Ana Carolina de Laurentiis Brandão
Flávio Penteado de Souza
Shirlene Rohr de Souza
Tatiane Silva Santos
(Organizadores)

NARRATIVAS DE SI E DO OUTRO EM UM MUNDO DIGITALIZADO:

Oportunidades e desafios em Estudos Linguísticos e Literários



Anais do XXII Colóquio Nacional de Estudos Linguísticos e Literários

CoNAELL
Colóquio Nacional de Estudos Linguísticos e Literários

Ana Carolina de Laurentiis Brandão
Flávio Penteado de Souza
Shirlene Rohr de Souza
Tatiane Silva Santos
(Organizadores)

NARRATIVAS DE SI E DO OUTRO EM UM MUNDO DIGITALIZADO: Oportunidades e desafios em Estudos Linguísticos e Literários

Anais do XXII Colóquio Nacional de Estudos Linguísticos e Literários (CONAELL)

Realização/apoio:

SINOP-MT

Comissão Organizadora do XXII CONAELL
Profa. Dra. Ana Carolina de Laurentiis Brandão
Profa. Dra. Adriana Lins Precioso
Profa. Dra. Ana Claudia Servilha Martins Poleto
Prof. Me. Flávio Penteado de Souza
Prof. Dr. Leandro Faustino Polastrini
Profa. Dra. Juliana Freitag Schweikart
Prof. Dr. Jesuíno Arvelino Pinto
Profa. Dra. Rosana Rodrigues da Silva
Profa. Dra. Shirlene Rohr de Souza
Profa. Dra. Tatiane Silva Santos
Profa. Dra. Vanessa Fabíola Silva de Faria

Comitê científico do XXII CONAELL
Profa. Dra. Adriana Lins Precioso
Profa. Dra. Ana Carolina de Laurentiis Brandão
Profa. Dra. Ana Claudia Servilha Martins Poleto
Prof. Dr. Henrique Roriz Aarestrup Alves
Prof. Dr. Jesuíno Arvelino Pinto (UNEMAT)
Profa. Dra. Leandra Ines Seganfredo Santos
Prof. Dr. Leandro Faustino Polastrini
Prof. Dr. Manoel Mourivaldo Santiago Almeida
Profa. Dra. Marília Silva Vieira Pereira
Profa. Dra. Marisa Martins Gama
Profa. Dra. Neusa Inês Philippsen
Profa. Dra. Rosana Rodrigues da Silva
Profa. Dra. Shirlene Rohr de Souza
Profa. Dra. Tatiane Silva Santos
Profa. Dra. Vanessa Fabíola Silva de Faria

CIP – CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO

Ficha catalográfica elaborada pela Supervisão de Bibliotecas da UNEMAT
Catalogação de Publicação na Fonte.
UNEMAT - Unidade padrão

B817 Brandão, Ana Carolina de Laurentiis; Souza, Flávio Penteado de; Souza, Shirlene Rohr de; Santos, Tatiane Silva (Organizadores).

Anais do XXII Colóquio Nacional de Estudos Linguísticos e Literários (CONAELL) - NARRATIVAS DE SI E DO OUTRO EM UM MUNDO DIGITALIZADO: Oportunidades e desafios em Estudos Linguísticos e Literários / Ana Carolina de Laurentiis Brandão et al. (orgs.) – Sinop, 2026. 709f.: il.

1. Letras. 2. Estudos Linguísticos. 3. Estudos Literários. I. Brandão, Ana Carolina de Laurentiis. II. Souza, Flávio Penteado de. III. Souza, Shirlene Rohr de. IV. Santos, Tatiane Silva. V. Título.

UNEMAT / MTSCB CDU 81+82(063)
ISSN: 2317-3726

O conteúdo e a revisão linguística dos trabalhos são de absoluta responsabilidade dos autores.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 09

PARTE 1: ESTUDOS LINGUÍSTICOS

A ERGOLOGIA NA PERSPECTIVA ENUNCIATIVO-DISCURSIVA: RELATO DE EXPERIÊNCIA EM REDAÇÕES DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVAS DE ESTUDANTES DA 3.ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO 12
Francisca Rejane Silva Cunegundes Pereira

A EXPLORAÇÃO DA MADEIRA NO BRASIL E OS SIMULACROS PRODUZIDOS NO DIZER 26
Débora Pereira Lucas Costa

A IDEOLOGIA DOMINANTE NO DISCURSO JORNALÍSTICO DA DÉCADA DE 90 EM DOURADOS/MS 36
Anderson Aparecido Pires
Alexandre Sebastião Ferrari Soares

A INTEGRAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS ANTES, DURANTE E APÓS A PANDEMIA: AFFORDANCES E AGÊNCIA DOCENTE 50
Valdiene Aparecida Gomes

A VARIAÇÃO LEXICAL NOS DICIONÁRIOS VIRTUAIS NORDESTINOS: PARTES DO CORPO HUMANO 59
Rayani Andressa da Cruz Oliveira

A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NO PORTUGUÊS FALADO PELO POVO A'UWE'UAPTABI, EM BARRA DO GARÇAS (MT) 75
Lilian Ferreira Silva Ferraz
Marília Silva Vieira Pereira

ANÁLISE DE POEMA MATO-GROSSENSE SOB A PERSPECTIVA DA ANÁLISE DO DISCURSO DE BASE ENUNCIATIVA E DA LINGUÍSTICA POPULAR 85
Elisangela Dias Saboia

DISCURSO DE ÓDIO E REGULAÇÃO DE REDES SOCIAIS DIGITAIS NO BRASIL: UMA ANÁLISE POLÍTICO-DISCURSIVA 97
Adriane Nascimento Celestino Sardinha

DOCÊNCIA EM TRANSFORMAÇÃO NO IFAC: IDENTIDADE, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA, TÉCNICA E TECNOLÓGICA 112
Risonete Gomes Amorim

ENTRE A INVENÇÃO E AS PRÁTICAS TRADICIONAIS: DESAFIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE EM LETRAS: LÍNGUA INGLESA E LITERATURAS 121
Clodine da Conceição
Clebemilton Gomes do Nascimento

ENSINO BILÍNGUE DE SURDOS COM ÊNFASE NO ENSINO DA LIBRAS EM LIBRAS DESDE A PRIMEIRA INFÂNCIA: REFLEXÕES A PARTIR DOS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS 130
Moises Lima da Paz

ENSINO VARIACIONISTA E PLATAFORMIZAÇÃO: POR ONDE CAMINHA O ENSINO DE MT? 143
Valdelice de Oliveira Holanda
Jocineide Macedo Karim

ESTUDO DAS VARIAÇÕES E MUDANÇAS LINGUÍSTICAS DE "*CAFÉ DA MANHÃ*" NA REGIÃO AMAZÔNICA TOCANTINENSE: ABORDAGENS PLURIDIMENSIONAIS 153
Karina de Jesus Araujo
Manoel Mourivaldo Santiago-Almeida

FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: INVESTIGANDO EXPERIÊNCIAS COM TECNOLOGIAS DIGITAIS 165
Alessandra Gomes de Lima Alves Santana

IMPLANTAÇÃO DE ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL EM SINOP: DESAFIOS E IMPACTOS 179
Letícia Cristina de Souza Wilhelm
Valéria Cristina Malta

INTERFACES ENTRE SABERES DOCENTES E CONCEPÇÕES DE TRABALHO: UMA ANÁLISE COM ESTAGIÁRIAS DO CURSO DE LETRAS LÍNGUA PORTUGUESA 194
Fábio Pessoa da Silva
Gabriel Nascimento Gomes

MÚLTIPLAS LINGUAGENS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES 207
Maria Aparecida Caltabiano

O USO DE DIMINUTIVO NA FALA DE HOMENS GAYS NA CIDADE DE GOIÁS: UM OLHAR VARIACIONISTA 218
Felipe Moura de Souza

OS EFEITOS DE SENTIDOS NAS LEITURAS EM TORNO DA PEÇA "SIMPLEMENTE EU", DE BETH GOULART: SOB A CONTRIBUIÇÃO DA ANÁLISE DE DISCURSO 230
Juliana Batista dos Santos

REGULAÇÃO DE IA E DEMOCRACIA: UMA ANÁLISE DO DISCURSO DO PL 2.338/23 E DO AI ACT 245
Adriane Nascimento Celestino Sardinha
Júlio Cézar de Oliveira Sardinha

SUPERVISÃO E FORMAÇÃO INICIAL NO PIBID: CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA 257
Angela Maria Oliveira Batista

"TARZAN SEM A CHITA": UMA ANÁLISE BAKHTINIANA SOBRE O RACISMO EM FALA DO PRESIDENTE DA CONMEBOL, ALEJANDRO DOMÍNGUEZ 272
Paulo Arthur Vieira Pires
Vinícius Ádam Martins Maia

O LÚDICO COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO 285
Marina Macedo
Natália Luna

PARTE 2: ESTUDOS LITERÁRIOS

A CANECA QUEBRADA: REPRESENTAÇÃO DO LUTO EM *COISAS IMPORTANTES* 296
Marcos Aparecido Pereira

A COSMOVISÃO DOS POVOS ORIGINÁRIOS NA LITERATURA INDÍGENA 306
Sonaira Teixeira

A FORÇA ATROZ DA NATUREZA: UMA LEITURA TEMÁTICA DO CONTO "NO MANANTIAL" 317
Josefa Roseane Henrique Pereira
Vitoria Maria da Silva Mendes

"A GENTE TEM QUE SONHAR, SE NÃO AS COISAS NÃO ACONTECEM": IMAGINÁRIO E FUTURO NA LITERATURA DE FICÇÃO CIENTÍFICA DE ASIMOV 332
Milene Cristina Alves Cantor

"A MAGIA DA VÓ JOVITA", DE JOÃO CARLOS DE ODÉ: O PODER DE OYÁ DIRÃ NO BATUQUE DO RIO GRANDE DO SUL 347
Kelly Lopes Moreira
Dênis Moura de Quadros

AS MÚLTIPLAS SOBREVIDAS DE EMMA: UMA ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE O ROMANCE EMMA (1815) E A ADAPTAÇÃO CINEMATOGRÁFICA EMMA (2020) 358
Lília dos Anjos Afonso

DA LITERATURA À TELA: PRÁTICAS DE CRIAÇÃO DE *BOOK TRAILERS* NA EDUCAÇÃO BÁSICA 368
Maria Célia Neves Vansovski
Hozinete Santos Silva

DE SERTÕES À GALÁXIAS: OS TOPÔNIMOS DO NORDESTE EM *O AUTO DA MAGA JOSEFA* E *A VIDA E AS MORTES DE SEVERINO OLHO DE DENDÊ* 382

Luana Cristine da Silva

DESCOBERTA E DESILUSÃO: UMA INTERPRETAÇÃO PSICANALÍTICA DO TEXTO LITERÁRIO "O MENINO", DE LYGIA FAGUNDES TELLES 393
Laís Maria da Cunha Casagrande
Camila Soares da Silva

DESVENTURAS EM SÉRIE: A AVENTURA DA ADAPTAÇÃO 402
Julia Alessandra Crestani

DO SALÃO DE BAILE AO SERTÃO: JANE AUSTEN EM LITERATURA DE CORDEL 416
Adriana dos Santos Sales

ECOS DE VOZES EM *BECOS DA MEMÓRIA*, DE CONCEIÇÃO EVARISTO: ESCREVIVÊNCIAS E RESISTÊNCIA 431
Fátima do Nascimento Varela
Josiane Miranda Barbosa

EDUCAÇÃO FÍSICA E LITERATURA NA CONSTRUÇÃO DE NOVAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS 442
Edinéia de Arruda Américo

ENTRE NEPHILIM E SUBMUNDANOS: A SOMBRA COLETIVA EM CIDADE DOS OSSOS, DE CASSANDRA CLARE 452
Luísa de Souza Mello

ENTRE OFÉLIAS: UMA ANÁLISE DO PICTURAL EM *OFÉLIA* (2008), DE LISA KLEIN, E *OPHELIA* (2018), DE CLAIRE MCCARTHY 467
Maria Julia Santos Porto

ENTRE O SAGRADO E O PROFANO: A CARNAVALIZAÇÃO E O DESLOCAMENTO DE SENTIDOS EM *O EVANGELHO SEGUNDO JESUS CRISTO*, DE JOSÉ SARAMAGO 480
Danielle Sousa Silva
Amanda Nobre Dias

ESCRITAS DE SI, MEMÓRIA E RESISTÊNCIA EM *UM RIO SEM FIM* (1998), DE VERENILDE PEREIRA 494
Larissa Gotti Pissinatti
Verônica Aquino Boing

ESOTERISMO E POESIA CIGANA EM LUCILA NOGUEIRA 507
André Caldas Cervinskis

IDEAIS OU TRANSGRESSORAS? CONSTRUÇÃO DISCURSIVA DOS SENTIDOS DAS MULHERES EM PATATIVA DO ASSARÉ 516
Amanda Nobre Dias
Danielle Sousa Silva

LEITURAS TEMÁTICAS SOBRE NATUREZA E MEIO AMBIENTE NO CONTO *A PROEZA DO CAÇADOR CONTRA O CURUPIRA* 529
Talles Jardel de França Martins
Franciarlei Estevão Lino da Silva

LITERATURA E MEIO AMBIENTE: TEMATIZAÇÃO E FIGURATIVIZAÇÃO DO CONTO "O POÇO" 543
Adriana Nuvens de Alencar
Waldelange Silva dos Santos

LITERATURA-TERREIRO EM DOIS CONTOS DE JOÃO CARLOS DE ODÉ..... 553
Dênis Moura de Quadros

MAR DE MINEIRO É MALDITO: O HUMOR PESSIMISTA DA ÚLTIMA POESIA DE CACASO..... 566
Matheus Araujo Tomaz

MEDIAÇÃO E LETRAMENTO LITERÁRIO NO ENSINO FUNDAMENTAL II: UMA ANÁLISE TEÓRICA E DOCUMENTAL 575
Alexandro da Silva Nunes
Kamila Pedrosa Soares

MINHA IDENTIDADE, MINHA LIBERDADE: A COROA NATURAL DE REALEZA EM *MEU CRESPO É DE RAINHA*, DE BELL HOOKS 590
Mayara Benevenuto Duarte
Maria Nazareth de Lima Arrais

MITO, LENDA E NATUREZA: UMA ANÁLISE TEMÁTICO-FIGURATIVA DE *A LENDA DA ILHA DO ANO BISSEXTO* 605
Rosa Maria Soares Valério
Waldelange Silva dos Santos

O LOBO QUE ENTROU NO LIVRO: A LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS POSSIBILIDADES..... 615
Priscila da Silva Rocha

O SIGNIFICANTE METAFÓRICO *LUTA* E SEUS DESDOBRAMENTOS SEMÂNTICOS NO ROMANCE *JUBIABÁ*, DE JORGE AMADO: A RESISTÊNCIA AFRODIASPÓRICA 625
Robson Anselmo Tavares de Melo
Luciana Pereira da Silva

O TRABALHO COMO OBRIGAÇÃO EXISTENCIAL EM *VELHOS DEMAIS PARA MORRER* 639
Andrey Eduardo Malinoscky

QUANDO A SOMBRA SE TORNA UM DRAGÃO: O CAMINHO PARA A INDIVIDUAÇÃO EM *QUANDO AS MULHERES ERAM DRAGOAS*, DE KELLY BARNHILL..... 651
Débora Almeida de Oliveira

REFLEXÕES SOBRE O PARADIGMA DA FORMAÇÃO DO LEITOR E SUA IMPORTÂNCIA NO ENSINO DE LITERATURA..... 672
Anaíza Durval da Silva
Daniela Maria Segabinazi

TÂNIA SOUZA E A MULHER ESCRITORA SUL-MATO-GROSSENSE..... 685
Letycia Vitória Lopes da Silva
Rosana Cristian Zanelatto Santos

UMA POÉTICA DO OLHAR: E.E. CUMMINGS E A RELAÇÃO DA POESIA COM AS ARTES VISUAIS E A FOTOGRAFIA NOS ESTADOS UNIDOS..... 694
Laura Moreira Teixeira

APRESENTAÇÃO

É com satisfação que apresentamos os Anais do XXII Colóquio Nacional de Estudos Linguísticos e Literários (CONAELL), realizado entre os dias 23 e 25 de setembro de 2025, na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), *Campus* Universitário de Sinop. Com o tema **"Narrativas de si e do outro em um mundo digitalizado: Oportunidades e desafios em Estudos Linguísticos e Literários"**, esta edição do evento reuniu professores, pesquisadores e estudantes de diferentes instituições em torno de discussões sobre as práticas de linguagem, a literatura, a educação e a pesquisa no contexto contemporâneo.

Em sua 22ª edição, o CONAELL propôs reflexões sobre as transformações decorrentes da crescente digitalização da sociedade e suas implicações para os Estudos Linguísticos e Literários. Ao tomar as narrativas de si e do outro como eixo articulador, o evento buscou valorizar as experiências humanas como possibilidades de investigação, reflexão, problematização e resistência, abrindo espaço para diferentes perspectivas teóricas, metodológicas e epistemológicas. Mais do que discutir as oportunidades e os desafios das tecnologias digitais, a proposta foi também pensar o lugar da linguagem, da literatura e das experiências de sujeitos e coletividades em uma sociedade em constante transformação.

Realizado em formato híbrido, o XXII CONAELL contou com conferências, palestras, mesas-redondas, minicursos e sessões de comunicações orais organizadas em Grupos Temáticos (GTs). A diversidade de atividades e de participantes favoreceu o intercâmbio acadêmico-científico, o diálogo entre instituições e a circulação de conhecimentos produzidos em diferentes contextos de ensino e pesquisa. As discussões contemplaram tanto questões relacionadas à temática central do evento quanto outras problemáticas relevantes para as áreas de Linguística e Literatura.

Os artigos completos reunidos nestes Anais são provenientes de trabalhos apresentados nos Grupos Temáticos do XXII CONAELL e constituem um registro das investigações e reflexões compartilhadas durante o evento. A publicação contempla diferentes objetos de estudo, abordagens teóricas e percursos metodológicos, evidenciando a pluralidade que caracteriza os Estudos Linguísticos e Literários. Ao abordar questões relacionadas às práticas de linguagem, aos discursos, às manifestações literárias, ao ensino e à aprendizagem, à formação docente, às identidades, às culturas e às tecnologias, entre outras, os textos contribuem para ampliar as discussões desenvolvidas no âmbito do Colóquio.

A publicação destes Anais representa, assim, uma oportunidade de dar continuidade aos diálogos iniciados durante o evento, permitindo que as pesquisas apresentadas alcancem outros

leitores e suscitem novas reflexões. Ao disponibilizar os artigos completos, buscamos contribuir para a divulgação e a circulação do conhecimento científico, bem como valorizar o trabalho de pesquisadores em diferentes etapas de formação e atuação acadêmica.

A realização do XXII CONAELL e a organização desta publicação resultam de um esforço coletivo. Registramos nosso agradecimento aos autores, aos coordenadores dos Grupos Temáticos, aos integrantes das comissões organizadora e científica, aos avaliadores e a todos que contribuíram para a realização do evento e para a publicação destes Anais. Agradecemos também à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio ao evento.

Esperamos que os trabalhos aqui reunidos possam inspirar novas perguntas, investigações e diálogos, fortalecendo a produção e a socialização do conhecimento nas áreas de Linguística e Literatura.

Boa leitura!

Ana Carolina de Laurentiis Brandão
Flávio Penteado de Souza
Shirlene Rohr de Souza
Tatiane Silva Santos
(Organizadores)

PARTE 1: ESTUDOS LINGUÍSTICOS

A ERGOLOGIA NA PERSPECTIVA ENUNCIATIVO-DISCURSIVA: RELATO DE EXPERIÊNCIA EM REDAÇÕES DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVAS DE ESTUDANTES DA 3.ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO[1]

Francisca Rejane Silva Cunegundes Pereira[2] - UPF

Resumo: Este artigo apresenta um relato de experiência pedagógica cujo objetivo geral é articular a perspectiva ergológica à análise enunciativo-discursiva na produção de redações dissertativo-argumentativas no Ensino Médio. A proposta buscou compreender a escrita como atividade viva, situada e atravessada por normas. Entre os objetivos específicos, destacam-se: identificar renormalizações linguísticas; analisar a construção de *ethos* discursivo; e valorizar repertórios socioculturais juvenis como recursos argumentativos. O aporte teórico fundamenta-se na Ergologia de Schwartz (2021) e Trinquet (2010), na concepção de trabalho como uso de si e atividade humana, e na análise enunciativo-discursiva de Maingueneau (2015) e Charaudeau (2004). A experiência foi desenvolvida em uma escola pública estadual, em Patos-Paraíba, com uma turma da 3.ª série. A metodologia ocorreu em cinco etapas: elucidação teórica; produção textual sobre o tema "Jogos *online* e responsabilidade social: a arrecadação em prol de políticas públicas"; análise coletiva das redações; revisão textual; e reenvio textual. Os resultados evidenciaram renormalizações, construção de *ethos* de credibilidade/discursivo e circulação de vozes sociais. Conclui-se que a articulação entre Ergologia e análise discursiva permite ao estudante reconhecer a linguagem como trabalho vivo, recriar normas e desenvolver competências argumentativas para além do modelo padronizado do ENEM.

Palavras-chave: Ergologia. Redação Escolar. ENEM. Enunciativo-discursivo. Escrita.

1 Introdução

O presente artigo relata uma experiência pedagógica desenvolvida com estudantes da 3.ª Série do Ensino Médio, em uma escola pública estadual da Paraíba, cujo foco foi analisar a escrita escolar como prática discursiva e como trabalho vivo. Nesse sentido, ao trabalhar a redação dissertativo-argumentativa, buscou-se superar práticas tradicionais que tratam o texto como produto rígido e normativo, privilegiando uma concepção dinâmica e situada da escrita.

A escolha desse tema para este estudo tem como justificativa a necessidade de compreender a redação escolar como espaço de circulação de vozes, de renormalizações e de projeções do *ethos* discursivo. À luz disso, ao adotar uma abordagem enunciativo-discursiva articulada à Ergologia, compreende-se o estudante como sujeito ativo, que realiza usos de si e

[1] Trabalho apresentado ao GT 02 – Análise de Discurso, Linguagens e Historicidade: Materialidades, Atravessamentos e Deslocamentos de Sentidos.

[2] Doutoranda em Letras (Bolsista Capes Mod. II) pela Universidade de Passo Fundo (UPF), Mestra em Letras pela Universidade Federal (UFCG), Especialista em Língua, Linguística e Literatura pelas Faculdades Integradas de Patos (FIP), Especialista em Fundamentos da Educação pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Graduada em Letras pelas Faculdades Integradas de Patos (FIP). Professora da Educação Básica na Rede Estadual de Ensino da Paraíba. Revisora de obras literárias infantis e juvenis. E-mail: 212244@upf.br.

negocia sentidos no ato de escrever.

Com base nessa perspectiva, a questão norteadora que orienta este estudo é: de que maneira a escrita dos estudantes do Ensino Médio evidencia o embate entre normas prescritas de redação escolar e a atividade real do escrever, marcada por renormalizações, projeções de *ethos* discursivo e circulação de vozes sociais? Tal indagação emerge da compreensão de que a escrita é sempre atravessada por contradições, pois o trabalho com a linguagem exige escolhas, ajustes e usos de si por parte do sujeito, revelando que o trabalho humano é sempre reinvenção.

Assim, o artigo tem como objetivo geral articular a perspectiva ergológica à análise enunciativo-discursiva na produção de redações argumentativas no Ensino Médio. Para alcançar esse propósito, definiram-se como objetivos específicos (i) identificar as renormalizações linguísticas presentes nos textos dos estudantes; (ii) analisar a construção de *ethos* discursivo ao longo do processo de escrita e (iii) valorizar os repertórios socioculturais juvenis como recursos argumentativos mobilizados no ato de escrever.

Nessa direção, a pesquisa adota uma abordagem qualitativa e interpretativa, conforme orienta Severino (2015), por compreender que fenômenos ligados à linguagem exigem análise aprofundada de sentidos, práticas e processos enunciativos situados. Nessa perspectiva, o estudo entende o texto escolar como espaço de expressão e de negociação de vozes, interpretando as escolhas linguísticas dos estudantes em sua relação com as normas, com o contexto sociocultural e com o trabalho de renormalização que realizam ao escrever.

O *corpus* é constituído por trechos selecionados das redações produzidas por uma turma da 3.ª série do Ensino Médio, elaboradas durante a atividade pedagógica sobre o tema “Jogos *online* e responsabilidade social: a arrecadação em prol de políticas públicas”. Esses textos foram analisados à luz da Ergologia de Schwartz (2021) e Trinquet (2010), que concebem o trabalho humano como atividade viva, e da análise enunciativo-discursiva de Maingueneau e Charaudeau, possibilitando examinar as projeções do *ethos*, as renormalizações, as vozes sociais e os usos de si presentes no processo de escrita.

Como desdobramento dessa abordagem, o presente artigo estrutura-se de modo a tornar visível a articulação entre teoria, metodologia e prática de escrita. A seção seguinte apresenta o referencial teórico que sustenta a análise, destacando os conceitos centrais da Ergologia e da análise enunciativo-discursiva. Em continuidade, descreve-se o percurso metodológico adotado e as condições de produção do *corpus*, constituído pelas redações dos estudantes. A terceira seção integra as discussões e análises dos dados, interpretando renormalizações, projeções do *ethos* e vozes sociais mobilizadas no processo de escrita. Por fim, são expostas as considerações

finais, que sintetizam as contribuições do estudo para a compreensão da escrita escolar como atividade viva e situada.

2 Referencial teórico

Antes de avançar para as análises dos dados, esta seção apresenta o aporte teórico que embasa o estudo, articulando Ergologia e Análise do Discurso (AD). Ao final, será estabelecido um elo com a metodologia. Desse modo, busca-se construir um quadro sólido que permita compreender tanto o trabalho vivo na escrita quanto as dinâmicas discursivas que atravessam as produções dos estudantes.

2.1 Ergologia: normas, atividade e renormalizações

A Ergologia é uma abordagem teórico-metodológica criada pelo filósofo francês Yves Schwartz, a partir de seus estudos na Universidade de Aix-Marseille, na França, entre as décadas de 1980 e 1990. A princípio, buscou-se compreender a complexidade do trabalho humano para além de visões meramente técnicas e produtivistas. Nesse contexto, nasceu, portanto, como um campo de diálogo entre Filosofia, Ergonomia e Ciências Sociais, sendo posteriormente aprofundada em parceria com Louis Durrive e fortalecida em publicações como *Trabalho & ergologia: conversas sobre a atividade humana* (2021), obra que se tornou uma das principais referências do campo.

Na concepção desses autores, "toda atividade – todo trabalho – é sempre uso" (Schwartz; Durrive, 2021, p. 208). Esse "uso" evidencia a implicação constante do sujeito em sua prática: ele mobiliza o corpo, a inteligência e os valores para responder às exigências do meio. Essa ótica rompe a ideia de neutralidade na execução, uma vez que toda ação humana envolve escolhas, julgamentos e afetos que se entrelaçam na experiência concreta do trabalho. Como pontuam Schwartz e Durrive (2021, p.209), "é preciso escolher, escolhendo como reagir", ou seja, é preciso reconhecer que o trabalhador, apesar de submetido às normas, negocia permanentemente entre o prescrito e o real.

A partir dessa compreensão, amplia-se a noção de trabalho para além da dimensão técnica, situando-o como um espaço de "uso de si por si e uso de si pelos outros", no qual o sujeito é convocado a arbitrar frente às demandas externas e às suas próprias referências éticas. Essa mobilização permanente de "uso" indica que o fazer humano está atravessado por uma

tensão constante entre a autonomia e a heteronomia[3]. Ademais, essa perspectiva ergológica, reposiciona o trabalhador como agente ético e reflexivo, capaz de reinterpretar as normas e produzir significações próprias no interior de sua atividade. Trata-se, por conseguinte, de compreender o trabalho como "um centro de drama" (Schwartz; Durrive, 2021, p. 210), em que o corpo, a inteligência e os valores se entrecruzam na busca por um equilíbrio sempre provisório entre coerção e liberdade.

Segundo Schwartz (2021) e Trinquet (2010), o trabalho humano é sempre atravessado por debates de normas. Dessa forma, entre a prescrição e o agir concreto existe um hiato que exige renormalizações — adaptações criativas mediante as quais o sujeito reinventa a atividade. O trabalho vivo é, portanto, um campo de escolhas, valores, saberes e usos de si.

Trinquet (2010) corrobora com essa compreensão ao distinguir trabalho e atividade, esclarecendo que o primeiro se refere ao conjunto de tarefas prescritas, orientadas por objetivos institucionais e técnicos, enquanto a segunda diz respeito ao modo singular com que o sujeito realiza essas tarefas, ajustando-as e reinterpretando-as no diálogo com o corpo, o meio e os outros. Nas palavras do autor:

> A atividade é tomada no sentido de atividade interior. É o que se passa na mente e no corpo da pessoa no trabalho, em diálogo com ela mesma, com o seu meio e com os 'outros'. [...] De modo geral, há interesse pelo trabalho, mas não pela atividade. Entretanto, esses dois termos não são semelhantes (Trinquet, 2010, p.96).

Na escrita escolar, essa dinâmica se evidencia quando os estudantes ajustam registros, reelaboram ideias e negociam entre as expectativas formais do gênero e de seus repertórios socioculturais. Nesse sentido, essas renormalizações aparecem na maneira como os alunos selecionam estratégias argumentativas, articulam vozes, administram o próprio estilo e respondem às exigências externas, quais sejam temáticas avaliativas e institucionais.

Assim, a escrita não se limita à reprodução mecânica de normas, mas constitui um espaço de problematização e tomada de decisão, em que o sujeito-estudante age com relativa autonomia para construir sentidos próprios e reinventar o dizer. Sob esse viés, compreender a escrita como trabalho vivo permite evidenciar o caráter ético, responsivo e situado das escolhas discursivas que emergem no processo de produção textual, reafirmando o papel ativo do estudante na elaboração da linguagem.

---

[3] A noção de heteronomia, do ponto de vista ergológico, não é um conceito isolado, mas uma implicação ética daquilo que Schwartz (2021) denomina de "uso de si pelos outros". Para ele, o trabalhador é constantemente solicitado a articular prescrições externas – normas antecedentes – com suas próprias iniciativas singulares.

2.2 Análise enunciativo-discursiva: *ethos* e contrato comunicativo

Para Maingueneau (2015), todo texto comporta uma encenação discursiva na qual o enunciador projeta uma imagem de si, à qual ele chama de *ethos*. Essa imagem pode expressar autoridade, engajamento, racionalidade ou proximidade, dependendo da cena enunciativa e do contrato comunicativo, pois "o discurso só é discurso se estiver relacionado a um sujeito, a um EU, que se coloca ao mesmo tempo como fonte de referências pessoais, temporais, espaciais" (Maingueneau, 2015, p.26).

Nesse cenário, pensar o *ethos* nas redações escolares, em especial naquelas produzidas para o ENEM – Exame Nacional do Ensino do Médio – , é reconhecer que o estudante também mobiliza uma imagem de si ao escrever, construindo uma postura argumentativa que busca credibilidade e adesão do leitor-avaliador. Cada escolha linguística — seja na seleção de argumentos, na forma de organizar o texto ou no modo como convoca vozes sociais — projeta um *ethos* discursivo, que pode assumir diferentes tonalidades, como racionalidade, criticidade, responsabilidade social ou engajamento ético, dimensões muito valorizadas pela matriz avaliativa do exame.

Assim, ao elaborar sua redação, o estudante precisa negociar entre o *ethos* esperado institucionalmente (formal, objetivo e fundamentado) e o *ethos* que emerge de seu repertório sociocultural, equilibrando-se entre normas prescritivas e sua própria forma de dizer. Essa mobilização evidencia que, no contexto do ENEM, a produção textual não se reduz a uma tarefa técnica, mas configura um espaço de posicionamento discursivo no qual o aluno agencia sua voz e constrói sentidos que legitimam a autoria do seu texto.

Em outras palavras, o estudante não apenas organiza ideias, mas ele constrói uma imagem de si como sujeito capaz de dialogar criticamente com a problemática proposta, mostrar responsabilidade social, empregar referências legítimas e sustentar uma postura ética e responsiva em relação ao tema, o que se configura em elementos intimamente conectados ao processo de produção do *ethos* na perspectiva enunciativo-discursiva, características que aproximam a escrita escolar da noção ergológica de trabalho vivo.

Charaudeau (2004) complementa afirmando que todo ato de linguagem está inserido em um contrato que regula papéis, posições e expectativas. À vista disso, ao reconhecer que o estudante escreve inserido nesse contrato comunicativo, compreende-se que suas escolhas discursivas não são aleatórias, mas orientadas por expectativas de legitimidade, pertinência e adequação ao gênero.

Logo, a redação do ENEM torna-se um espaço privilegiado para observar como o sujeito negocia papéis, administra posições e mobiliza estratégias enunciativas para atender

às demandas institucionais e sociais do exame.

Diante dessas considerações teóricas, torna-se necessário observar como tais princípios se manifestam concretamente no contexto escolar. Para isso, a próxima seção apresenta os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa, descrevendo o ambiente de aplicação, os participantes envolvidos, o material analisado e os critérios que orientam a litura das redações dos estudantes. Tal sistematização é fundamental para compreender de que modo as categorias da Ergologia e da Análise enunciativo-discursiva foram mobilizadas na investigação, permitindo articular o referencial teórico às práticas reais de escrita dos estudantes da 3.ª Série do Ensino Médio.

3 Metodologia

A presente pesquisa adota uma abordagem qualitativa e interpretativa, fundamentada na análise ergológica do trabalho de escrita como experiência humana e situada nas práticas reais de produção textual de estudantes da 3.ª Série do Ensino Médio. Tal escolha metodológica articula-se à perspectiva enunciativo-discursiva, uma vez que compreender a redação escolar implica considerar as renormalizações, as vozes sociais e o *ethos* discursivo que emergem na ativiadde concreta do aluno.

De acordo com Severino (2013), a pesquisa qualitativa busca compreender fenômenos em sua profundidade e complexidade, reconhecendo seus contextos socioculturais de produção. Nesse sentido, o método interpretativo mostrou-se pertinente, pois, como afirma o autor (Severino, 2013, p.100), "todo conhecimento é necessariamente uma interpretação que o sujeito faz a partir das expressões simbólicas das produções humanas, dos signos culturais". Assim, sob essa ótica, reforça-se a pertinência dessa abordagem para a leitura interpretativa das produções escritas dos alunos.

Antes de apresentar os dados, esta seção descreve o percurso metodológico adotado e estabelece o elo com as análises posteriores. Busca-se, assim, explicar de forma transparente as etapas que orientaram a construção do *corpus* e o tratamento analítico realizado.

A experiência foi desenvolvida com uma turma da 3.ª série do Ensino Médio, em uma escola pública estadual de Patos, Paraíba. Em consonância com o percurso metodológico previamente delineado, a investigação estruturou-se a partir de procedimentos que permitiram articular o referencial teórico às práticas reais de escrita dos estudantes. À vista disso, a metodologia foi organizada em cinco etapas interligadas, de modo a assegurar uma compreensão processual e contextualizada das produções textuais analisadas:

1. Elucidação teórica sobre Ergologia, discurso, renormalizações e *ethos* discursivo (1 aula de 50 minutos) – essa etapa consistiu na apresentação dos fundamentos conceituais que orientam a investigação, em uma linguagem acessível, permitindo que os estudantes compreendessem noções-chave da Ergologia e da Análise do Discurso. Tal introdução teórica criou uma base comum para a leitura, produção e análise das redações.

2. Produção textual sobre o tema "Jogos *online* e responsabilidade social: a arrecadação em prol de políticas públicas" (2 aulas cada uma de 50 minutos) – nesse segundo momento, após apresentar o tema, ler os textos motivadores, debater a partir desses elementos, elucidando dúvidas, os alunos foram orientados a produzir uma redação dissertativo-argumentativa sobre o tema proposto pelo Programa Desafio de Redação Nota Mil, ofertado pelo Governo do Estado da Paraíba. Os estudantes mobilizaram seus repertórios socioculturais e suas experiências de letramento. Essa produção inicial funcionou como *corpus* base para as etapas de análises.

3. Análise coletiva dos textos, focando renormalizações e vozes sociais (2 aulas cada uma de 50 minutos) – nessa fase, os textos foram discutidos coletivamente, identificando-se as renormalizações realizadas pelos estudantes, bem como as vozes sociais presentes em seus argumentos. O momento favoreceu reflexões críticas sobre escolhas linguístico-discursivas e modos de dizer.

4. Revisão textual mediada pela docente (1 aula de 50 minutos) – A partir das análises coletivas, foi realizada uma revisão orientada, na qual a docente mediou ajustes estruturais, argumentativos e enunciativos. O objetivo foi promover a reescrita consciente, reforçando o papel ativo do estudante no processo de aperfeiçoamento do texto.

5. Reenvio textual com reescrita pelos estudantes (1 aula de 50 minutos) – Por fim, os alunos realizaram a reescrita das redações, incorporando sugestões discutidas e reorganizando suas estratégias discursivas. Essa etapa reforçou o caráter processual da escrita, evidenciando a transformação do texto por meio do diálogo, da reflexão e da autogestão do próprio trabalho.

Essas etapas possibilitaram a coleta de fragmentos discursivos que, organizados em quadros, constituem o *corpus* analisado na próxima seção. Além disso, o percurso desenvolvido permitiu observar de mais precisa como os estudantes mobilizaram saberes, ajustaram seus modos de dizer e construíram posicionamentos argumentativos. Por conseguinte, a passagem para a análise torna-se sustentada por evidências textuais oriundas do próprio processo formativo.

3.1 Constituição do *corpus* e recorte analítico

O *corpus* deste estudo é constituído por redações produzidas por estudantes da 3.ª Série do Ensino Médio durante atividades de escrita orientadas no contexto escolar nas aulas de Produção Textual. Dessa fotma, as produções foram selecionadas a partir de um conjunto maior de exercícios desenvolvidos ao longo do processo formativo, que envolveu as etapas supramencionadas nesta seção de procedimentos metodológicos.

Desse conjunto ampliado, forma escolhidos, para fins de análise, trechos que evidenciam movimentos de renormalização linguística, reformulações argumentativas e ajustes nos modos de dizer, os quais são elementos centrais para a articulação entre a Ergologia e a análise enunciativo-discursiva adotadas neste artigo.

O recorte analítico considerou, portanto, segmentos textuais capazes de tornar visíveis os gestos da escrita e as operações linguístico-discursivas realizadas pelos estudantes, privilegiando trechos em que emergem negociações entre normas escolares, expectativas do gênero dissertativo-argumentativo e escolhas subjetivas mobilizadas pelos alunos.

Para a seleção dos dados, seguiu-se o critério interpretativo, ou seja, forma selecionados fragmentos que permitissem observar com clareza as tensões entre prescrições (tarefa) e renormalizações (atividade), bem como a circulação de vozes sociais e a construção do *ethos* discursivo no processo de escrita.

Desse modo, o *corpus* não sse restringe às redações em sua integralidade, mas se materializa em quadros sintéticos a partir das versões textuais produzidas pelos estudantes. Logo, esse quadros destacam excertos representativos dos movimentos constitutivos da escrita escolar, permitindo que a análise, apresentada na seção seguinte, seja sustentada por evidências textuais advindas do próprio processo formativo.

4 Discussões e análises

A presente seção reúne e interpreta alguns fragmentos discursivos produzidos pelos estudantes ao longo das etapas metodológicas descritas, buscando evidenciar como os conceitos, pontuados por esta pesquisa, da Ergologia e da Análise do Discurso se materializaram nas práticas reais de escrita escolar.

A partir dos quadros elaborados, analisa-se de que modo os alunos mobilizam saberes, realizam renormalizações, projetam *ethos* discursivo e acionam vozes sociais na construção de seus textos dissertativo-argumentativos, os quais revelam movimentos de negociações, apropriação e transformação dos modos de dizer.

Quadro 1 – Renormalizações linguísticas na escrita escolar

Categoria	Trecho com redações de alunos
Renormalizações Linguísticas	Versão inicial: Eu acho que os jogos ajudam o pessoal que precisa (Estudante A, 2025).
	Versão com reescrita: Os jogos *online*, apesar de serem usados, na maioria das vezes, para entretetenimento, podem também envolver grandes grupos de pessoas em campanhas socias importantes (Estudante A, 2025).

Fonte: elaboração própria

O quadro 1 evidencia como os estudantes, ao produzir suas redações, acionam renormalizações linguísticas que revelam a passagem da tarefa prescrita para a atividade real, conforme delineado pela Ergologia. Nesse sentido, a versão inicial do trecho cumpre o que se pediu em relação a expor um ponto de vista, configurando como um primeiro movimento de resposta ao que o estudante entende por estar atendendo às normas do gênero.

Entretanto, ao reescrever, o aluno amplia o enunciado, introduz explicações e reorganiza as ideais, demonstrando um trabalho ativo de tomada de decisão. Nesse movimento, observam-se de forma clara o uso de si pelos outros – o esforço em atender às expectativas do gênero, ao contrato escolar e às orientações de reescrita – e o uso de si por si – inserção de saberes, valores e modos próprios de significar a temática abordada –, categorias fundamentais na concepção ergológica de Schwartz (2021) e Trinquet (2010).

Do ponto de vista enunciativo-discursivo, a reformulação também revela a construção de um *ethos* discursivo mais legitimado, conforme concebe Maingueneau. Sob essa perspectiva, a versão reescrita abandona marcas de opinião excessivamente subjetivas – "Eu acho" –, incorporando uma postura argumentativa mais adequada ao gênero. Além disso, seguindo a ótica de Charaudeau (2004), nota-se que o estudante ajusta seu texto ao contrato de comunicação escolar, que exige justificar, explicar e sustentar ideias. Desse modo, ao inserir elementos como "campanhas sociais importantes", o aluno mobiliza vozes sociais e conhecimentos compartilhados, reorganizando-os no interior do texto.

Diante disso, observa-se que o quadro mostra que a reescrita não é mero cumprimento técnico, mas uma atividade em que o estudante aciona recursos subjetivos e constrói sentidos próprios para adequar sua escrita frente às exigências externas.

Quadro 2 – Vozes sociais mobilizadas na redação escolar

Categoria	Trecho com redações de alunos
Vozes Sociais	Versão inicial: Tem muita gente que usa jogos para ajudar causas e isso deve ser valorizado (Estudante B, 2025).
	Versão com reescrita: Diversas iniciativas comprovam que plataformas de jogos têm sido utilizadas para arrecadar fundos em campanhas de solidariedade, o que evidencia seu potencial social no engajamento coletivo (Estudante B, 2025).

Fonte: elaboração própria

O quadro 2 evidencia como a escrita dos estudantes é atravessada por vozes sociais, confirmando o princípio enunciativo-discursivo de que nenhum sujeito fala a partir de um ponto neutro ou isolado. À vista disso, na versão inicial apresentada pelo aluno, já se observa a presença de discursos socialmente compartilhados sobre o uso de jogos *online* para fins coletivos, porém de maneira ainda difusa e pouco argumentada.

Ao passo que, na versão reescrita, o estudante amplia essas referências e recorre explicitamente a discursos circulantes na mídia, nas redes sociais e em campanhas de solidariedade, integrando essas vozes ao interior de seu texto. Essa dinâmica demonstra, à luz da concepção de Charaudeau (2004), que o aluno aciona saberes pertencentes ao espaço público discursivo, mobilizando o que o autor denomina de "universos de referências para legitimar seu ponto de vista dentro do contrato comunicativo escolar.

Sob a perspectiva ergológica, esse movimento revela negociação entre prescrições escolares e experiência social dos estudantes. Nesse sentido, ao recorrer a exemplos de campanhas *online*, o estudante transforma normas externas (regras do gênero, exigência argumentativa) por meio de sua própria leitura de mundo, caracterizando o que Schwartz (2021) e Trinquet (2010) denominam de renormalização, uma vez que ele toma elementos do ambiente social e os reinscreve na tarefa escolar, articulando o uso de si pelos outros – ao atender às expectativas argumentativas do gênero) ao uso de si por si (ao trazer referências que ele mesmo julga pertinentes e significativas). Desse modo, as vozes sociais não são apenas repetidas, elas são reorganizadas e reinterpretadas segundo o projeto discursivo do estudante.

Assim, o quadro 2 demonstra que a escrita escolar é permeada por múltiplas vozes e que o estudante, ao reescrever, realiza um trabalho discursivo que combina referências sociais, normas institucionais e escolhas subjetivas, construindo um enunciado mais consistente e alinhado às

demandas do gênero.

Quadro 3 – *Ethos* discursivo projetado pelo estudante

Categoria	Trecho com redações de alunos
Ethos discursivo	Versão inicial: Eu acho que isso é importante, porque eu vejo muito isso nos jogos (Estudante C, 2025).
	Versão com reescrita: É fundamental reconhecer que o uso social das plataformas digitais, incluindo jogos *online*, pode fortalecer práticas de cidadania e responsabilidade coletiva (Estudante C, 2025).

Fonte: elaboração própria

O quadro 3 torna visível o modo como o estudante, ao reescrever seu texto, projeta um *ethos* discursivo mais adequado às exigências do tipo dissertativo-argumentativo. Nesse sentido, na versão inicial, o aluno se apoia em um enunciado subjetivo e pouco desenvolvido – "Eu acho que isso é importante" –, o que evidencia uma posição discursiva ainda pouco alinhada ao contrato comunicativo escolar. Nessa direção, Charaudeau (2004) descreve que a situação escola demanda que o locutor assuma o papel de sujeito que argumenta, justifica e constrói racionalmente seu ponto de vista. Desse modo, a formulação inicial não cumpre plenamente esse contrato, pois está apoiada em marcas opinativas espontâneas, típicas de um *ethos* menos legitimado conforme orienta o INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – (2025), na cartilha do participante do ENEM.

Por outro lado, na versão reescrita, observa-se um deslocamento significativo, já que o estudante refuta a centralidade do "Eu acho" e passa a construir um discurso mais fundamentado, aproximando-se do *ethos* esperado institucionalmente. Sob esse viés, ao afirmar que "É fundamental reconhecer que as plataformas digitais [...] podem fortalecer práticas de cidadania [...]", o aluno adota um tom mais objetivo, mobiliza conhecimentos socialmente partilhados e se coloca na posição de sujeito que domina argumentos. O que para Maingueneau (2015) trata-se de uma caraterística constitutiva da imagem discursiva do enunciador. Por conseguinte, o *ethos* discursivo projetado deixa de ser espontâneo e passa a assumir traços de competência, responsabilidade e engajamento social, os quais são valores reconhecidos pelo gênero escolar e pelo Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM.

Sob a perspectiva ergológica, essa dinâmica expressa nitidamente a articulação entre o uso de si pelos outros e o uso de si por si, haja vista que o estudante atende às normas e

expectativas prescritas pelo gênero – uso de si pelos outros –, ajustando sua postura discursiva para corresponder ao papel institucional que deve ocupar. Todavia, ao reformular seu texto e selecionar elementos como cidadania, responsabilidade coletiva e engajamento social, ele também mobiliza seus valores e saberes, acionando sua experiência, suas referências e seu modo singular de interpretar o tema – uso de si por si. Esse movimento traz como resultado uma renormalização do prescrito, na qual a atividade real do estudante se manifesta por meio de escolhas discursivas que transformam o que foi solicitado em uma produção mais elaborada.

O quadro 3, portanto, explicita que a construção do *ethos* discursivo não é um simples ajuste formal, mas um processo de trabalho linguageiro e subjetivo, no qual o aluno negocia normas escolares de escrita, mobiliza recursos argumentativos e projeta uma imagem discursiva alinhada às expectativas institucionais. Nesse sentido, ao reescrever, ele transforma o que lhe foi pedido em uma produção que articula normas, saberes sociais e escolhas pessoais, consolidando-se como sujeito capaz de assumir um posicionamento argumentativo. Dessa forma, a análise confirma a pertinência da articulação entre Ergologia e Análise do Discurso, evidenciando que o *ethos* se constrói na atividade de escrever, na qual se cruzam prescrição, renormalização e agência do estudante.

Assim, encerradas as análises dos quadros, torna-se possível reconhecer que o processo de escrita desenvolvido pelos estudantes se configura como espaço complexo de negociação entre normas escolares, saberes sociais e escolhas subjetivas, articulando, como discutido, contribuições da Ergologia e da Análise do Discurso. Sob essa ótica, as renormalizações, as vozes sociais mobilizadas e o *ethos* discursivo projetado nas reescritas denotam que a atividade de escrever envolve trabalho vivo, tomada de decisão e produção de posicionamentos. Diante desse panorama, abre-se a seção de "Considerações Finais", na qual são retomados os principais achados do estudo e discutidas suas implicações/limitações para a compreensão da escrita como prática formativa.

5 Considerações finais

A análise realizada ao longo deste artigo permitiu compreender a escrita escolar como uma atividade complexa, situada e atravessada por múltiplas determinações. Nesse sentido, a articulação entre o aporte teórico da Ergologia e os pressupostos da Análise do Discurso mostrou-se especialmente produtiva para evidenciar como os estudantes, ao escreverem e reescreverem seus textos, mobilizaram saberes heterogêneos, negociaram normas escolares e projetaram modos singulares de significar o tema proposto. Desse modo, os quadros apresentados revelaram que a produção textual não se limita ao cumprimento de uma tarefa

prescrita, mas envolve um trabalho vivo que combina o uso de si pelos outros — ao atender às orientações institucionais e às exigências do gênero dissertativo-argumentativo — e o uso de si por si, quando o aluno incorpora referências próprias, reformula argumentos e constrói um posicionamento discursivo mais consistente.

Nesse processo, tornou-se possível identificar renormalizações linguísticas, circulação de vozes sociais e projeção de *ethos* discursivo, elementos que aprofundam a compreensão da escrita como prática formativa. Nessa direção, a análise das reescritas demonstrou que os estudantes ajustaram seus modos de dizer, ampliaram justificativas e reorganizaram ideias de forma a alinhar seus textos ao contrato comunicativo escolar, ao mesmo tempo em que imprimiram marcas de subjetividade e agência. Dessa forma, a convergência entre Ergologia e Análise do Discurso permitiu, assim, iluminar tanto as dimensões normativas quanto as dimensões criativas e singulares que atravessam a atividade de escrever, reafirmando que a escrita escolar não é uma reprodução mecânica, mas um espaço de construção de sentidos e de formação do sujeito.

Por fim, reconhece-se que o estudo apresenta limitações próprias das pesquisas que tratam da escrita em contextos escolares reais, marcados por dinâmicas institucionais, temporais e subjetivas que escapam ao controle do pesquisador, o que requer um futuro estudo mais aprofundado da temática. Ainda assim, os resultados obtidos sinalizam a relevância de se considerar a escrita escolar como atividade situada, que envolve negociação, reflexão e participação ativa do estudante. Espera-se, portanto, que as reflexões aqui apresentadas contribuam para ampliar o debate sobre práticas de escrita no Ensino Médio, reforçando a importância de abordagens que valorizem tanto o caráter social e discursivo do texto quanto as dimensões humanas, éticas e singulares que emergem no trabalho cotidiano de escrever.

Referências

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **A redação do Enem 2025: cartilha do(a) participante**. Brasília, DF: INEP, 2025. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/noticias/enem/enem-2025-cartilha-da-redacao-esta-disponivel. Acesso em: 18 ago. 2025.

MAINGUENEAU, D.;CHARAUDEAU, P. **Dicionário de análise do discurso**. São Paulo: Editora Contexto, 2004. *E-book*. ISBN 9788572442626. Disponível em: https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788572442626. Acesso em: 20 ago. 2025.

MAINGUENEAU, D. **Discurso e análise do Discurso**. Tradução de Sírio Possenti. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SCHWARTZ, Y.; DURRIVE, L. (orgs.). **Trabalho e ergologia:** conversas sobre a atividade humana**.** 3. ed. Niterói: EdUFF, 2021.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico.** 24. ed. São Paulo: Cortez, 2013. *E-book*. Disponível em: https://www.ufrb.edu.br/ccaab/images/AEPE/Divulga%C3%A7%C3%A3o/LIVROS/Metodologia_do_Trabalho_Cient%C3%ADfico_-_1%C2%AA_Edi%C3%A7%C3%A3o_-_Antonio_Joaquim_Severino_-_2014.pdf. Acesso em: 30 ago. 2025.

TRINQUET, P. Trabalho e educação: o método ergológico. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, número especial, p. 93-113, ago. 2010. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639753/7318. Acesso em: 25 ago. 2025.

A EXPLORAÇÃO DA MADEIRA NO BRASIL E OS SIMULACROS PRODUZIDOS NO DIZER[1]

Débora Pereira Lucas Costa - UFPEL[2]

Resumo: Preservação ambiental e manutenção das florestas são temáticas recorrentes na mídia, em rodas de conversas, mobilizações políticas e trabalhos científicos, mas esta não é uma questão apenas da atualidade. Atividades que envolvem o uso da madeira estão na origem histórica da humanidade e, no que tange o Brasil, marcam-se como os primeiros interesses comerciais. Neste contexto sócio-histórico, esta pesquisa busca compreender os sentidos de denúncia sobre a exploração de madeiras no Brasil, que se materializam na linguagem. Adotando como teoria e método a Análise de Discurso, constituiu-se um *corpus* composto por um recorte de um livro sobre a permanência de holandeses em território brasileiro, escrito por Gaspar Barléu, em 1647, colocado em relação com dois dizeres de representantes do Sindicato das Indústrias Madeireiras do Norte de Mato Grosso (SINDUSMAD), que integraram a diretoria da instituição durante o funcionamento da campanha intitulada *Guardiões da Floresta*, na década de 2010. O movimento analítico permitiu-nos trilhar por encadeamentos intradiscursivos (Pêcheux, 2014; 2015a), colocando-nos em posição de entender dizeres que constituem e são constituídos nas ordens política e social e que condicionam, em uma sociedade capitalista, a preocupação ambiental aos ganhos econômicos, à detenção dos meios de produção e à manutenção do poder.
Palavras-chave: Discurso. Relações de Poder. Extrativismo. Meio Ambiente. Economia.

1 Introdução

O uso da madeira está presente no cotidiano da humanidade, desde a pré-história até os dias atuais. A extração das mais densas florestas sempre ocorreu para diferentes fins, sejam eles a construção de espaços para moradia, ferramentas, combustíveis até o caráter exploratório desordenado e nocivo promovido pela demanda sempre inatingível do mercado. O consumo excessivo levou/leva à escassez e à urgência por técnicas de conservação e legislações, que estabeleçam regras, visando garantir a proteção dos recursos naturais e regulamentar a relação entre a sociedade e o meio ambiente.

O Brasil é um dos territórios que chamam a atenção devido a abundância de florestas, e esse alerta se materializa em dizeres ao longo dos séculos. Ao percorrer o fio do discurso – o que é dito agora, aqui (em tal lugar), e dito assim e não de outro jeito, colocado em relação com o que é dito em outro lugar e de outro modo, ao que foi dito antes e ao que será dito depois, a fim de se colocar em posição de 'entender' a presença de não-ditos no interior do que é dito (Pêcheux, 2014; 2015a) – topamos com repetições, deslocamentos, reformulações que constituem e são constituídos nas ordens política e social.

[1]Esta pesquisa foi apresentada no Grupo de Trabalho 09: Discurso, mídia e história.
[2]Doutora em Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Linguística (PPGL/UNEMAT/CÁCERES). E-mail: deborapereiralucascosta@gmail.com

Adotando como teoria e método a Análise de Discurso materialista, tal qual proposta por Michel Pêcheux e Eni Orlandi, este trabalho objetiva compreender os sentidos de denúncia sobre a exploração de madeiras no Brasil, a partir da análise de um recorte do livro *História dos Feitos Recentemente Praticados Durante Oito Anos no Brasil e Noutras Partes sob o Governo de Wesel, Tenente-General de Cavalaria das Províncias-Unidas sob o Príncipe de Orange*, escrito por Gaspar Barléu, em 1647, e de dizeres de dois representantes do *Sindicato das Indústrias Madeireiras do Norte de Mato Grosso* (SINDUSMAD), que integraram a diretoria da instituição, durante o funcionamento da campanha institucional intitulada *Guardiões da Floresta*, na década de 2010.

Nessa perspectiva, tomamos o discurso como "efeito de sentido" (Pêcheux, 2019, p. 39), como o lugar em que se pode observar a relação entre língua e ideologia, uma vez que os sujeitos materializam discursivamente a ideologia, em determinadas condições sócio-históricas, e "[...] toda decisão, toda 'medida' no sentido político adquire lugar na prática política *como* uma frase em um discurso" (Herbert[3], [1966] 2015, p. 35, grifos do autor).

Sendo assim, para compreendermos os sentidos possíveis e em circulação – nesse trabalho, especialmente, os discursos sobre a exploração de madeiras do/no Brasil – é necessário que nos voltemos para as condições de produção dos dizeres, que são conforme Pêcheux (2015a; 2015b), as circunstâncias de um discurso, propriedades relativas aos sujeitos em interlocução, os lugares sustentados por eles em uma estrutura social, em uma relação constitutiva da língua com a exterioridade.

Nessa direção, Orlandi (2015, p. 17) considera as condições de produção em sentido estrito e em sentido amplo:

> As condições de produção incluem pois os sujeitos e a situação. A situação, por sua vez, pode ser pensada em seu sentido estrito e em sentido lato. Em sentido estrito ela compreende as circunstâncias da enunciação, o aqui e o agora do dizer, o contexto imediato. No sentido lato, a situação compreendo contexto sócio-histórico, ideológico, mais amplo.

A língua é, então, compreendida como "[...] a base comum de processos discursivos diferenciados" (Gadet; Pêcheux, 2015, p. 309), como um sistema, que tem um funcionamento nas práticas de linguagem, que se relaciona com as práticas sociais, e que anuncia o posicionamento do sujeito.

[3]O filósofo fundador da escola francesa de Análise de Discurso, Michel Pêcheux, publicou dois artigos assinados sob a "máscara" (Maldidier, 2017, p. 15) de Thomas Herbert, antes de defender, em 1968, sua tese *Análise Automática do Discurso*, publicada um ano depois.

Partindo dessa visada teórico-metodológica, primeiramente, apresentaremos as condições de produção de cada sequência discursiva a ser analisada, seguindo-se da análise e, posteriormente, colocando os dois dizeres em relação a fim de compreender os sentidos em funcionamento. Ao elegermos as sequências discursivas, adotamos, com Orlandi (1984, p. 16), a noção de recorte, de uma unidade discursiva, que correlaciona linguagem e situação, e cujo critério de seleção varia segundo os tipos de discursos, a configuração das condições de produção, o objetivo e o alcance da análise. Assim, privilegiamos elementos pertinentes para a significação e as relações textuais, que nos permitem desenvolver os procedimentos de análise e atingir o objetivo de compreender os sentidos de denúncia sobre a exploração de madeiras no Brasil.

2 Os holandeses e a denúncia de destruição da esperança de novas árvores

Comecemos voltando a atenção para o período do Brasil colonial. Entre as produções desse território, o açúcar foi um dos cultivos que ganhou destaque no mercado internacional. Os portugueses conheciam as técnicas de plantio da cana e o Brasil apresentava condições climáticas favoráveis. As primeiras mudas foram trazidas da Ilha da Madeira pelo donatário da capitania de São Vicente, Martim Afonso de Sousa, que também foi o responsável pela instalação dos primeiros engenhos.

Apesar do pioneirismo português, foram os holandeses aqueles que, na primeira metade do século XVII, dominaram este mercado, financiando o plantio lusitano no Brasil e passando a intermediadores e atravessadores do produto para a Europa. Mas não foi apenas isso. Holandeses da *Companhia das Índias Ocidentais* visando a ampliação dos lucros, organizaram expedições e invadiram terras brasileiras, então pertencentes à Portugal. Em 1637, um importante articulador político holandês, o conde João Maurício de Nassau, acompanhado de uma corte, tomou o maior polo açucareiro do mundo e a administração das terras, na região Nordeste do Brasil.

Um dos documentos que relatam a permanência dos holandeses em território brasileiro (português) é o livro *História dos Feitos Recentemente Praticados Durante Oito Anos no Brasil e Noutras Partes sob o Governo de Wesel, Tenente-General de Cavalaria das Províncias-Unidas sob o Príncipe de Orange*, escrito por Gaspar Barléu, em 1647.

A obra foi encomendada por Nassau, produzindo já um afastamento, em busca de um efeito de valorização. Barléu era professor de lógica, filosofia e retórica, médico, e pertencia à roda de intelectuais humanistas, letrados e artistas holandeses. O autor nunca esteve no Brasil e valeu-se, para escrever a obra, de informações advindas de correspondências e de encontros

com o conde Nassau e com outros homens indicados por ele. Conforme Costa (2024, p. 36), "[...] trata-se de um discurso relatado sobre um território que ele desconhece. É já uma interpretação de Nassau e de seus indicados".

Nos discursos relatados, de que Barléu é porta-voz, são destacados os feitos holandeses e apontadas reformas necessárias. Sobre o porta-voz, Pêcheux ([1982] 1990, p. 18) afirma que ele é confrontado aos efeitos recorrentes do trabalho da memória, "[...] onde os discursos sedimentados de todos aqueles que o precederam nesse destino o esperam para agarrá-lo, penetrá-lo, servir-lhe e reviver através dele".

O recorte que nos interessa analisar, neste trabalho, refere-se a uma fala de Maurício de Nassau em reunião com lideranças da Companhia das Índias Ocidentais sobre o seu governo no Brasil.

> Os principais **produtos do Brasil** são mandioca, açúcar e madeiras. Se a primeira fosse copiosa, poderia a Companhia ficar aliviada de enviar sempre mantimentos, e seria ela assaz copiosa, **se os naturais** se dessem à lavoura para utilidade de muitos, pois estão acostumados a produzir **para si e para os seus, e não para os outros**. [...] Creio também que **é mal feita a exploração das madeiras do Brasil**, pois **não se dispôs nada sobre a quantidade, nem sobre a qualidade** das que se deveriam cortar, quero dizer, **quantas e quais árvores conviria cortar**, **procedendo nós em contrário do que faziam os administradores do rei da Espanha**. A estes não era permitido talhar mais de dez mil quintais. **Vêem-se os nossos derrubar árvores sem lei, nem medida**, mesmo as novinhas, ainda não crescidas, de sorte que é **mister proibir** este comércio, por **destruir-se nos germes a esperança de novas árvores**. Não se remediará esse mal, senão **ordenando** severamente que se abstenham de abater as mais tenras e de cortar excessivamente as crescidas (Barléu, 1940, p. 334, grifos nossos).

Apesar de o Brasil ser uma colônia portuguesa, o conde de Nassau, atribui a posse da madeira ao Brasil – 'os principais produtos do Brasil', 'madeiras do Brasil' –, em um dizer que aparta 'os naturais' – seja, os indígenas brasileiros, que produzem 'para si e para os seus' – dos 'os outros', nesse caso, os portugueses colonizadores e os holandeses que ocuparam parte do território brasileiro durante o período colonial português.

O líder holandês reclama, no século XVII, por regras para a derrubada de árvores, uma vez que 'não se dispôs nada sobre a quantidade, nem sobre a qualidade, das que se deveriam cortar'. A denúncia é frente ao desmando, ao descuido português, que não estabeleceu limites para 'os naturais', nem para 'os outros'. Limites esses que, naquela conjuntura, já eram conhecidos em outros locais, visto que a prática no Brasil ocorria 'em contrário do que faziam os administradores do rei da Espanha', por exemplo.

No dizer de Nassau, reportado por Barléu, os holandeses, conhecedores de regras para a extração de madeiras aplicadas em domínios espanhóis, não as consideravam nas florestas brasileiras por não haver imposição portuguesa, tampouco holandesa. Estava aí, então, a brecha e a justificativa para 'os nossos [os holandeses] derrubar[rem] árvores sem lei, nem medida, mesmo as novinhas, ainda não crescidas', atendendo aos funcionamentos do mercado e garantindo o comércio, os lucros.

Ao apontar a inexistência de uma 'lei', o holandês produz sentidos que extrapolam os limites da legalidade, ou seja, ela não aponta apenas para a necessidade de se "regulamentar" a extração para que ela deixe de ser feita "ilegalmente" ou sem um efeito de unidade na forma como é realizada, mas, sim, busca na instituição de uma lei a garantia da forma de reprodução da ideologia capitalista, de regras para reger as trocas mercantis (Althusser, 1999).

Dessa forma, a denúncia de Nassau sobre o abate desordenado e a ameaça à produção natural de madeira marca-se por um simulacro na forma de "preocupação" com os modos de exploração da terra: é 'mal feita a exploração de madeiras do Brasil', pois a relação com a madeira é de destruição, abate, cortes excessivos, 'exploração' sem determinar 'qualidade' ou 'quantidade'.

Trabalhamos com a noção de simulacro conforme a definição de Zoppi-Fontana (1997, p. 45): "[...] efeito de ilusão de exterioridade em relação à dispersão do sentido própria dos processos discursivos, em lugar de considerá-lo em relação ao sujeito enunciador, definido pelas teorias da enunciação como unidade originária do sentido".

No dizer analisado, o que se aparenta como tom de denúncia, não se faz, de fato, por questões ambientais, por exemplo, mas pela possibilidade de se extinguir um ganho, uma conveniência, uma vez que, com a prática de extração de madeira, destrói-se 'nos germes a esperança de novas árvores', ou seja, estinguem-se as possibilidades de explorações futuras.

A atividade é de conveniência – 'quantas e quais árvores conviria cortar' – e de exploração – 'é mal feita a exploração' –, direcionando sentidos para prática em busca da utilidade, da vantagem material, do uso com a finalidade de geração de lucros, de benefícios financeiros.

3 Os guardiões da floresta e o manejo florestal

Os sentidos produzidos por Barléu, reportando o discurso de Nassau, sobre a exploração de madeiras no Brasil, ecoam em dizeres de representantes do setor madeireiro, nos anos 2000. Sob o slogan *Guardiões da Floresta*, a diretoria do Sindicato das Indústrias Madeireiras do Norte do Estado de Mato Grosso (SINDUSMAD), institucionalizada no município de Sinop-

MT, formulou e colocou em circulação uma série de elementos de uma campanha de comunicação, a fim de enaltecer a atividade que se posiciona como um dos principais setores econômicos do Estado, frente aos embates discursivos que o envolvem.

Voltemos a atenção para o período em que os desmatamentos foram incentivados em Mato Grosso. Políticas de governos militares visavam estender as fronteiras econômicas do Brasil para as regiões menos desenvolvidas, incentivando a migração para ocupar os espaços do Centro Oeste até a Amazônia, a partir da década de 1930. Assim, clareiras foram abertas nas matas para a instalação de novas cidades e a atividade madeireira foi fortalecendo-se, nessas regiões.

Em Sinop, município da região Médio Norte do Estado de Mato Grosso, o setor extrativista começou a ganhar força no final da década de 1950 e, nos anos 1980, a exploração e a industrialização da madeira se tornaram o principal produto em geração de empregos e recursos (Souza, 2001). O setor crescia e precisava de representatividade junto a Federações e ao Governo Federal. Com essa finalidade, o SINDUSMAD foi oficializado.

Entretanto, com o passar dos anos, a atividade enfraqueceu-se, muitos madeireiros migraram para a atividade agropecuária, legislações ambientais foram fortalecidas e discursos contrários à atividade começaram a assombrar o setor. Na primeira década dos anos 2000, o SINDUSMAD, lançou o *Memorial Guardiões da Floresta*, que teve como sequência o lançamento de um livro e uma série de peças publicitárias.

É no embate entre formações discursivas que a formulação 'Guardiões da Floresta' funciona. Recorrendo ao sentido dicionarizado, 'guardião' é aquele que defende aguerridamente algo valioso e que, portanto, precisa ser protegido. Nesse caso, a ação recai sobre a floresta e é a inversão de perspectiva que provoca o estranhamento relacionado ao interdiscurso, 'o elemento da ordem do inesperado' (Ernst, 2009). Aquele que se diz Guardião da Floresta, não é o ambientalista que a quer intocada, mas sim, o extrativista, cujos lucros de sua atividade provém da exploração da floresta.

Em trabalho anterior (Araujo; Costa, 2019), entrevistamos madeireiros e, desses depoimentos, recortamos as sequências abaixo, a fim de compreender os efeitos produzidos no dizer:

> Porque **nós dependemos da floresta**, nós **cuidamos da floresta**, se **respeitar as regras**, nós **sempre vamos ter madeira**. **Se algumas essências** dentro do mato, **não são comercializadas hoje**, possivelmente **algum dia serão**, então, **nós somos os guardiões da floresta**, os madeireiros (Araujo; Costa, 2019, p. 134)

> **O manejo florestal é grande guardião da floresta**. O manejo vem a **suprir a necessidade da floresta**. A floresta é uma sociedade, ela envelhece e a

> sociedade morre e a floresta morre também. Se você não **colher aquelas árvores que já estão velhas, que já estão maduras, que estão em ponto de abate vai se tornar uma floresta velha**. Eu vejo com esses olhos e tem vários **projetos que mostram que tem que se fazer o abate dessas árvores**, senão elas apodrecem e perdem um sentido ali, **perdem o valor agregado** nela. Então, você **abate uma árvore**, num projeto de manejo, **cria luminosidade para outras** árvores menores crescerem, então o manejo florestal é o grande guardião da floresta. Vejo e acredito fielmente nisso (Araujo; Costa, 2019, p. 135).

Nos sentidos produzidos pelos madeireiros, ser guardião da floresta é realizar o manejo florestal, é ser o responsável pela manutenção de um sistema que garanta a perenidade da atividade econômica. Guardar a floresta é guardar um interesse econômico e a garantia do negócio. É, conforme Althusser (1999, p. 202, grifos do autor), a ideologia fornecendo aos sujeitos as mais imediatas evidências, na relação imaginária desses sujeitos, com as relações reais sob as quais vivem, porque "[...] os indivíduos concretos 'funcionam' e é a ideologia que os 'leva na conversa'".

Os sentidos de preservação da floresta se aproximam nos dizeres dos madeireiros e dos holandeses. Enquanto os primeiros afirmam que é preciso 'colher aquelas árvores que já estão velhas, que já estão maduras, que estão em ponto de abate' porque, assim, 'sempre vamos ter madeira' para 'possivelmente algum dia serão [comercializadas]', os outros apontam que é preciso que 'se abstenham de abater as mais tenras e de cortar excessivamente as crescidas' sob o risco de 'destruir-se nos germes a esperança de novas árvores'. E se o holandês reclamava a existência de leis para a regulamentação da atividade, os madeireiros afirmam que 'nós sempre vamos ter madeira' 'se respeitar as regras'. Ambos sentidos postos nas formulações são ideologicamente marcados pela posição-sujeito, pelos seus modos de inscrição no interdiscurso, na formação discursiva na qual eles se reconhecem e com a qual se identificam.

Por posição-sujeito compreendemos, com Pêcheux (2014, p. 149), os modos de inscrição do sujeito no interdiscurso, que é o "[...] 'todo complexo com dominante' das formações discursivas", pois

> [...] *as palavras, expressões, proposições etc, mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam*, [...] elas adquirem seu sentido em referência a essas posições, isto é, em referências às *formações ideológicas* [...] nas quais essas posições se inscrevem (*Ibid.*, p. 146, grifo do autor).

Frente aos dizeres contrários à atividade madeireira, que afirmam que os extrativistas desmatam ilegalmente vastas áreas e que não cumprem com as legislações ambientais, os entrevistados afirmam que sabem a importância de 'respeitar as regras', mas não com a mesma

preocupação que os ambientalistas. As regras, as leis, tanto para os representantes do setor madeireiro, quanto para os holandeses que exploraram as florestas brasileiras no período colonial, constituem um sistema que rege as trocas mercantis (Althusser, 1999), como se 'respeitando as regras' fossem eliminadas todas as possibilidades de contradição. Seguir as regras, aplicar leis – que existem em função das relações de produção existentes –, funcionam como uma defesa à integridade do sistema que garante os lucros.

4 No fio do discurso, alguns sentidos possíveis

As breves análises realizadas nesse trabalho nos permitiram compreender que, em uma sociedade cuja manutenção do poder está condicionada à detenção dos meios de produção, os sentidos de denúncia sobre a exploração de madeiras no Brasil e a preocupação com os recursos naturais estão associados aos ganhos econômicos, nos dizeres de Maurício de Nassau, reportados por Gaspar Barléu, e nos recortes das entrevistas com dois representantes da diretoria do Sindicato dos Madeireiros.

O que vemos materializado nos dizeres dos holandeses e dos madeireiros é o funcionamento do que aponta Althusser (1999) ao formular – a partir dos pressupostos marxistas de que o regime capitalista transforma todos e tudo em mercadoria – que tudo é regulado pelas relações mercantis, pelo que se deve comprar e vender. Além disso, temos funcionamentos que nos permitem apontar o que afirma Pêcheux (2015c, p. 272): "[...] palavras, expressões e enunciados produzem diferentes sentidos de acordo com a posição da qual são enunciados [uma vez que] [...] as contradições da luta de classes atravessam e organizam o discurso sem nunca serem claramente resolvidas".

Referências

ALTHUSSER, Louis. **Sobre a reprodução**. Tradução de Guilherme João de Freitas. Petrópolis: Vozes, 1999.

ARAÚJO, Adriano Eulalio; COSTA, Débora Pereira Lucas. Alguma floresta para alguém guardar: uma análise da formulação 'guardiões da floresta' no discurso dos madeireiros de Sinop-MT. **Revista de Estudos de Literatura, Cultura e Alteridade – IGARAPÉ**, Porto Velho, v. 12, p. 128-140, 2019. Disponível em: http://periodicos.unir.br/index.php/igarape/article/view/4203/0. Acesso em: 01 set. 2023.

BARLÉU, Gaspar. **História dos feitos recentemente praticados durante oito anos no Brasil e noutras partes sob o Governo de Wesel, Tenente-General de Cavalaria das Províncias-Unidas sob o Príncipe de Orange**. Tradução Cláudio Brandão. Rio de Janeiro: Serviço Gráfico do Ministério da Educação, 1940.

COSTA, Débora Pereira Lucas. **Sentidos para o agronegócio brasileiro**: uma análise dos processos discursivos nas relações de litígio e poder. Orientadora: Olimpia Maluf Souza. 2024. 165 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2024. Disponível em: https://portal.unemat.br/media/files/PPGL/TESE_DEBORA_Costa.pdf. Acesso em: 22 mar. 2025.

ERNST, Aracy. A falta, o excesso e o estranhamento na constituição/interpretação do corpus discursivo. In: SEMINÁRIO DE ESTUDOS EM ANÁLISE DO DISCURSO 1969-2009: Memória e história na/da Análise do Discurso, 4., 2009, Porto Alegre. **Anais** [...]. Porto Alegre: UFRGS, nov. 2009. Disponível em: https://www.ufrgs.br/analisedodiscurso/anaisdosead/4SEAD/SIMPOSIOS/AracyErnstPereira.pdf. Acesso em: 10 nov. 2023.

ERNST, Aracy; SILVA, Gabriela de Mello; VIEIRA, Vívian Vaghetti. "Conhecereis a verdade e a verdade vos libertará" (João 8:32): efeitos de simulação no discurso político on line. **Cadernos de Letras da UFF**, Niterói, v. 30, n. 59, p. 115-132, 2019. Disponível em: https://periodicos.uff.br/cadernosdeletras/article/view/44070. Acesso em: 1 abr. 2024.

HERBERT, Thomas. Reflexões sobre a situação teórica das ciências sociais e, especialmente, da psicologia social. *In*: ORLANDI, Eni. **Análise de discurso**: Michel Pêcheux. Tradução de Mariza Vieira da Silva e Laura Perrella Parisi. 4. ed. Campinas: Pontes, 2015. p. 21-54.

MALDIDIER, Denise. **A inquietação do discurso**: (Re)ler Michel Pêcheux Hoje. Tradução de Eni Orlandi. Campinas: Pontes, 2017.

ORLANDI, Eni. Recortar ou segmentar? *In*: **Linguística**: Questões e Controvérsias. Uberaba: Faculdades Integradas de Uberaba, 1984. p. 9-26. (Série Estudos).
ORLANDI, Eni. **Análise do Discurso**: princípios e procedimentos. 12. ed. Campinas: Pontes, 2015.

PÊCHEUX, Michel. **Delimitações, inversões, deslocamentos**. Tradução de José Horta Nunes. Cadernos de Estudos Lingüísticos, Campinas, n. 19, p. 7-24, jul./dez, 1990. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8636823. Acesso em: 23 fev. 2023.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução de Eni Orlandi; Lourenço Chacon Jurado Filho; Manoel Luiz Gonçalves Corrêa; Silvana Mabel Serrani. 5. ed. Campinas: Unicamp, 2014.

PÊCHEUX, Michel. **O Discurso**: estrutura ou acontecimento. Tradução de Eni Orlandi. 7. ed. Campinas: Pontes, 2015a.

PÊCHEUX, Michel. A Aplicação dos Conceitos da Linguística para a Melhoria das Técnicas de Análise de Conteúdo. *In*: ORLANDI, Eni (org.). **Análise de discurso**: Michel Pêcheux. Tradução de Carolina Rodríguez-Alcalá. 4. ed. Campinas: Pontes, 2015b. p. 203-226.

PÊCHEUX, Michel. As massas populares são um objeto inanimado?. *In*: ORLANDI, Eni (org.). **Análise de discurso**: Michel Pêcheux. Tradução de Szy Lagazzi. 4. ed. Campinas: Pontes, 2015c. p. 251-273.

PÊCHEUX, Michel. **Análise automática do discurso**. Tradução de Eni Orlandi e Greciely Costa. Campinas: Pontes, 2019.

SOUZA, Edison. **Relatos, Imagens**: história de Sinop, 2001. 276 f. Dissertação de Mestrado (Pós-graduação em História) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2001.

ZOPPI-FONTANA, Mónica. **Cidadãos Modernos**: discurso e representação política. Campinas: Unicamp, 1997.

A IDEOLOGIA DOMINANTE NO DISCURSO JORNALÍSTICO DA DÉCADA DE 90 EM DOURADOS/MS[1]

Anderson Aparecido Pires - Unioeste[2]
Alexandre Sebastião Ferrari Soares - Unioeste[3]

Resumo: Michel Pêcheux (2009) defende, *grosso modo,* que a ideologia representa a luta de classes e que o Estado, usa de aparelhos ideológicos para realizar-se enquanto instituição. Althusser (1998), expõe uma reflexão importante sobre a relação que há entre os aparelhos ideológicos de Estado- o filósofo francês explica que o Estado é uma máquina de repressão que permite a classe dominante exercer a sua dominação sobre o proletariado, explorando-o e submetendo-o a um processo de extorsão capitalista. E entre os vários suportes que engendram essa dinâmica que molda os sujeitos à ideologia dominante, encontram-se os jornais impressos. Esses, que a seu turno, não apenas informam, mas também formam o sujeito a determinadas formações discursivas. Considerando tais explanações, o presente trabalho visa por meio da Análise do Discurso (AD), de linha francesa, sob o suporte teórico de Michel Pêcheux, Orlandi (2009, 2011), Mariani (1996), Foucault (1998) compreender os efeitos de sentido que a ideologia dominante atribuía a homossexualidade, na década de 90, mais especificamente ao ano de 1992. Para atingir tal meta, usaremos como *corpus* jornais impressos, que foram digitalizados, pelo Centro de Documentação Regional CDR/UFGD. Por meio do material citado situaremos nossas análises.

Palavras-chave: Discurso. Jornais. Homossexualidade.

1 Introdução

O título do presente é artigo "A ideologia dominante no discurso jornalístico da década de 90 em Dourados/MS" e o tema do vigésimo segundo colóquio Nacional de Estudos Linguísticos e Literários- CONAELL – convergem, fazendo com que a presente proposta que tem por finalidade discutir, a leitura do que o jornalismo fez do sujeito homossexual em um período que a homossexualidade deixa de ser considerada uma doença, dialogue com: " Narrativas de si e do outro Em um mundo digitalizado: Oportunidades e desafios em estudos linguísticos e Estudos literários", pois ambas não apenas pensam o outro em um mundo digitalizado, mas também constroem narrativas de quem é esse outro. O presente trabalho dialoga justamente nesta perspectiva de compreender as narrativas que se faz do outro em um espaço de domínio público, informativo, de acesso à população douradense em um contexto histórico específico.

A questão da sexualidade é outro elemento que muito nos motiva a produzir este artigo, principalmente por causa do recorte temporal que fizemos. O ano de 1990 para nós é de grande

[1] GT09 - DISCURSO, MÍDIA E HISTÓRIA.
[2] Mestre. E-mail: aparecidoanderson629@gmail.com
[3] Doutor. E-mail: asferraris@globo.com

relevância, pois foi justamente, em 17 de maio de 1990, que a homossexualidade deixou de ser considerada uma doença. Ou seja, relacionar-se com pessoas do mesmo sexo, deixou de ser considerado uma patologia. Interessa nos descobrir como o jornal *O Progresso* aborda esse tema na esfera jornalística. Que palavras são usadas? Expressões? adjetivos para nomear o sujeito homossexual? Quais atravessamentos ideológicos são esses que leva o jornalista a escolher determinadas palavras, mesmo sabendo que essas não condensam mais o significado a qual se refere, e que podem construir um sentido oposto daquilo que foi observado registrado constatado pela ciência? Nesse caso, a narrativa do outro atravessada por uma ideologia pode cercear o conhecimento científico, que por sua vez, pode contribuir para o aumento do preconceito.

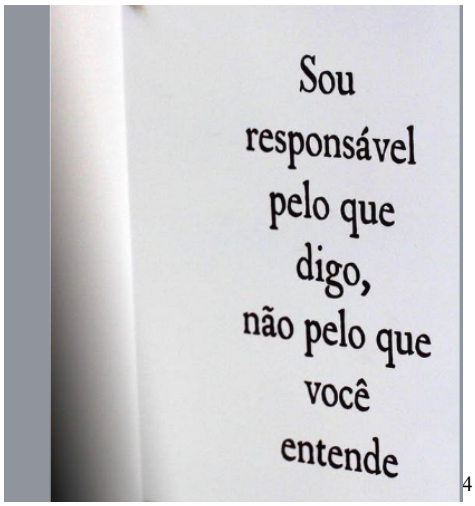
Em poucas palavras além de que o jornalista usa para interpretar a homossexualidade, narra não apenas sobre o sujeito homossexual, mas também narra sobre si; eis então, desafios e oportunidades em estudos linguísticos para compreender os mecanismos discursivos que regem as sexualidades não heteronormativas. Aquele que redige o texto tem limites sobre si e também acerca daquilo que vai escrever sobre o outro. E nessa margem entre o que se pode e o que não se pode escrever, entra a ideologia dominante.

Apresentadas então as semelhanças entre os títulos de congresso e trabalho, queremos situar a Tríade que move o nosso olhar e pesquisadores: discurso, jornalismo e homossexualidade. Tencionamos estabelecer um gesto de leitura acerca de como a homossexualidade era apresentada na década de 90.

Escolhemos o jornal *O Progresso* porque ele era na sociedade douradense uma fonte de comunicação que a população tinha em mãos E o discurso justamente porque o sujeito é atravessado por uma ideologia que eu coloque uma falsa sensação de existência. Nosso trabalho está dividido em algumas sessões: primeira, “Na palavra os sentidos”; nesse espaço direcionaremos nosso olhar para compreendermos o papel da linguística, apontaremos algumas críticas para Saussure e Benveniste. Na segunda sessão vamos pensar o papel da análise do discurso e da ideologia dominante em uma esfera jornalística. Será que tem alguma relação? é o que essa sessão vai tentar buscar solução para essa indagação, “Nos Sentidos, a ideologia dominante e o Discurso”; por último, na sessão “Nos jornais, ideologia dominante discurso e sentidos”, apontaremos para as reflexões acerca de algumas reportagens retiradas do jornal *O Progresso* interpretadas a luz da análise de discurso de linha francesa.

2 Na palavra, os sentidos

Para iniciarmos esse tópico que tem por propósito adentrar, grosso modo, nos pensamentos de Saussure, pai da linguística, e também nas reflexões do francês Emily Benveniste (1988) sobre a importância da palavra, visto que ela é uma condutora de sentidos, construídos socialmente. Propomos por ora e a título de reflexão inicial apresentarmos uma postagem do Facebook, para analisar, preparar a entrada desses teóricos em nosso estudo.



[4]

Retirada da página do Facebook, o Pensador, o texto muito dialoga com as narrativas de si e do outro, considerando o mundo digitalizado, apesar de vir em primeiro lugar no momento popular, a interpretação da postagem como representativa de um certo grau de antipatia, prepotência, arrogância com outro, pois afirma “sou responsável pelo que digo", o texto citado por nós também nos coloca em reflexão sobre discurso a uma falta de disposição em interagir com o próximo. Ademais, compartilhar esse texto o usuário cria uma falsa ilusão de que ele tem autonomia sobre si, sobre o que diz no imaginário social, que ele é dono das palavras. Essa reflexão inicial, nos faz lembrar pois o filósofo francês, porque Pêcheux, aborda dois esquecimentos que acontecem na enunciação e que nesse exato momento faz necessário citá-los: esquecimento número 1 e esquecimento número 2. Vamos mencioná-los porque é evidente que dizer que sou responsável pelo que falo faz parte do esquecimento número um.

> Por outro lado, apelamos para a noção de "sistema inconsciente" para caracterizar um outro "esquecimento", o esquecimento número um , que dá conta do fato de que o sujeito falante não pode, por definição, se encontrar no

[4] Facebook: Post de Pensador. Disponível em: < https://www.facebook.com/pensador.info/posts/sou-respons%C3%A1vel-pelo-que-digo-n%C3%A3o-pelo-que-voc%C3%AA-entendehttppensadoruolcombr/1185088141509776/> Acesso em 30 out 2025.

> exterior da formação discursiva que o domina nesse sentido, o esquecimento número 1, por uma analogia com recalque inconsciente, a esse exterior na medida em que - como vimos- esse exterior determina a formação discursiva em questão. (Pecheux, 2009, p.162).

Diante do que Pêcheux apresenta destacamos que o sujeito cria uma falsa ideia de que ele é autor das palavras, dono daquilo que diz, conforme lido isso não é possível, pois existe o inconsciente que o governa sem que esse sujeito o perceba. Em outras palavras, é o pensamento adâmico de que ele é o criador de todas as palavras. Aproveitando o ensejo exposto, também se faz útil elucidarmos o esquecimento número 2, esse pela qual o sujeito escolhe as palavras ao enuncia-las, posto o que é dito é dito com determinado objetivo. Isso se justifica com a escolha de umas e não outras palavras.

> Concordamos em chamar esquecimento número dois "esquecimento pelo qual todo o sujeito falante "seleciona" no interior da formação discursiva que o domina, Isto é, no sistema de enunciados formas e sequências que nela se encontram em relação de paráfrases- um enunciado, forma ou sequência e não o outro, que, no entanto, está no campo daquilo que poderia reformulado na formação discursiva considerada. (Pêcheux, 2009, p.161).

Sobre o excerto citado acrescentemos que as formações discursivas são responsáveis pela escolha dos termos a serem usados em um contexto de comunicação social. É dessa fonte expressa das formações que o sujeito coleta as palavras que deseja para tornar nítido os sentidos. Dito de outra forma, caso o usuário da internet, quisesse ser empático ao leitor, faria uso de outras escolhas lexicais, como por exemplo: “Sou responsável pelo que digo e também pelo que você entende, pois quero uma comunicação assertiva entre nós”. Pensemos agora na afirmação que a professora da Unicamp, Eni Orlandi, nos diz sobre a significação do sujeito. Nas palavras da professora aposentada da Unicamp, “O homem está condenado a significar. Com ou sem palavras, diante do mundo, há uma injunção à ‘interpretação’: tudo tem que fazer sentido (qualquer que ele seja). (Orlandi, 2009, p.29)”. O sujeito enunciador está esquecendo que ele escolhe as palavras para poder produzir sentidos. Isso é importante destacar aqui. E isso acontece em razão da alavanca esquecimento nº1 e esquecimento nº2 no processo comunicativo.

Voltando a postagem quem a elaborou está embasado em uma ideia de que, eu não cometo esquecimentos. Em resumo, o sujeito é responsável sim pelo que diz, pois o que diz é dito em um determinado contexto para determinadas pessoas para atingir determinado sentidos e não outros. E por trás desse dizer está o discurso transverso e veremos mais adiante. Não tem como escapar da significação, seja em palavras ou em silêncio.

A segunda parte dessa sentença "não pelo que você entende" já nos coloca em uma situação interessante, a qual Lacan já havia preconizado, acerca do desejo. Essa postagem mostra também a vontade que o locutor tem de não querer saber o que o seu interlocutor pensou acerca daquilo que foi dito. Como se estivesse no controle. Melhoremos nossa explicação a partir de uma fala de Lacan.

> Nossa tendência é acreditar que estamos no controle, e no entanto, às vezes algo excêntrico estranho nos fala, digamos assim por intermédio de nossas bocas. Do ponto de vista do selfie ou doeu, ou "eu" é quem dá as cartas: aquele nosso aspecto chamado de eu acredita que sabe o que pensa e sente, e acredita que sabe porque faz o que faz. O elemento intruso- aquele outro tipo de fala- é deixado de lado, considerado aleatório, e, portanto, sem nenhuma importância (FINK,1988, p.20).

Nesse sentido o sujeito acredita que sabe o que faz, entretanto ao desejo é algo inesgotável, insaciável, pois o sujeito está sempre buscando algo e desejando uma transformação. Lacan explica muito bem o que é o desejo a inserção da criança no universo da linguagem comenta sobre atos falhos, chistes que revelam a verdade sobre o sujeito o que o seu inconsciente carrega. A postagem que analisamos vimos que o sujeito só se importa em se responsabilizar pelo que fala, afirma não desejar o que o que o outro entende. Mas analisemos o que diz Lacan sobre a interpretação de Bruce Fink,

> De acordo com a teoria lacaniana todo ser humano que aprende a falar dessa forma, uma alienado- que embora permita que o desejo se realize, dá um nó nesse lugar e nos faz de tal forma que podemos desejar e não desejar a mesma coisa e nunca nos satisfazermos quando conseguimos o que desejamos desejar, e assim por diante (Fink, 1988, p.23).

Diante dessas afirmações de falsa consciência de que temos responsabilidade autonomia, despreocupação com a interpretação alheia torna-se importante adentrarmos no início da linguística com Fernand de Saussure, pai da linguística. Na visão de Saussure, o signo é abstrato, é forma e não substância. Em outras palavras o signo não tem relação com o objeto ele é convencionado socialmente ao longo do tempo. Sobre o pensamento do filósofo isso destaquemos dois pontos que para nós são relevantes para avançarmos e chegarmos em fim na análise do discurso.

Aspecto considerava linguística como sistema de descrição comparativo e histórico de todas as línguas. Esse é um aspecto importante a ser considerado: apenas os registros escritos. A fala não era levada em consideração nos estudos do filósofo com esse fato chegamos ao segundo elemento: só ser na dicotomia língua x fala, ignorante; assim uma gama de conhecimento nos estudos discursivos não encontramos esse problema visto que o discurso

atravessa a linguagem que é pelo sujeito pois acima da dicotomia mencionada está ideologia para o pai da linguística o papel de sua filha será:

> a. Fazer a descrição e a história de todas as línguas que puder abranger O que quer dizer: fazer a história das famílias das de línguas e reconstituir, na medida do possível, as línguas Mães de cada família;
> b. B procurar as forças que estão em jogo, de modo permanente Universal em todas as línguas e deduzir as leis Gerais as quais se possam referir todos os fenômenos peculiares da história; delimitar-se e definir-se a si próprio (Saussure,1973, p.13).

Assim sendo, Assim sendo a linguística saussuriana reduz o seu olhar para o significante escrito, restringe sua investigação à comparação e gramaticalização das línguas. Dessa forma, não amplia o seu foco para além do texto escrito conforme o olhar da gramática. Nesse sentido, a citação do Facebook que nos motivou no início dessa sessão seria regida pela classificação gramatical conforme vemos: "sou (verbo) responsável (substantivo) pelo (preposição) digo (verbo), não (adverbio de negação) pelo (preposição) que (conjunção), você (pronome) entende (verbo). “

O olhar de estudioso seria estritamente técnico fixado em atender a norma. Ausente de uma penetração na camada de produção de sentidos intencionados. Uma interpretação estéril à luta de classes. O olhar gramatical descritivo prevaleceria sobre uma interpretação discursiva.

Contrariedades do pensamento de Saussure, Benveniste explica desde então que a relação entre significantes significado não é arbitrária mas necessária sobre

> Um dos componentes do signo, a imagem acústica, constitui o seu significante, a outra o conceito, é o seu significado entre o significante o significado, o laço não é arbitrário; pelo contrário, é necessário o conceito (significado) "é forçosamente idêntico na minha consciência ao conjunto fônico (significante) Boi. Como poderia ser diferente? Junto os dois foram impressos no meu espírito; juntos evocam-se mutuamente em qualquer circunstância. a entre os dois uma simbiose tão Estreita que o conceito boi é como que a alma da imagem acústica boi. o espírito não contém formas vazias conceitos não nomeados (Benveniste, 2009, 55).

Assim podemos entender que são signos que constroem a realidade e que eles em sua estrutura única não são apartados de seus significados em razão da simbiose que não for a descrita por sossego. Sobre a construção da realidade, Benveniste, afirma que a linguagem tem o poder estabelecer um renascimento discursivo. Entendamos melhor sobre isso no próximo tópico.

3 No discurso, a ideologia

É válido abrir um tópico abordando as correntes que alimentam a Análise do Discurso-A.D- de orientação francesa. São elas: Materialismo histórico, Psicanálise e Linguística. Essas três bases vão dar corporeidade ao Discurso. No materialismo histórico, vamos encontrar as condições de produção tão relevantes para a elaboração de gestos de análise ponto sem ela não conseguimos interpretar o discurso, visto que aquele que diz diz de algum lugar, com a qual é adotada de uma posição e esta lhe permite ocupar uma formação discursiva determinada, que ele restringe o que deve ser dito estabelece limites com o qual o sujeito não tem o poder de ultrapassá-los. Caso isso aconteça o sujeito estará em rompendo a sua formação discursiva predominante e promovendo no vínculo comunicativo um processo de estranheza confusão, desentendimento.

Ao nos referirmos a psicanálise, pensamos logo de imediato a interpelação que a ideologia promove no sujeito levando a uma falsa condição de existência. Isso acontece um assujeitamento. Encontramos também dentro da psicanálise a importância da memória, das formações discursivas e principalmente do papel do inconsciente. O inconsciente é terreno fértil para psicanálise visto que por meio dele temos acesso a verdade quando esta é enunciada por meio de um ato falho, chiste, esquecimento. Elementos como esse contribuem para que o analista do discurso construa gestos de análise mais sólidos.

A terceira corrente é linguística com ela percebemos e sempre haverá um pré-construído, nenhum sujeito constrói o seu discurso partindo de um princípio adâmico. Há sempre um outro discurso anterior ao nosso e a partir desse nós construímos um o nosso discurso, a partir daquilo que outros já produziram sobre aquilo que nós dizemos na linguística também percebemos nós percebemos que surge as suas transverso que é aquela leitura que se tem acima das palavras fio condutor da interpretação com a qual sujeito produz o seu dizer intencionado.

Definamos discurso com base em Pêcheux:

> Chamaremos de discurso uma sequência linguística de dimensão variável geralmente superior a frase, referidas as condições que determinam a produção dessa sequência em relação a outros discursos, sendo essas condições propriedades ligadas ao lugar daquele que fala e aquele que o discurso Visa Isto é, aquele a quem se dirige formal ou informalmente, e é o que é visado através do discurso. (PÊCHEUX, 2012, p.214).

Observemos o filósofo francês deixa bem claro que não há discurso sem condições de produção (materialismo histórico), sem um sujeito que diz algo para outro (psicanálise), inserido em um contexto de palavras (linguística). É com essas ferramentas que o analista de

discurso precisa operacionalizar para estabelecer os seus gestos de leitura acerca do objeto. Sem partir desses princípios a análise torna-se faltosa. A pesquisadora Eni Orlandi complementa a noção de discurso: "A palavra discurso etimologicamente, tem-se a ideia de curso, de percurso de correr por vírgula de movimento. O discurso é assim a palavra em movimento prática de linguagem dois pontos com o estudo do discurso observa-se o homem falando." (Orlandi, 2012, p.15)

Outro aspecto importante desse tópico, para entender o homem falando, é a ideologia por início voltemos a Pêcheux para entender o papel da ideologia

> O fato mesmo da interpretação, Ou melhor o fato de que não há sentido sem interpretação da ideologia. Não há sentido sem interpretação e, Além disso, diante de qualquer objeto simbólico o homem é levado a interpretar colocando-se diante da Questão: o que isso quer dizer? Nesse movimento da interpretação o sentido aparece-nos como evidência como se ele estivesse já sempre lá. interpreta-se e ao mesmo tempo nega se a interpretação naturaliza-se O que é produzido na relação do histórico e do simbólico. Por esse mecanismo- ideológico- de pagamento da interpretação a transposição de formas materiais em outras construindo-se transparências Este é o trabalho da ideologia colocando o homem na relação imaginária com suas condições materiais de existência. (Orlandi, 2012, p.46).

As interpretações que o sujeito faz nada mais são do que reprodução de suas ideologias e isso se faz de uma forma evidente que não se percebe que o sujeito está atravessado por outros dizeres advindos da escola igreja família e outras instituições. Conforme já preconizado não existe interpretação sem ideologia. Dito isso os jornais que analisaremos no próximo tópico são excelentes exemplos de interpretação do sujeito homossexual por um viés ideológico evidente

Para entendermos o que que é ideologia dominante se faz necessário voltar o nosso olhar para a obra de Luiz Althusser "Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado" visto que esse faz um excelente trabalho no que tange aos dois principais aparelhos que regem o Estado. São eles aparelho ideológico e aparelho repressivo. Torna-se relevante dizer que o Estado, nas palavras do estudioso, é uma máquina de repressão que permite as classes dominantes (no século XIX a classe burguesa e a classe dos proprietários de terras) assegurar a sua dominação sobre a classe operária para submeter ao processo de extorsão da mais-valia (quer dizer a exploração capitalista)". Assim sendo o Estado é regido pelo poder capitalista e ele só tem o poder que tem porque tem poder de estado em algumas páginas descreve como se deu esse processo de poderia apontando as falhas da idade média e a ascensão da burguesia

O Estado então elabora dois aparelhos para se manter no poder: aparelhos ideológicos de estado (AIE) e os aparelhos repressivos do Estado (ARE). os primeiros ideológicos são: escolas família política sindicalismo imprensa, Cultura direito. São ideológicos porque

apresentam instituições distintas especializadas. Já os aparelhos Repressivos funcionam pela repressão (inclusive física) por exemplo: exército e polícia. Esses estão autorizados a agir pela violência. Segundo o alto certo os (ARE) São de domínio público enquanto os AIE são de domínio privado. acima desses dois aparelhos está o estado.

A ideologia dominante é aquela que advém das classes dominantes, que possuem poder econômico e que estabelecem as relações de exploração o restante da sociedade o motor econômico é o que alimenta a ideologia dominante e essa está acima de todas as relações de produção, pois é com base nela que se estabelece interpretações acerca do sujeito e do mundo.

> a ideologia da classe dominante não se torna dominante pela graça do céu... O que quer dizer que os aparelhos ideológicos de estado não são a expressão da dominação da ideologia do dominante, Isto é, da classe dominante mas sim eles que são seu lugar e meio de realização é pela instalação dos aparelhos ideológicos de estado Nos quais essa ideologia [a ideologia da classe dominante] é realizada e se realize, que ela se torna dominante " (Pêcheux, 2009, p.131).

Em outras palavras são as escolas a cultura, as famílias, os jornais entre tantos outros que colaboram para que a ideologia dominante prevaleça sobre toda a sociedade. Esses sistemas mencionados pertencentes ao os aparelhos ideológicos de estado constroem significados aos fenômenos que acontecem. Nesse embasamento queremos investigar como os homossexuais eram interpretados nos jornais na década de 1990 em Dourados/MS.

4 Nos jornais, o discurso e a ideologia dominante

Consideremos, inicialmente, três aspectos relevantes: população, jornal e discurso. Na década de 1990, com uma população de 135.984 habitantes, e uma taxa de urbanização de 90,3%, Dourados já se configurava, como a segunda cidade com maior população de Mato Grosso do Sul. O Jornal impresso ocupava o meio de informação e comunicação acessível a uma parcela da sociedade. *O* jornal *Progresso*, fundado pelo advogado Weimar Gonçalves Torres, em 1951, representou/a um suporte para manter a população informada. Ao ter acesso ao informativo diário, as pessoas conheciam não apenas os acontecimentos, locais, regionais, nacionais e internacionais, como também agregavam um repertório discursivo sobre fatos.

Diante desses elementos, suscitamente abordados, enveredemos para o campo da sexualidade, que percorre os três aspectos, para enfim chegarmos ao cerne do problema norteador: entender como a homossexualidade foi representada no jornal impresso, *O Progresso*, na década de 90. Quanto ao material de produção de saber, objetiva-se fazer uma coleta de dados de jornais impressos e digitalizados, coletados do CDR- Centro de

Documentação Regional- da Universidade Federal da Grande Dourados- UFGD. Com base no *drive* de arquivos, analisará as edições do jornal "O Progresso" na década de 1990.

Sobre sexualidade, Michel Foucault, relaciona-a com discursos de poder, em que se pode torná-la instrumento de manipulação.

> Não se deve descrever a sexualidade como um ímpeto rebelde, estranha por natureza e rebelde e indócil por necessidade, a um poder que, por sua vez, esgota-se na tentativa de sujeitá-la e muitas vezes fracassa em dominá-la inteiramente. Ela aparece mais como um ponto de passagem particularmente denso pelas relações de poder; entre homens e mulheres, entre jovens e velhos, entre pais e filhos, entre educadores e alunos, entre padres e leigos, entre administração e população. Nas relações de poder, a sexualidade não é o elemento mais rígido, mas um dos dotados de maior instrumentalidade: utilizável no maior número de manobras, e podendo servir de apoio, de articulação às mais variadas estratégias. (Foucault, 1988, p.114).

Estudar a temática da homossexualidade é enveredar para conteúdos, ainda hoje, objeto de estigma social. No oriente, durante muito tempo, fora interpretada como anormalidade, quando comparada à heterossexualidade. Quando observamos recentemente compreendemos que os gays têm enfrentado muitas lutas a fim de visibilizar a sua existência.

Soares (2016) a partir de uma análise cuidadosa sobre a relação entre homossexualidade e AIDS, inscrita em revistas semanais de grande circulação nacional, apresenta para nós uma tríade pela qual falava-se do homossexual. Ou seja, o homossexual não tinha voz, era falado, por meio de formações discursivas específicas: médica, religiosa e jurídica:

> Podíamos, em princípio, estabelecer que a tal sociedade de que tanto se fala em (se) proteger fosse a 'sociedade heterossexual', em virtude de ela ser um contra-senso, no senso comum, de um estilo de vida homossexual. No entanto, não é em nome dos heterossexuais que se fala, mas em favor de uma moral, de Deus, de saúde, de religião, de justiça a partir de determinadas posições-sujeito. É como se a posição do sujeito-homossexual necessitasse do olhar do outro para então ter sentido. (Soares, 2016, p.49).

E sobre a evidencialidade, aponta o pesquisador:

> A equação linguística - homossexual = pervertido + promíscuo - aparece como uma evidência, como se ela estivesse sempre já-lá. E qualquer interpretação fora dessa equação é do campo do impossível de dizer, pelo menos atualmente.(...) Não é mais o religioso ou o médico, ou ainda um criminalista, ou um jornalista que dá o veredicto (ainda que essa regra se aplicasse a todos eles), mas não, somos nós mesmos quem falamos sobre o que nos parece evidente: a AIDS É COISA DE GAY. Sem possibilidade para dúvidas. Sem reversibilidade possível no discurso. (Soares, 2016, p.50/51).

Diante dessas considerações de que a sexualidade tem poder e que a homossexualidade era lida por uma das três perspectivas: jurídica, médica ou religiosa; sempre sendo interpretada

como um erro, pecado, doença e crime. É válido citar Mariani, que insere um ponto muito relevante: a influência dos jornais para a sociedade. E isso interfere principalmente em decisões políticas.

> Nos dias de hoje, não se nega mais a atuação da mídia, em geral, e também da imprensa, mais especificamente, nas situações em que ocorre a tomada de decisões políticas. A própria mídia tem reconhecido esta questão e dedicado vários artigos para discuti-la do ponto de vista ético. Se, antes, a imprensa só posicionava-se como um veículo neutro e imparcial, hoje, ainda que timidamente, ela assume seu lado interpretativo, e o fato de que cada jornal acaba tomando uma direção política ' . . .. Sem dúvida, está cada vez mais em evidência esse aspecto do entrelaçamento entre os eventos políticos e a notícia: a imprensa tanto pode lançar direções de sentidos a partir do relato de determinado fato como pode perceber tendências de opinião ainda tênues e dar-lhes visibilidade, tomando-as eventos-noticias. (Mariani, 1996, p.65)

A autora admite que cada jornal assume uma direção política e olhando para 1990 vamos pensar a homossexualidade na edição dos 27 e 28 de junho de 1993. O mês de Junho é considerado mês de visibilidade da comunidade LGBT. A notícia tem por título: “Gays fazem encontro internacional e pressionam governos islâmicos”.

SD1

"gays de todo mundo vão pressionar os governos islâmicos para que deixe de considerar o homossexualismo como crime, punível até com morte, "

A sequência didática mencionada já nos coloca em relação à formação discursiva médica de considerar a homossexualidade uma doença ponto isso é observado a partir do sufixo ismo associado a palavra homossexual levando a interpretação de que a atração de pessoas pelo mesmo sexo é uma patologia. O jornal ao permitir que a palavra “homossexualismo” seja publicada na notícia, está deixando claro para o seu leitor que a homossexualidade é uma doença, com isso precisa de tratamento. Ignora- se portanto o ano de 1990 em que a OMS em que a homossexualidade deixou a lista de doenças. A palavra homossexualismo contribui para que o preconceito continue ativo na sociedade. Isso já simboliza como a sociedade da época interpreta os gays pois os consideram doentes, mesmo que esses estejam dispostos a se organizarem lutarem contra a homofobia nos países islâmicos.

Apesar de mencionar a notícia fica claro que a intenção não é apenas de informar o seu leitor de um evento que acontece em Barcelona, acerca da luta das pessoas homossexuais para que a homofobia seja eliminada no seio da sociedade islâmica. Existe no não dito a prevalência de um discurso transverso de que o homossexual é doente. Não mencionar homossexualidade em si é narrar o outro como uma pessoa passível de cura

É importante também destacarmos a sentença: "gays de todo mundo vão pressionar", levando em compreensão de que apenas homens gays vão se reunir para exigir que os governos islâmicos deixem de considerar a homossexualidade um crime. Silencia-se que a luta contra a violência ao ser humano que gosta de pessoas do mesmo sexo deve ser apenas de pessoas gays não é dever da sociedade organizada, heteronormativa, instituições jurídicas. O Direito de sobrevivência alheio, por todos, é apagado nesse enunciado que funciona como um dispositivo de controle da heteronormatividade. Nesse caso a luta de classes é apenas para as pessoas homossexuais. Essa sequência evidencia um traço da ideologia dominante, conservadora que tem como base o motor capitalista e ancora-se em instituições conservadoras como a igreja para reproduzir o seu viés dominante. Da igreja podemos mencionar a procriação que nesse caso é evidente pelo Desejo de colocar os homossexuais na condição de pecadores por não se submeterem ao matrimônio e as práticas de reprodução da espécie. Usar a palavra homossexualismo é ressignificar não só a formação discursiva jurídica mas também religiosa.

SD2

"a informação foi prestada anteontem no Rio, pelo barítono Raimundo Pereira, o único brasileiro convidado para se apresentar na abertura da décima quinta conferência Da Internacional Associação de gays e lésbicas (ILGA), que reunirá de 11 a 17 de julho em Barcelona"

"único brasileiro convidado" Entre todos os gays ativistas do ano de 1993 apenas Raimundo Pereira foi o convidado a palavra único nos chama atenção pela representatividade, mas também pela dificuldade de visualizar outras personalidades homossexuais que poderiam fazer parte da ILGA.

SD3

"Além de lutar contra a perseguição nós homossexuais nos países islâmicos, a ILGA- uma espécie de ônus gays- vai manifestar ao governo de todo mundo a preocupação com o surgimento de grupos de tendência neonazista, como os skinheads"

Se observarmos atentamente percebemos que o jornalista compara a ILGA a ONU. Como se sabe a ONU é uma organização fundada com o objetivo de promover a paz e a segurança global a comparação nesse caso serve para reflexão da narrativa que se faz do outro e de si, isso porque a ONU existe porque a possibilidade de guerra mortes conflitos problemas. Se a ILGA existe é porque acontece guerras mortes conflitos entre os gays e lésbicas. Estabelecer essa analogia entre essas duas corporações pode nos levar a uma interpretação de que existe a necessidade de União entre todas as pessoas do mesmo sexo para defender a si e os outros estabelecer a paz entre os países evitar conflitos e principalmente defender a vida.

SD4

"Ele vai levar para a conferência em Barcelona um dossiê formado por recortes com reportagens relativas ao assassinato de mais de dez mil homossexuais no Brasil, desde 1980. Mais de 95% desses crirmes, segundo o Raimundo, não foram investigados pela polícia, o que caracteriza uma discriminação".

Essa sequência discursiva aponta para a prevalência do discurso jurídico em que a homossexualidade é um crime. A escrita dessa notícia ao afirmar que "mais de 95% dos crimes Não Foram investigados pela polícia" aponta para nós uma prevalência de higienização social ponto a polícia enquanto aparelho repressivo do Estado, conforme apontado em Althusser. Isso nos ajuda a entender como a ideologia dominante prevalece eliminando fisicamente os gays. Não investigar assassinatos como os mencionados por Raimundo é responder a sociedade que os sujeitos homossexuais não são importantes, são doentes e precisam ser curados e o pecadores que precisam ser redimidos; o homossexual precisa ser eliminado. O discurso transverso que esse texto menciona vai muito além do que discriminar o sujeito e atinge o escopo da limpeza moral.

5 Considerações finais

O trabalho procurou mostrar que produzir um discurso é materializar ideologias e que essas são as responsáveis por interpelar os sujeitos e fazer com que esses creiam que estão produzindo discursos adâmicos, esquecendo de outros pré-construídos. Já nos diz Althusser: "Só existe prática através e sobre uma ideologia e só existe ideologia através do sujeito para sujeito". E isso foi mostrado em nosso trabalho ao analisarmos a notícia verificamos que a ideologia dominante, de base capitalista, aponta para um viés conservador preconceituoso, que apaga o conhecimento científico. E isso é evidenciado por meio de um jornal, que conforme vimos não apenas informa os seus leitores como também tem a potencialidade de direcioná-los para um viés político os jornais não são neutros ao contrário são carregados de ideologias.

A ideologia do na década de 90 em Dourados aponta para o preconceito. Para a difusão da segregação de pessoas que sentem atração por outras pessoas do mesmo sexo. Fica evidente que a luta pela sobrevivência dos gays exclusiva dos gays conforme a notícia apresentou para nós. A não adequação das normas sociais de base eurocêntrica coloca o sujeito não heteronormativo em uma condição de exclusão ponto os sentidos que lhe são dados socialmente, aqui pensando a década de 90, especificamente o ano de 1993. São sentidos não progressistas e o conhecimento científico é ignorado quanto ao assunto sexualidade.

Referências

ALTHUSSER, L. **Ideologia e Aparelhos ideológicos do Estado.** Portugal? Editorial Presença.

BENVENISTE, E. **Problemas de linguística geral I**. Campinas, SP, 1998.

CDR. **Centro de Documentação Regional.** Disponível: < https://portal.ufgd.edu.br/setor/cdr/acervo> Acesso: 30 ou 2025.

FINK, B. **O sujeito lacaniano; entre a linguagem e o gozo.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

FOUCAULT, M. **História da Sexualidade I:** A vontade de saber. 12. Ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1998.

MARIANI, B. **O comunismo imaginario: práticas discursivas da imprensa sobre o PCB (1922-1989).** Disponível em: < https://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalhe/115379> Acesso em: 24 out 2025.

ORLANDI, E. P. **A Análise de Discurso**: Princípios & Procedimentos. 10.ed. Campinas: Pontes, 2012.

PÊCHEUX, M. **Semântica e Discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. 4.ed. Tradução de Eni P. Orlandi et al. Campinas: Ed. UNICAMP, 2009.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral.** São Paulo: Cutrix, 1973.

SOARES, A.S. F. **A homossexualidade e a AIDS no imginário de revistas semanais(1985-1990).** Toledo: Editora Fasul, 2016.

A INTEGRAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS ANTES, DURANTE E APÓS A PANDEMIA: *AFFORDANCES* E AGÊNCIA DOCENTE

Valdiene Aparecida Gomes[1] - UFMG

Resumo: A pesquisa investiga como as *affordances* das tecnologias digitais influenciam a agência de professores de língua portuguesa da rede pública da região leste de Minas Gerais em três momentos: antes, durante e após a pandemia de COVID-19. Fundamenta-se nas interações entre professores, estudantes e tecnologias, com base em van Lier (2000, 2002, 2004, 2008, 2010) e no Modelo Ecológico de Bronfenbrenner (1979, *apud* Cherry, 2023). Para discutir a agência docente, considera-se Ahearn (2001), De Grande e Kleiman (2015) e Landi (2022). A metodologia inclui entrevistas, questionários e narrativas livres com docentes para compreender experiências vividas. Até o momento, foram feitos apontamentos sobre possíveis resultados, indicando que, apesar dos desafios, os professores demonstram potencial para integrar tecnologias de forma criativa, impulsionando suas práticas pedagógicas e reforçando sua autonomia. As conclusões preliminares sugerem que reconhecer as *affordances* é essencial para entender a adaptação dos educadores às novas dinâmicas educacionais. Esta investigação ainda está em fase de análise de dados, visando contribuir para a compreensão das práticas pedagógicas contemporâneas e ressaltar a importância da formação contínua para o aprimoramento docente.

Palavras-chave: Agência docente; Tecnologias digitais; Affordances

1 Introdução

A pandemia de COVID-19 representou um marco na educação brasileira, exigindo rápida adaptação ao ensino remoto e revelando desafios inéditos para educadores e alunos. Este estudo investiga as *affordances* percebidas no uso de tecnologias digitais por docentes de Língua Portuguesa da rede pública da região leste de Minas Gerais e seus efeitos na agência docente.

A pesquisa adota a abordagem ecológica como lente teórica, considerando essencial analisar o contexto de atuação dos docentes, o ecossistema em que interagem com as ferramentas digitais. Essa perspectiva permite compreender as *affordances*, entendidas como oportunidades de ação que dependem da percepção e da interação do agente com o ambiente (Gibson, 1986). Van Lier (2010) complementa ao destacar que a relação entre agente e ambiente é dinâmica e permeada por fatores sociais e culturais. Portanto, reconhecer e explorar as *affordances* das tecnologias digitais torna-se decisivo para o desenvolvimento da agência

[1] Doutoranda em Linguística Aplicada, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). E-mail: valdieneag13@gmail.com. GT21 – Formação docente, ensino e aprendizagem de línguas.

docente. Assim, ainda que oriundas de campos distintos, essas abordagens convergem ao valorizar a análise das interações complexas e situadas que estruturam o ambiente educacional investigado nesta pesquisa.

Nesse sentido, Lucas e Moreira (2018) salientam que a competência digital vai além do uso instrumental das tecnologias, abrangendo a compreensão do ecossistema digital. Ademais, envolve a capacidade de mobilizar recursos para enriquecer práticas pedagógicas e favorecer a participação ativa dos estudantes na vida social e profissional.

Com base nessas dimensões, esta investigação adota abordagem qualitativa e interpretativista (Bortoni-Ricardo, 2008), voltada a analisar experiências, interações e significados construídos em torno do uso de tecnologias digitais. Seguindo a perspectiva de Paiva (2019), busca compreender fenômenos complexos e subjetivos, articulando dados de entrevistas narrativas, questionários e narrativas livres que ampliam a voz docente antes, durante e após a pandemia.

2 Fundamentação teórica

2.1 Contextualização e problema de pesquisa

A pesquisa insere-se em um contexto que abrange o período anterior, durante e posterior à pandemia de COVID-19. Compreender esse recorte é essencial, pois estudos como o de Ribeiro (2020) já apontavam, antes da crise sanitária, os desafios das instituições brasileiras para integrar a formação docente ao uso de tecnologias digitais e, com a pandemia, evidenciaram a urgência de reformas curriculares e políticas educacionais voltadas à inserção dos docentes no ambiente digital.

A transição do ensino presencial para o remoto emergencial tornou a incorporação de tecnologias digitais uma questão central, impondo desafios de acesso, domínio e uso das ferramentas disponíveis. Nesse cenário, emergem questões-chave: de que modo os professores se adaptaram ao uso de recursos tecnológicos? Quais oportunidades e restrições foram percebidas? Como as condições contextuais influenciaram essas interações?

Com base nessas indagações, este estudo busca compreender as oportunidades e limitações, isto é, as *affordances* percebidas por docentes de Língua Portuguesa da rede pública da região leste de Minas Gerais no uso de tecnologias digitais. Adicionalmente, analisa como tais percepções repercutem em sua agência docente, à luz da perspectiva ecológica, que valoriza a complexidade das interações e do contexto.

2.2 A perspectiva ecológica e *affordances*

O modelo ecológico de Bronfenbrenner (1979, *apud* Cherry, 2023), evidencia como múltiplos sistemas, do imediato ao histórico-cultural, influenciam o desenvolvimento humano. Entre esses níveis, destaca-se o exossistema, que compreende contextos em que o indivíduo não atua diretamente, mas que interferem em seu desenvolvimento, como o local de trabalho dos pais, de docentes ou as políticas educacionais. Por fim, apresenta-se o cronossistema, que considera as mudanças temporais e históricas, relevante para compreender como a pandemia reconfigurou a relação entre professores e tecnologias.

Nessa mesma direção, a abordagem ecológica de van Lier (2000; 2004; 2008; 2010) contribui ao enfatizar que o aprendizado, em contextos educacionais, constitui-se em interações dinâmicas e situadas, nas quais os docentes percebem e mobilizam *affordances,* que podem tanto potencializar quanto inibir suas ações, ou seja, as práticas docentes (Lier, 2004). Essa abordagem, apoiada em Capra (1999), reforça a compreensão do ambiente educacional como um ecossistema interdependente, no qual cada elemento exerce influência recíproca e a aprendizagem emerge das interações com o meio e com as pessoas.

Assim, embora situadas em campos distintos, tais perspectivas dialogam ao valorizar as interações complexas e contextuais que estruturam o ambiente educacional investigado nesta pesquisa, fornecendo uma base teórica consistente para analisar as *affordances* percebidas e acionadas pelos docentes no uso das tecnologias digitais.

2.3 As *affordances* como impulsionadora ou limitadora da agência docente

As instituições de ensino enfrentam desafios complexos, como a diversidade nas salas de aula, as rápidas mudanças tecnológicas e sociais e a escassez de recursos (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020). Nesse contexto, espera-se que os docentes atuem de forma colaborativa, compartilhando práticas e construindo ambientes de aprendizagem mais engajadores por meio de ferramentas digitais.

Essa expectativa conecta-se diretamente ao conceito de agência, entendido como a capacidade socioculturalmente mediada de agir (Ahearn, 2001), articulada por normas, práticas e discursos. Para De Grande e Kleiman (2015), mesmo diante de forças ideológicas, os professores não são passivos, uma vez que assumem o protagonismo nas decisões. Landi (2022) acrescenta que essa capacidade envolve resistir a pressões sociais e reconhecer o papel social no contexto educacional.

Investigar como as *affordances* das tecnologias digitais impulsionaram ou limitaram a agência docente é, portanto, central. Larsen-Freeman (2019) observa que a agência é relacional, emergindo da interação entre fatores internos e externos, influenciada por contextos históricos e sociais. Essa perspectiva reforça a importância de analisar de que modo os docentes aproveitaram as possibilidades oferecidas pelas tecnologias digitais para fortalecer sua autonomia, intervir no ambiente escolar e direcionar práticas pedagógicas. Compreender as *affordances* e sua relação com a agência é essencial para avaliar os efeitos das mudanças impostas pela pandemia e pelo uso intensivo dessas tecnologias no desenvolvimento profissional e na prática pedagógica.

3 Metodologia

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa e interpretativista (Bortoni-Ricardo, 2008), essa escolha metodológica possibilita compreender a experiência docente a partir da própria voz dos participantes, permitindo acessar modos de pensar, emoções e identidades profissionais e suas relações com a agência docente. A geração de dados envolveu triangulação de instrumentos para garantir consistência interpretativa: entrevistas narrativas, questionários on-line e narrativas livres.

As entrevistas, realizadas por videoconferência, buscaram aprofundar vivências e percepções sobre o uso de tecnologias digitais. Os questionários semiestruturados coletaram informações sobre práticas, dificuldades e *affordances* percebidas em três períodos (antes, durante e após a pandemia). As narrativas livres favoreceram a expressão espontânea, revelando dimensões afetivas e institucionais que nem sempre emergem em instrumentos mais dirigidos. Essa triangulação de fontes e formatos fortaleceu a robustez analítica, possibilitando a verificação cruzada de evidências e a compreensão mais ampla dos fenômenos investigados.

Na análise, os dados foram submetidos a categorização em múltiplas etapas (Archer, 2018). Inicialmente, os relatos foram codificados com foco em três eixos: *affordances* percebidas, restrições vivenciadas e manifestações de agência docente. Em seguida, esses códigos foram agrupados em categorias temáticas, permitindo a identificação de padrões e contrastes entre as fases antes, durante e após a pandemia. Por fim, as categorias foram interpretadas à luz do referencial teórico, a perspectiva ecológica de van Lier (2000, 2002, 2004, 2008), a concepção de *affordance* de Gibson (1979), e as definições de agência de Ahearn (2001), De Grande e Kleiman (2015) e Larsen-Freeman (2019).

4 Discussões

As *affordances* identificadas nas narrativas das professoras evidenciam como as tecnologias digitais foram percebidas e mobilizadas nas práticas pedagógicas antes, durante e após a pandemia de COVID-19. Trata-se, neste estágio da pesquisa, de uma sistematização inicial das experiências relatadas, sem análise interpretativa aprofundada.

A primeira categoria emergente refere-se à integração das tecnologias digitais como recurso didático. Ferramentas como apresentações de slides, plataformas interativas, jogos digitais e recursos *online* foram utilizadas para tornar o ensino mais acessível e engajador. Segundo van Lier (2000, 2008), as *affordances* emergem da interação entre os agentes e o ambiente, sendo percebidas conforme necessidades e capacidades.

a) Contribuições de Conceição Evaristo

> "Olha, eu hoje não consigo preparar uma aula sem pensar que eu vou usar alguma ferramenta." (Entrevista *Google Meet*/depois da pandemia).
> "Entendo que utilizar diferentes ferramentas digitais proporciona uma maior interação com nossos alunos e eles se sentem mais acolhidos e motivados quando utilizamos uma mídia, por exemplo, para deixar o conteúdo menos teórico e mais acessível ao seu entendimento." (Questionário com formulário digital/depois da pandemia)
> "Contribuíram muito e de diferentes formas, desde a montagem de materiais para as aulas, com slides mais modernos e animados, jogos explicativos, trabalhos realizados em plataformas como o *Canva, Padlet* e outros que servem como recursos para organizar trabalhos dos alunos (portifólio)." (Questionário com formulário digital/durante a pandemia)
> "Utilizava algumas ferramentas digitais, como *PowerPoint*, sites de pesquisa, *Word* e arquivos disponibilizados em sites educativos." (Narrativa livre/antes da pandemia)
> "As atividades propostas pela escola e pelos professores, realizadas por meio de comunicação digital (*Google* Sala de Aula, *Google Meet,* vídeos explicativos gravados e enviados pelos professores)." (Narrativa livre/durante a pandemia).

O relato de Conceição Evaristo mostra uma mudança significativa na prática docente após a pandemia, ao indicar que o uso das tecnologias digitais deixou de ser um recurso esporádico para se tornar elemento constitutivo do planejamento pedagógico. De acordo com van Lier (2000, 2008), as *affordances* emergem da interação entre os agentes e o ambiente, sendo percebidas em função das necessidades e capacidades do sujeito. Nesse sentido, a fala demonstra que a professora passou a identificar, nas ferramentas digitais, um suporte instrumental, além de uma possibilidade indispensável de mediação no processo de ensino-aprendizagem.

Sob a ótica da agência docente, compreendida nesse estudo como a capacidade socioculturalmente mediada de agir (Ahearn, 2001), percebe-se que a professora não se limitou

a reproduzir práticas impostas pelas circunstâncias da pandemia. Ao contrário, apropriou-se das *affordances* disponíveis, mobilizando-as de maneira autônoma e criativa em sua prática. Essa apropriação pode ser entendida como exercício de protagonismo docente (De Grande; Kleiman, 2015), uma vez que reconfigura seu fazer pedagógico ao reconhecer a relevância das tecnologias digitais para promover interações mais significativas com os estudantes.

Além disso, quando analisado pela perspectiva da abordagem ecológica, os excertos ilustram como a agência emerge da relação dinâmica entre o sujeito e o ecossistema em que está inserido. A pandemia, como evento histórico no cronossistema, reconfigurou as condições de ensino e ampliou a percepção das *affordances,* permitindo que a docente buscasse novas estratégias de atuação em seu microssistema escolar. Assim, observa-se que a interação entre fatores individuais, contextuais e temporais favoreceu a consolidação de práticas pedagógicas mais integradas às tecnologias digitais, ampliando a agência docente.

b) Contribuições de Chica da Silva

> "(...) como vídeo, áudio, processos tecnológicos associados ao uso de telefone celular, com os recursos que ele tem." (Narrativa livre/antes da pandemia).
> "(...) eu continuo trabalhando com os recursos que eu tenho e procurando inserir, na minha prática pedagógica, as tecnologias que nós temos acesso, que eu tenho acesso, que os meus alunos têm acesso." (Narrativa livre/depois da pandemia).

Os trechos destacados de Chica da Silva revelam uma trajetória marcada pela apropriação gradativa de recursos tecnológicos, condicionada pelas *affordances* percebidas em seu contexto de atuação. Antes da pandemia, a docente já mobilizava ferramentas como vídeos, áudio e recursos disponíveis nos celulares. Nesse caso, observa-se que a professora identifica nas tecnologias digitais oportunidades para enriquecer a prática pedagógica, porém, sempre a partir daquilo que está disponível em seu ecossistema.

No período pós-pandemia, a fala da professora destaca a continuidade dessa lógica, com ênfase na disponibilidade dos recursos, o que reforça o caráter relacional da agência docente, que, conforme Larsen-Freeman (2019), emerge da interação entre fatores internos (conhecimento, motivação) e externos (condições materiais, acesso às tecnologias). Assim, ainda que a docente demonstre protagonismo ao buscar inserir as tecnologias digitais em sua prática, sua agência é, em certa medida, limitada por barreiras estruturais, como o acesso desigual a equipamentos e internet, tanto por parte dela quanto dos alunos.

Sob a perspectiva da abordagem ecológica, esse caso evidencia como o microssistema escolar (recursos da instituição) e o exossistema (políticas de infraestrutura e acesso)

condicionam a percepção e o uso das *affordances*. A pandemia, enquanto evento histórico situado no cronossistema, ampliou a centralidade das tecnologias digitais no ensino, entretanto, não eliminou as desigualdades de acesso que restringem a agência. Desse modo, a experiência da professora ilustra que as *affordances* podem tanto impulsionar quanto limitar a ação docente, dependendo das condições de acesso, do suporte institucional e da realidade socioeconômica dos alunos.

5 Considerações finais

As narrativas das professoras revelam como as tecnologias digitais foram mobilizadas nas práticas pedagógicas antes, durante e após a pandemia de COVID-19. A sistematização apresentada neste artigo consolidou as discussões realizadas no Grupo Temático deste evento, registrando o estágio de análise em que a pesquisa se encontrava naquele momento.

Os relatos destacados reafirmam a transformação das tecnologias digitais de recursos esporádicos a elementos centrais no planejamento pedagógico, emergindo de decisões conscientes e de um trabalho reflexivo que integra práticas, identidades profissionais e condições socioculturais.

A interação entre as docentes e seus ambientes de ensino demonstrou que a percepção das *affordances* é mediada pelas necessidades e pelo contexto. Em suma, esta publicação cumpre o papel de documentar a trajetória investigativa, contribuindo para o avanço da Linguística Aplicada e para a compreensão da agência docente em tempos de transformação digital.

Referências

AHEARN, L. M. Language and agency. **Annual Review of Anthropology**, n. 30, p. 109-137, 2001. Disponível em: http://www.annualreviews.org/doi/abs/10.1146/annurev.anthro.30.1.109?journalCode=anthro. Acesso em: 10 mar. 2023.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador:** introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008. 135 p. (Série Estratégias de Ensino, n. 8).

CAPRA, F. **Ecoliteracy:** the challenge for education in the next century. Liverpool: Schumacher Lectures, 1999.

CHERRY, K. A comprehensive guide to the Bronfenbrenner Ecological Model. **Verywell Mind**, 16 ago. 2023. Revisado por David Susman, PhD. Disponível em: https://www.verywellmind.com/bronfenbrenner-ecological-model-7643403. Acesso em: 20 mai. 2023.

COSCARELLI, C. V. Perspectivas culturais de uso de tecnologias digitais e a educação. **Revista Brasileira de Alfabetização,** v. 1, n. 8, 2019. Disponível em: https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/293. Acesso em: 20 mai. 2023. https://doi.org/10.47249/rba.2018.v1.293.

DE GRANDE, P. B.; KLEIMAN, A. Agência social do professor: modos de interação e suas implicações nos processos de autoformação no local de trabalho. **Scripta**, v. 19, n. 36, p. 29-56, 2016. Disponível em: https://doi.org/10.5752/P.2358-3428.2015v19n36p29. Acesso em: 20 mai. 2023.

GIBSON, J. J. **The ecological approach to visual perception**. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1986.

KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. **Letramentos.** Campinas: Editora da Unicamp, 2020. (Cadernos de Linguagem e Sociedade, v. 23, n. 1).

LARSEN-FREEMAN, D. On language learner agency: a complex dynamic systems theory perspective. **The Modern Language Journal**, v. 103, Supplement, 2019. Disponível em: https://deepblue.lib.umich.edu/bitstream/handle/2027.42/147771/modl12536.pdf?sequence=2. Acesso em: 20 jun. 2023.

LUCAS, M.; MOREIRA, A. **DigCompEdu:** quadro europeu de competência digital para educadores. Aveiro: UA Editora, 2018. Disponível em: http://hdl.handle.net/10773/24983. Acesso em: 13 out. 2023.
PAIVA, V. L. M. O. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos.** São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

RIBEIRO, A. E. Que futuros redesenhamos? Uma releitura do manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos e seus ecos no Brasil para o século XXI. **Diálogo das Letras**, v. 9, p. e2011, 31 jul. 2020. Disponível em: http://natal.uern.br/periodicos/index.php/DDL/article/view/2196. Acesso em: 10 set. 2021.

VAN LIER, L. From input to affordance: social-interactive learning from an ecological perspective. In: LANTOLF, J. (ed.). **Sociocultural theory and second language learning**. [S. l.: s. n.], 2000.

VAN LIER, L. An ecological-semiotic perspective on language and linguistics. In: KRAMSCH, C. (ed.). **Language acquisition and language socialization:** ecological perspectives**.** London: Continuum, 2002.

VAN LIER, L. **The ecology and semiotics of language learning:** a sociocultural perspective. Boston: Kluwer Academic, 2004.

VAN LIER, L. Ecological-semiotic perspectives on educational linguistics. In: SPOLSKY, B.; FRANCIS, M. (eds.). **The handbook of applied linguistics**. Oxford: Blackwell Publishing, 2008.

VAN LIER, L. The ecology of language learning: practice to theory, theory to practice. **Procedia – Social and Behavioral Sciences**, v. 3, p. 2-6, 2010. Disponível em: https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.07.005. Acesso em: 10 mar. 2023.

A VARIAÇÃO LEXICAL NOS DICIONÁRIOS VIRTUAIS NORDESTINOS: PARTES DO CORPO HUMANO[1]

Rayani Andressa da Cruz Oliveira[2] - UNEMAT

Resumo: Este estudo tem como objetivo demonstrar a variação lexical nordestina para designar partes do corpo humano, constatadas em publicações da rede social digital *Instagram*, a partir dos chamados dicionários Alagoanês; dicionário Paraibano; dicionário Sergipanês; dicionário Baiano. Assim, buscou-se, por meio da Sociolinguística em consonância, os estudos dialetológicos e vocabulares regionais como: Doiron (2017), com o Atlas Linguístico de Alagoas (ALEAL); Santana (2017), com o vocabulário dialetal baiano Vol. I e II; Souza (2007), com o vocabulário obsceno Português; o dicionário etimológico de língua portuguesa (Cunha, 2010) e o dicionário UNESP de português contemporâneo (Borba, 2011). Todos esses estudos nos auxiliaram a verificar a veracidade e extensão das variantes lexicais selecionadas. Contudo, como se trata de um campo de pesquisa relativamente novo para área da linguagem, foi necessário buscar uma metodologia específica, por isso para este estudo, utilizamos os métodos de observação e coleta de dados da Etnografia virtual. Assim, nos resultados desta pesquisa constatou-se o total de sete diferentes variantes de ordem lexical. Os dados foram organizados e analisados a partir da categoria partes do corpo humano: pênis/chibata; vagina/tabaca; clitóris/pinguelo; pálpebras/capela; costa/cacunda; barriga/bucho; calcanhar/mocotó.

Palavras-chave: Sociolinguística e Estudos Dialetais; Variação Lexical; Partes do corpo humano; *Instagram*.

1 Introdução

A variação lexical constitui um dos aspectos mais visíveis da diversidade linguística brasileira, sobretudo quando se considera a vasta extensão geográfica e cultural do país. No Nordeste, tal diversidade manifesta-se tanto na oralidade quanto nas representações populares da língua em ambientes digitais. Nos últimos anos, observamos diferentes perfis na rede social digital *Instagram*, denominados como dicionários têm ganhado grande circulação e configuram-se como fontes contemporâneas para observar usos reais, espontâneos do léxico regional.

Este artigo demonstra variantes lexicais referentes a partes do corpo humano, encontradas na rede social *Instagram,* nos perfis denominados; dicionário Alagoanês, dicionário Baiano, dicionário Sergipanês e dicionário Paraibano.

[1] GT17 - ESTUDOS SOCIOLINGUÍSTICOS NA FRONTEIRA OESTE DO BRASIL: O FALAR REGIONAL EM DESTAQUE

[2] Doutora em Linguística pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). E-mail: rayani.andressa@unemat.br

Entendemos, que a descrição das variedades diatópicas do português brasileiro, do léxico aos aspectos semânticos, constitui uma tarefa urgente para retratar fielmente a diversidade linguística do país, como aponta Aragão (2004). Essa necessidade se evidencia tanto na criação informal dos chamados dicionários nordestinos no *Instagram*, que funcionam como formas de ativismo sociolinguístico ao valorizar uma variedade historicamente estigmatizada, quanto nas pesquisas vocabulares e dialetológicas presentes nos Atlas Linguísticos brasileiros e em estudos acadêmicos de diferentes níveis. Apesar da ampla coleta de dados já realizada, muitos materiais ainda carecem de análise e divulgação, especialmente no que se refere à amplitude dos fenômenos observados. A popularização da variação lexical nordestina nas redes sociais, em especial no *Instagram*, revela um novo espaço de circulação, interação e afirmação das identidades regionais.

Vale pontuar que, este artigo apresenta um recorte de uma pesquisa mais ampla desenvolvida no âmbito de uma tese de doutorado em Linguística, a qual investiga as atitudes linguística dos seguidores na rede social Instagram acerca da variação lexical nordestina.

2 A variação lexical na rede social digital *Instagram*

A linguagem revela traços que identificam os dialetos de cada região (LABOV, 2008). Assim, cada comunidade desenvolve suas próprias variedades linguísticas. No Brasil, essas diferenças regionais são facilmente percebidas, especialmente por nós, estudiosos da linguagem. Isso porque a língua está diretamente ligada aos contextos socioculturais que a moldam. Como afirma Barbosa (1981), "língua, sociedade e cultura são indissociáveis" (p. 158). Essa relação é ainda mais evidente no léxico, pois ele reflete ideologias, visões de mundo, valores e práticas socioculturais de uma comunidade.

Biderman (1978) define o léxico como um universo amplo e impreciso, que reúne todo o conhecimento acumulado por uma sociedade ao longo do tempo. De acordo com Carvalho (2009), o termo léxico é de origem grega, equivale a vocabulário e corresponde ao conjunto de unidades disponíveis em uma língua. Esse sistema é menos rígido porque depende da realidade externa e sofre influências socioculturais. Para a autora, o léxico é formado por lexemas, elementos que revelam mudanças linguísticas, influências e transformações.

O ser humano utiliza o léxico para nomear o mundo ao seu redor, nomear é o primeiro passo para organizar a realidade e classificá-la. O léxico registra o conhecimento linguístico e cultural de um povo, funcionando como uma "janela" para sua visão de mundo. Dessa forma, o léxico se relaciona diretamente com a história cultural de uma comunidade, expressando seu modo de viver e compreender a realidade. No Brasil, país marcado por grande diversidade

sociocultural, essa variedade se manifesta claramente no léxico. Aragão (2004) observa que essa diversidade pode caracterizar tanto um estado quanto toda uma região.

Assim, passamos a observar que, atualmente, há um crescimento de estudos dialetais e sociolinguísticos voltados ao léxico, especialmente na produção de dicionários, vocabulários e glossários de falares nordestinos. Nessa perspectiva, os dicionários sobre o léxico nordestino publicados no Instagram seguem a mesma tendência identificada por Aragão (2004). Seus responsáveis, em geral, não são lexicógrafos nem linguistas, mas pessoas de diferentes formações que decidiram reunir e divulgar, sob o nome de dicionário, palavras e expressões que consideram típicas de seu estado.

Dessa forma, para esta pesquisa, foram selecionados os perfis *Dicionário Alagoano*, *Dicionário Baiano*, *Dicionário Sergipanês* e *Dicionário Paraibano.* É importante esclarecer que os perfis do *Instagram* chamados de "dicionários" não correspondem a dicionários tradicionais, pois seus verbetes são produzidos com base em traços da oralidade e da escrita informal. Entretanto, essas iniciativas revelam que os dicionários convencionais também são afetados pela revolução tecnológica mencionada por Auroux (2009): a presença massiva da internet no cotidiano tem criado novas formas de produzir, divulgar e representar o conhecimento, incluindo o léxico.

As redes sociais digitais, nesse contexto, desempenham papel relevante na relação dos indivíduos com variantes lexicais menos prestigiadas, influenciando atitudes, comportamentos e modos de uso dessas formas linguísticas, além de sua instrumentalização. Essa circulação digital de saberes afeta tanto a produção quanto a sistematização desse conhecimento.

Por essa razão, optamos por manter a forma como esses perfis se autodenominam "dicionários", entendendo que a discussão anterior visa apenas ao esclarecimento terminológico. A produção desses chamados "dicionários" digitais contribui para a manutenção linguística, preservando sentidos associados a uma memória regional. Ao mesmo tempo, evidenciam a ausência de uma institucionalização capaz de legitimar e consolidar essas formas de registro.

3 Etnografia virtual como método de pesquisa

A Sociolinguística, por sua natureza interdisciplinar, integra métodos capazes de responder aos desafios trazidos pelos novos contextos digitais. Com a expansão das tecnologias da informação e das redes sociais, tornou-se necessário adotar abordagens que compreendam fenômenos linguísticos presentes nesses espaços.

Nesse cenário, a netnografia ou etnografia virtual, tem sido amplamente utilizada, trata-se de uma adaptação da etnografia tradicional para investigar culturas, práticas e comunidades que se formam no ciberespaço. O método mantém princípios etnográficos, como a observação participante, mas desloca o campo de pesquisa para ambientes online.

Segundo Kozinets (2014), a netnografia surgiu nos anos 1990, inicialmente na área de marketing, e passou a ser incorporada por outras áreas, como a Sociolinguística, especialmente porque muitos objetos de estudo hoje se encontram nas redes digitais. Assim, a etnografia virtual oferece instrumentos adequados para analisar interações e variações linguísticas em plataformas como o *Instagram*, ampliando as possibilidades metodológicas da pesquisa sociolinguística.

Desse modo a netnografia, é uma adaptação virtual da pesquisa etnográfica tradicional, apresenta várias vantagens. Segundo Kozinets (2002), ela demanda menos tempo, reduz custos e tende a ser menos subjetiva.

Entre seus benefícios destacam-se: o **anonimato:** possibilita uma observação menos invasiva, permitindo que o pesquisador acompanhe comportamentos espontâneos da comunidade sem interferir no processo. A **acessibilidade:** facilita o acesso aos dados, pois as interações já estão registradas em formato textual, dispensando transcrições. Além disso, a netnografia analisa não apenas conteúdos, mas também interações sociais, significados, linguagem e o contexto do ambiente digital estudado. E o **Arquivamento:** o ambiente digital mantém registros das interações, o que permite revisitar os dados sempre que necessário. Ferramentas simples, como capturas de tela, auxiliam na preservação do material coletado.

3.1 Definição e constituição do corpus

O *corpus* deste estudo reúne oito variantes lexicais presentes em publicações selecionadas nos quatro perfis já mencionados. Diante disso, iniciamos a fase exploratória, na qual definimos critérios para selecionar os perfis que representariam a região. O primeiro critério foi o engajamento, avaliado pelo número de seguidores, de publicações e pela repercussão na mídia, como no caso do Dicionário Alagoanês. O segundo critério foi a presença de conteúdo linguístico consistente, além do aspecto cultural.

Após essa seleção, realizamos um levantamento das publicações considerando todos os vocábulos e expressões. O estudo segue duas etapas principais: (1) observação e coleta de dados e (2) análise do material. A fase de coleta envolveu um acompanhamento prolongado dos perfis, seguindo a orientação de Kozinets (2014), segundo a qual o pesquisador deve envolver-se com o campo, observar, interagir e manter contato contínuo com a comunidade digital.

A seleção e delimitação do *corpus* constitui etapa central deste estudo. Os termos e expressões escolhidos representam variação lexical e foram selecionados de acordo com nossos objetivos, já que, na netnografia, coleta e análise ocorrem de forma integrada (Kozinets, 2014).

Na análise, apresentamos as variantes lexicais organizadas a partir da categoria, partes do corpo humano, transcritas conforme aparecem nas publicações. As imagens (*prints*) não serão inseridas no corpo do texto para não sobrecarregá-lo. Assim, segue a baixo um exemplo real de como as publicações das variantes ocorrem. Vale ressalta que em todos os perfis selecionados as publicações seguem o mesmo padrão;

Imagem 1: dicionário Alagoanês



Fonte: <https://www.instagram.com/dicionarioalagoano/?hl=pt-br>

4 Analise dos dados: a variação lexical por áreas temáticas: partes do corpo humano

A temática **corpo humano** constitui-se de oito lexias das quais se pode obter as designações/variantes[3] para diferentes partes do corpo. Esse campo semântico, é relevante uma vez que percebemos como os estudos do corpo humano em suas diferentes dimensões é objeto de pesquisa de muitos estudiosos, justamente, por ser a primeira via de acesso ao mundo do ser humano, traz consigo a identidade e as experiências de cada indivíduo na sociedade. Rodrigues (2006), em seu livro *Tabu* do corpo, analisa a relação do corpo com a sociedade e as representações resultantes do contato social.

[3] Segundo Calvet (2002, p.170) variante é a forma linguística que representa uma das alternativas possíveis para a expressão, num mesmo contexto, de determinado elemento fonológico, morfológico, sintático ou léxico. Por exemplo, no português brasileiro, as pronúncias *praça e placa* para o que se escreve PLACA.

4.1 Dicionário Alagoanês- partes do corpo humano

Nesse campo semântico, corpo humano, encontramos variantes Semântico-lexicais do plano de estudo do tabuísmo, por isso trouxemos a lume o léxico de conotação sexual, que também foi registrado no Atlas Linguístico do ALEAL.

No perfil do *Instagram,* do Dicionário Alagoanês, para a temática corpo humano, selecionamos três variantes. Iniciaremos nossas análises pelas três variantes que designam às genitálias masculinas e femininas. Pois, diante dos estudos sobre o léxico, sob um olhar para a sociedade, constatamos poucas variantes para nomear partes intimas do corpo humano. Conforme o quadro a seguir:

Quadro 01 – Dicionário Alagoanês – Partes do corpo humano

Lexia	**Variação lexical**
Vagina	*Tabaca*
Pênis	*Chibata*
Clitóris	*Pinguelo*

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base nas publicações do perfil @dicionarioalagoanes.

Tais variantes tornam este tópico ainda, mais interessante e altamente relevante, visto que, percebemos que nos Atlas linguísticos de modo geral, a temática corpo humano fica restrita somente a algumas partes do corpo humano. Isso por que, existe o que se chama de *Tabu*[4] linguístico. Dar nomes aos órgãos reprodutores femininos e masculinos é cercado de proibição. Pois, é considerado como um léxico erótico, obsceno que revela por meio do seu contexto histórico a visão de a que não se deve falar.

De acordo com Preti (1984, p. 3), uma "linguagem proibida" constitui-se de "[...] formas estigmatizadas e de baixo prestígio, condenadas pelos padrões culturais, o que as transformou, com poucas exceções, em tabus linguísticos".

Assim, destacamos a seguir a variante *tabaca*, a qual designa a genitália feminina vagina. A variante *tabaca* para órgão sexual feminino foi atestada no Atlas linguístico de Alagoas- ALEAL de Doiron (2017), a autora em seu estudo de campo em regiões alagoanas, explica que a variante *tabaca* surge a partir da questão de número 39 do QSL, "*como chamam por aqui a planta cultivada para a fabricação daqueles produtos que algumas pessoas*

[4] Segundo o dicionário crítico de Sociolinguística, "O termo *Tabu* provém do tongano (língua polinésia) *tapu,* que significa "posto à parte, proibido". [...] Nos estudos linguísticos, são consideradas tabus determinadas palavras cujo emprego é evitado por certos contextos." (BAGNO, 2017, p. 445).

fumam?". A partir desta questão Doiron (2017) menciona que ao entrevistar um informante do sexo masculino, em Maceió, registrou: [ta'bakU], e que neste momento percebeu que o informante se esquivava de responder, e explicou o motivo:

> [...]**a planta era o *tabaco*, mas esse nome correspondia ao órgão sexual feminino.** Perguntei-lhe, então, qual seria a designação para a planta. Ele respondeu: ―*fumo*‖, mas essa palavra também não era bem vista, pois remete ao órgão sexual masculino. Insisti na questão, tentando saber dele como denominar a referida planta, se não se pode dizer nem *tabaco* e nem *fumo*, no que ele desconversou, dizendo que havia outro nome para o referente, mas não se lembrava naquele momento. (Doiron, 2017, 80. grifo nosso).

Nesse sentido, podemos pensar no significado etimológico da lexia tabaco. No dicionário etimológico da língua portuguesa, de Antônio Geraldo da Cunha, encontra-se o seguinte registro: "Tabaco *sm.* Planta da fam. das solanáceas, cujas folhas dessecadas constituem o fumo ou tabaco." (Cunha, 2010, p. 617).

Já a variante *tabaca* possui registro no dicionário Português contemporâneo da UNESP (Borba, 2011, p.1330), "TABACA ta- ba-ca (*Or duv*[5]) **Sf**[6] (*Ch*[7]) vulva". A variante dicionarizada é registrada como termo chulo.

Os dicionários informais na *internet*, também registram a lexia tabaco com flexão do gênero feminino, o simples ato de digitar a palavra no site *Google* já exibe diversos sites de dicionários informais, denominando *tabaca* como órgão sexual feminino, origem nordestina.

E, assim, surge o questionamento qual a relação da lexia tabaco com o órgão sexual feminino, então? Do ponto de vista linguístico, podemos compreender que as variantes para os órgãos sexuais, possuem um processo metafórico que demonstra uma tendência popular, e que pode basear-se numa relação física, como na metáfora gíria. A maioria das metáforas, que se referem às partes íntimas, constituem imagens muito banais, de rápida compreensão. Ullmann (1964) explica que as palavras podem ser motivadas por fatores semânticos, motivados pela semelhança.

Scerbo (1991, *apud* Souza, 2007, p. 80) corrobora argumentando que a origem das metáforas e eufemismos relacionados às partes íntimas do corpo humano está relacionada, a motivações como: - forma e características de alguns objetos; forma e características de alguns animais; forma e características de alguns vegetais; contraposições lexicais (por exemplo, "passarinho" e "gaiola" para o sexo masculino e feminino); personificação do genital; idealização e exaltação e feminilização de um nome do genital masculino.

---

[5] O dicionário do Português contemporâneo (BORBA, 2011) define a abreviação como; origem duvidosa.
[6] **Sf;** substantivo feminino.
[7] Ch; chulo.

Nesse sentido, destacamos a seguir a variante *chibata* para designar o órgão sexual masculino, pênis, a qual pode ser considerada uma metáfora com a motivação da forma e característica de um objeto. Souza (2007) explica que as metáforas desse tipo estão baseadas na forma e também na analogia com a uretra, as quais são próximas da genitália masculina. "[...] Exemplos desse sema /forma/ são "cana", "canudo" /"canna"; "calabrote", "chibata", "chicote" ". (Souza, 2007, p. 85).

Etimologicamente, a lexia *chibata* vai ao encontro da metáfora com a forma e características de um objeto, pois de acordo com o *dicionário etimológico de língua portuguesa*, tem o seguinte registro: "sf. 'vara para fustigar'" (Cunha, 2010, p. 146). Enquanto no dicionário do Português contemporâneo (Borba, 2011, p. 274) "chi-ba-ta (*Esp*[8]) **Sf** chicote; açoite: *levar uma surra de chibata*".

Já no Atlas linguístico de Alagoas ALEAL, a autora registra a variante fumo para designar o órgão masculino: "[...] *fumo*, mas essa palavra também não era bem vista, pois remete ao órgão sexual masculino.

Para Dorin (2017, p. 80) muitas das variantes para designar partes íntimas do corpo humano ainda não foram registradas pelos atlas regionais, talvez, por que as cartas lexicais giram em torno de outras temáticas, até mesmo por que, a metodologia para coletar tais dados busca não gerar certos desconfortos nos colaboradores dos estudos.

Assim, notamos ao buscar nas cartas lexicais, com a temática corpo humano, no Atlas linguístico de Alagoas, a variante *pinguelo* para parte do órgão sexual feminino, clitóris. Encontramos nas transcrições feitas por Doiron (2017) NOTAS QSL 004 – sobre perguntas relacionadas ao redemoinho (na água). Assim, encontramos nas respostas de alguns entrevistados a lexia *pinguela*, com flexão de gênero feminino, talvez por ser um órgão sexual da mulher. O entrevistado pela autora do ALEAL demonstrou graça ao mencionar a palavra talvez, por que a palavra não fosse designação somente para eventos da natureza como autora sugeriu na pergunta:

> PONTO 9 – CORURIPE HGI
> INF.- Pinguela [pi)'gElå]. (risos).
> INQ. Por que você riu?
> INF. Porque é um nome diferente.
> INF- (risos)
> INQ. Por que que tá dando risada?
> INF. Porque chama pinguela [pi)'gElå] (risos).
> INQ. E por que você deu risada?
> INF. Porque o nome é feio. (Doiron, 2017, p. 441)

[8] Abreviatura para; Espanhol.

Nesse sentido, a vergonha ao mencionar a palavra que remete à parte do órgão sexual feminino, tem relação com o que Scerbo (1991) argumenta que os nomes dos órgãos sexuais, muitas vezes, possuem sentidos depreciativos em função de ter recebido, por muitos anos, pela tradição e pela religião, valores de objetos, reduzidos à simples função básica de necessidades básicas do corpo humano e à reprodução. O autor explica que por isso, mantém-se ainda, o uso de "vergonha" para se referir aos órgãos sexuais.

Nos dicionários consultados como, Cunha (2010) não encontramos o registro da lexia em questão. Já o dicionário do Português contemporâneo (BORBA, 2011, p. 1074) registou a variante com duas possibilidades, primeira seria parte de algo que abre e fecha, e a segunda acepção seria pênis, registrado como de origem duvidosa e jocoso; "pin- gue- lo (*Or duv*) **Sm**[9] **1** gatilho: *Ouvi os estalos do pinguelo* (*Ch Joc*[10]) **2** Pênis.).

Assim, ao encontrarmos tais palavras, *chibata, tabaca e pinguelo* no perfil do *Instagram*, dicionário Alagoanês, só reforça nossa hipótese de que o indivíduo inserido nas redes sociais digitais busca não só construir relações sociais, mas também reafirmar sua identidade linguística, a qual talvez não seja bem aceita fora desse espaço digital.

As três variantes encontradas para vagina, pênis e clitóris pertencem ao campo da sexualidade e se enquadram no que se convenciona chamar de *tabus* linguísticos. Como essas partes íntimas costumam gerar desconforto ou pudor, muitos falantes preferem usar nomes populares em vez das denominações padrão. Nesse cenário, a variedade e a liberdade lexical presentes no perfil Alagoanês revelam um novo momento para os estudos da linguagem, ao apresentar essas variantes de forma explícita e sem *tabus*, o ambiente digital se mostra como um espaço pouco condicionado pelas normas linguísticas tradicionais. Todavia, a autora Bortoni-Ricardo, nos lembra:

> É interessante constatar que, nas sociedades modernas, os valores culturais associados à norma linguística de prestígio, considerada correta, apropriada e bela, são ainda mais arraigados e persistentes que outros de natureza ética, moral e estética (Bortoni-Ricardo, 2005, p. 13).

Ousamos até dizer que esse léxico explícito para designar partes do corpo humano, pode ser melhor aceito nesses espaços de interação digital. Pois como vimos no atlas linguístico ALEAL (2017) os colaboradores da pesquisa sentem receio ao mencionar tais palavras. Ao contrário do que ocorre no dicionário do *Instagram* Alagoanês, a interação o léxico explícito, se realiza de modo dinâmico e livre.

[9] Abreviação para; Substantivo masculino.
[10] Abreviação para; jocoso.

Ullmann (1964) e Scerbo (1991) observam que muitas denominações populares para partes do corpo humano surgem da comparação com objetos ou elementos da natureza. Esse processo metafórico, baseado em semelhanças físicas facilmente reconhecíveis, gera imagens de rápida compreensão e motiva grande parte das criações lexicais populares.

4.2 Dicionário Baiano- partes do corpo humano

No perfil dicionário Baiano, encontramos duas variações para partes do corpo humano, as quais designam parte dos olhos, as pálpebras e parte do tronco, costas. Conforme o quadro a seguir mostra:

Quadro 2 - Dicionário Baiano- Partes do corpo humano

Lexia	**Variante lexical**
Pálpebras	*Capela*
Costa	*Cacunda*

Fonte: quadro elaborado pela autora com base nos dados coletados da página @dicionariobaiano

Destacamos primeiramente o termo pálpebras com a variante *capela.* O dicionário de Cunha (2010), não registra a lexia *capela*. Mas, Borba (2011, p. 233) registrou a lexia; "ca- pe-la **Sf** santuário pequena igreja; ermida **2** cada uma das partes de uma igreja em que há um altar"

Já no vocabulário baiano vol. II de Santana (2017) apresenta as seguintes realizações: "capa do olho; capelinha e **capela**" (Santana, 2017, p. 105, grifos nossos). O autor apresentou essas designações para *pálpebras* a partir de amostras de verbetes do *Vocabulário Dialetal Baiano*, por áreas temáticas, no caso, a temática corpo humano.

O Atlas linguístico de Doiron (2017) a partir do questionário fonético fonológico também apresenta essa mesma realização de *capela* para pálpebras, a partir da motivação: "... esta parte que cobre o olho? *Apontar*." (Doiron, 2017, p. 285). E o Atlas linguístico de Curiúva-PR: Aspectos lexicais, de Siqueira (2015) também registrou a designação de *capela* para pálpebras: "Na carta 44, para o *nome da parte que cobre o olho,* foram coletadas duas variantes: *capela* (52,95%) e *pálpebra* (47,05%), além de sete entrevistados (de ambos os sexos e faixas etárias) que não souberam responder." (Siqueira, 2015, p. 85).

Isso demonstra que tal variação não é exclusiva do estado da Bahia, a mesma variação de pálpebra foi registrada no atlas de Alagoas e Curiúva- Paraná. Ou seja, a variação *capela* pode ser considerada além da região do Nordeste. Ao contrário do imaginário criado pelo perfil

Baiano no *Instagram*, não só essa página, mas as outras também possuem a crença de que o termo ou expressão que eles interagem no perfil é única daquele estado.

Tal extensão dessa variedade lexical pode confirmar a divisão dialetal de Nascentes (1953), pois, nessa direção, o falar Baiano e sulista está como pertencente ao Sul. Aragão (2013) corrobora com a nossa ideia ao explicar que o Brasil é tido como um país, com diferenças regionais e socioculturais vastas e, justamente por isso, a nossa língua portuguesa, exibe uma variedade bastante significativa, tanto no nível regional quanto social, especialmente em relação ao léxico.

E a variação para costas, se apresenta como *cacunda.* O dicionário do Português contemporâneo (Borba, 2011, p. 214) registra a lexia **Costas** "dorso (região) parte de trás de um objeto".

Essa variação está mais relaciona às características físicas, no vocabulário dialetal Baiano vol. I Santana (2017) demonstra a realização de *cacunda* para costas, surge a partir da pergunta QSL 107: "*[...] pessoa que tem um calombo grande nas costas e fica assim (mímica)? ~ cocunda ~* ***cacunda*** *~ caucunda ~ caucundo* ≈ corcundo ~ *cocundo* ~ gimbrundo. → gimbra" (Santana, 2017 grifos nossos, p. 185).

Todavia, no perfil dicionário Baiano, não faz menção à designação *cacunda* como característica física e sim como parte do corpo humano sem especificação de deformidade ou algo semelhante.

Alkmim e Petter (2008, p. 161) falam sobre Palavras da África no Brasil de ontem e de hoje, as autoras realizaram um levantamento de vocábulos de origem africana em registros de estudiosos dos séculos XIX e XX. O *corpus* do trabalho foi constituído a partir de uma pesquisa considerada como o mais completo dos registros do léxico de origem africana no Brasil. E registraram a variação *cacunda*, tal como designação para dorso das costas e originado da língua bunda ou Angolense.

4.3 Dicionário Sergipanês- partes do corpo humano

No dicionário Sergipanês também encontramos a realização de *cacunda* para costas, como demonstramos a seguir.

Quadro 3 - Dicionário Sergipanês- Partes do corpo humano

Lexia	**Variante lexical**
Costas	*Cacunda*

Fonte: quadro criado pela autora com base nos dados coletados da página @dicionariosrgipano

Ao encontrarmos a variante lexical *cacunda* com a mesma significação tanto no perfil dicionário Baiano e no perfil dicionário Sergipanês, nos lembra do estudo feito por Mota e Oliveira (2022), no qual as autoras realizaram um estudo comparativo com objetivo de verificar a existência do ponto de vista lexical, de um contínuo entre Bahia e Sergipe, estados que integram o chamado subfalar baiano na proposta de Nascentes (1953) para uma divisão dialetal do Brasil.

Assim, talvez com essas mesmas realizações tanto no dicionário Baiano quanto no Sergipanês seja explicada por meio desse estudo, pois, as autoras argumentam que se pôde observar que Bahia e Sergipe, integram uma mesma área dialetal no sentido de que Sergipe dá continuidade à realidade linguística baiana.

4.4 Dicionário Paraibano- partes do corpo humano

Quadro 4 - Dicionário Paraibano- Partes do corpo humano

Lexias	**Variante lexical**
Barriga	*Bucho*
Calcanhar	*Mocotó*

Fonte: quadro elaborado pela autora com base nos dados coletados da página @dicionarioparaibano.

No perfil do dicionário Paraibano, encontramos duas realizações para diferentes partes do corpo humano, destacamos a primeira, *bucho* para designar barriga. Nesse sentido, o autor Cunha (2010, p. 104) em sua obra, dicionário etimológico da língua portuguesa, registra tal variação como referente aos animais mamíferos, sem relação com corpo humano: "*Sm* 'estômago dos mamíferos e dos peixes' XI. De origem controvertida; talvez seja de formação expressiva."

Já Borba (2011, p. 204) registra a variante *bucho*, além do entendimento de estômago de animais, no dicionário do português contemporâneo, encontra-se também a variação da lexia em questão, assim como o sentido do perfil paraibano "bu- cho **2** estômago humano: *O coitado levou um soco no bucho*. **3** ventre de ser humano: *Diocleiana já estava com mais um no bucho*".

Contudo, retomando o registro de Cunha, confirmamos o que já argumentamos no início dessa categoria, muitas das variações lexicais em relação a partes do corpo que tem relação com a natureza e o mundo animal, isso talvez justifique a realização de bucho para barriga. O Atlas Linguístico- ALEAL (2017), registrou a variação *bucho*, a partir do campo Semântico corpo humano:

> Questão do QSL 102 – ÚTERO. [...] Dois homens, um jovem e outro da faixa etária II disseram que o bebê, antes de nascer, fica no *bucho*. O informante mais jovem, vaqueiro de profissão, comentou que nas fêmeas, sejam elas animais ou mulheres, o local onde o ser está gerando é o mesmo: no *bucho*. (Doiron, 2017, p. 224).

O registro da variação *bucho*, também pode ser encontrada além da região Paraibana, Azevedo (2015) em seu estudo, *Atlas semântico-lexical do norte de Mato Grosso –ASLNMAT: Suas influências topodinâmicas,* registrou a variação bucho para barriga, o autor a partir da questão relacionada à parte do corpo:

> [...]... parte do corpo da mãe onde fica o nenê/bebê antes de nascer?, para o objeto/conceito "útero", os informantes deram como resposta as seguintes lexias: barriga, bucho, útero , utro, mãe do corpo e utre. As variantes mais usadas pelos falantes da região foram as lexias "útero", "utro" e "barriga" (Azevedo, 2015, p. 355).

Assim, destacamos a segunda variação lexical do campo Semântico, encontrada no perfil do dicionário Paraibano; a variante *mocotó,* para designar a parte do corpo humano, calcanhar. No dicionário etimológico (2010) não existe o registro da variante *mocotó*. Todavia, a variante é encontrada no dicionário do português contemporâneo (Borba, 2011, p. 929): "Mo -co -tó (*Tupi)* **Sm** extremidade dos membros bovinos, desprovidos do casco; pata de boi: *Comprava mocotó para fazer geleia*".

Podemos notar mais uma variante de origem indígena, nessa direção etimologicamente Marroquim (1934) em sua obra sobre a Língua do Nordeste, marca o termo *mocotó* como originário da língua *Tupi.*

Assim, a partir dos dicionários consultados, constatamos que das sete variantes para partes do corpo humano, encontradas nos perfis; Alagoanês, Baiano, Sergipanês e Paraibano, três; *Tabaca*, *cambitos* e *bucho*, foram constados como dicionarizadas com acepção igual ao dos perfis nordestinos do *Instagram*. Contudo, não há especificação se é uma lexia regional. Entretanto, o fato de serem variantes dicionarizadas, pode nos direcionar a percepção que essas variantes não são restritas àquela região e que podem fazer parte de grupos sociais diversos.

Já quatro variantes; *chibata*, *capela*, *pinguelo* e *mocotó*, foram constadas como dicionarizadas com acepção diferente ao que os perfis nordestinos publicaram, não significa que essas não ultrapassem as fronteiras de uma região, mas que possuem valor de verdade especifico nesses contextos.

5 Considerações finais

Os resultados deste estudo evidenciam que os perfis regionais do Instagram funcionam como importantes espaços de registro, circulação e valorização do léxico popular do Nordeste. As variantes analisadas demonstram que, mesmo em ambientes digitais marcados pela informalidade, é possível observar regularidades linguísticas que refletem identidades locais e reforçam vínculos comunitários. A comparação com dicionários tradicionais mostrou que parte dessas variantes ultrapassa fronteiras regionais, enquanto outras permanecem fortemente associadas a contextos específicos, revelando a vitalidade e a diversidade do português brasileiro.

Além disso, o uso da netnografia mostrou-se adequado para compreender fenômenos linguísticos em ambientes digitais, permitindo observar práticas espontâneas de categorização e ressignificação lexical. Assim, concluímos que iniciativas como os dicionários nordestinos no *Instagram* contribuem tanto para a manutenção de memórias linguísticas regionais quanto para a ampliação das discussões sociolinguísticas sobre língua, identidade e cultura no espaço virtual.

Referências

ALKMIM, Tania e Margarida Petter. 2008. Palavras da África no Brasil de ontem e de hoje, in J.L. Fiorin e M. Petter (eds.), **África no Brasil:** a formação da língua portuguesa, São Paulo, Contexto: 145-178.

ARAGÃO, Maria do Socorro Silva de**. Relações língua sociedade e cultura na linguagem popular do Ceará.** Revista de Letras, Fortaleza, v. 32, n.1, 2013, p. 96-102. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/13055. Acesso em: 18 maio. 2022.

AUROUX, S. **A revolução tecnológica da gramatização**. Campinas: Editora da Unicamp, 2009.

AZEVEDO, Antônio Tadeu Gomes de. **Atlas Semântico-Lexical Do Norte De Mato Grosso** – Aslnmat: Suas Influências Topodinâmicas. 2015. Dissertação (Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Linguística) Universidade do Estado do Mato Grosso, Cáceres, MT, 2015.

BAGNO, Marcos; CARVALHO, Maria do Rosário (Orgs.). **Dicionário crítico de sociolinguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

BIDERMAN, M. T. C. **Teoria lingüística: lingüística quantitativa e computacional.** Rio de Janeiro: LTC, 1978.

BORBA, Francisco S. **Dicionário UNESP do Português contemporâneo**. Curitiba: Piá Ltda, 2011. 1487 p.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

CALVET, L. J. **Sociolinguística, uma introdução crítica**. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2002.

CARDOSO, S. A. et al. **Atlas Linguístico do Brasil**: volume 1. Londrina: Eduel, 2014a.

CARVALHO, N. **Empréstimos Linguísticos na Língua Portuguesa**. São Paulo: Cortez, 2009.

CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. 4ª. ed. Revista e atualizada, Rio de Janeiro: Lexikon, 2010.

DOIRON, M. P. B.; AGUILERA, V. A. Variantes lexicais para alpargatas no Paraná e na região Nordeste do Brasil: um estudo etnolinguístico. **Signum**: Estudos da Linguagem, [S.L.], v. 16, n. 2, p. 67, 25 dez. 2013. Universidade Estadual de Londrina. Disponível em: <https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/15409/14014>. Acesso em: 15 abr. 2022.

KOZINETS, R. **Netnografia: Realizando Pesquisa Etnográfica Online**. Porto Alegre: Penso, 2014.

KOZINETS, R. **Netnografia: a arma secreta dos profissionais de marketing: como o conhecimento das mídias sociais gera inovação**. 2010. Disponível em: <http://bravdesign.com.br/wpcontent/uploads/2012/07/netnografia_portugues.pdf>.Acesso em: 5 mai. 2022.

LABOV, W. **Padrões sociolingüísticos**. [Trad. Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre, Caroline Rodrigues Cardoso]. São Paulo: Parábola, 2008.

MOTA, Jacyra Andrade; OLIVEIRA, Josane Moreira. **Bahia e Sergipe: um contínuo linguístico que perdura no tempo**. Signum: Estudos da Linguagem, [S.L.], v. 25, n. 1, p. 11-28, 4 jul. 2022. Universidade Estadual de Londrina. . Acesso em: 12 jan. 2023.

NASCENTES, A. **O linguajar carioca. Rio de janeiro**: Organização Simões, 1953.

PRETI, D. **A linguagem proibida: um estudo sobre a linguagem erótica**. São Paulo: Queiroz, 1984.

RODRIGUES JC. **Tabu do Corpo**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz; 2006.

SANTANA, Isamar Neiva de. **Vocabulário dialetal baiano**. v. 1–2. Tese (Doutorado em Letras — Língua e Cultura) — Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

SCERBO, E. **Il nome della cosa. Nomi e nomignoli degli organi sessuali**. Milano: Mondadori, 1991.

SIQUEIRA, Fátima da Silva. **Atlas linguístico de Curiúva-PR:** aspectos lexicais. 2 v. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) — Universidade Estadual de Londrina, 2015.

SOUZA, V. R. O. G. **Vocabulário erótico-obsceno dos órgãos sexuais masculino e feminino em português e italiano**. São José do Rio Preto, 2007. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/86604/souza_vrog_me_sjrp.pdf>.Acesso em: 19 nov. 2021.

ULLMANN, S. **A Semântica. Uma introdução ao estudo do significado**. 5. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1964.

A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NO PORTUGUÊS FALADO PELO POVO A'UWE'UAPTABI, EM BARRA DO GARÇAS (MT) [1]

Lilian Ferreira Silva Ferraz - UEG [2]
Marília Silva Vieira Pereira - UEG [3]

Resumo: Este artigo traz um recorte da pesquisa, que propõe investigar a variação linguística na fala dos indígenas Xavante - A'uwe'uaptabi que empregam o Português Brasileiro – PB como língua adicional. Justifica-se em razão das 18 Escolas Xavante no polo da Diretoria Regional de Educação - DRE de Barra do Garças. O estudo está fundamentado na Sociolinguística Variacionista (Labóv, 2008), Tarallo, 1994; Labóv, 2008; Eckert e Rocha 2008; D'Angelis, 2014; Mendes, 2017; Casimiro, 2020; Eckert , 2022; Freitag e Savedrav, 2023 e tem como objetivo analisar fenômenos de variação linguística na fala de indígenas, que usam o Português Brasileiro como LA, durante as falas observam-se alguns fenômenos advindos do contato entre as duas línguas, principalmente, fonético-fonológicos e os e morfossintáticos. Para isso, foram realizadas entrevistas semidirigidas em 06 participantes (masculinos, estratificados em duas faixas etárias e dois níveis de escolaridade) da aldeia Nossa Senhora de Fátima, Barra do Garças – MT, e observações diretas nos momentos de acompanhamento pedagógico. Espera-se, como resultado, a identificação de padrões de variação linguística entre os entrevistados e se o nível de proficiência linguística em PB, contribuiu para a realizações das variáveis investigadas com esse fenômeno linguístico.

Palavras-chave: Sociolinguística. Língua Adicional. Variação Linguística. Cultura Xavante.

1 Introdução

A língua materna do povo A'uwe'uaptabi, permanece viva nas aldeias e nas interações familiares, simboliza a continuidade de uma cultura construída e transmitida ao longo de gerações, fortalecendo o sentido de pertencimento e identidade coletiva. Destarte, percebemos que a língua falada está imbricada à identidade indígena, através dela as situações comunicativas se concretizam. Concordamos com Oushiro, ao afirmar que,

> A identidade é, antes de mais nada, uma negociação, ou seja, um indivíduo não tem poder de definir para si uma identidade totalmente nova, que não tenha sido elaborada coletivamente e que não seja aceita por outras pessoas.

[1] Comunicação Oral apresentada no **GT55 - Variação Linguística E As Pesquisas No Contexto Científico E Pedagógico: Um Olhar para os Aspectos Semânticos, Morfológicos, Sintáticos e Prosódicos, tanto na Pesquisa quando no** Ensino do XXII Colóquio Nacional de Estudos Linguísticos e Literários "Narrativas de si e do outro em um mundo digitalizado: Oportunidades e desafios em Estudos Linguísticos e Literários", da Universidade Estadual de Mato Grosso/Câmpus Cáceres, sob a orientação da Profª Drª Marília Silva Vieira Pereira, em 25 de abril de 2025.

[2]Lilian Ferraz, mestranda no curso de pós-graduação lato sensu Pós-Graduação Estudos da Língua e Interculturalidade, da Universidade Estadual de Goiás/Câmpus Cora Coralina e-mail lilian.ferraz@edu.mt.gov.br
[3]Profª Drª Marília Vieira Silva da Universidade Estadual de Goiás (UEG/Câmpus Cora Coralina), onde atua no Mestrado em Língua, Literatura e Interculturalidade (POSLLI). E-mail: vieiramarilia@gmail.com

> (...) a construção da identidade consiste em negociar os significados de nossa experiência de pertença a diferentes grupos socias (Oshiro, 2019, p.308).

Uma das negociações do povo A'uwe é a manutenção da língua materna (L1) como forma de identidade e resistência coletiva. Há também a negociação para que todos aprendam o Português Brasileiro (PB) como língua adicional, a fim de compreenderem as negociações feitas para eles e não por eles.

Destacamos que usaremos o conceito língua adicional (LA) de Lôpo-Ramos em que se soma uma língua a língua que se tem. A LA não é inferior, superior, tampouco substitutiva da língua materna, é aquela se aprende ou adquire depois da materna, ela é um hiperônimo que pode ser aplicado a qualquer situação linguística. (Lôpo-Ramos, 2021)

Nesse viés, deu-se a introdução da LA na comunidade Xavante em meados de 1960, trazida pelas missões religiosas. Desse modo, os indígenas passam a experenciar novas dinâmicas linguísticas e culturais, mas mantém sua língua materna viva.

A presença do Português Brasileiro - PB, inicialmente, estranho àquela realidade, torna-se, gradativamente, necessário em várias esferas, dentre elas: no contexto educacional, no processo de ensino e de aprendizagem, e cada vez mais tem desempenhado importantes funções sociocomunicativas que antes eram cumpridas pela língua nativa (Pimentel da Silva, 2013).

Os professores Xavantes, atualmente, utilizam o PB como língua adicional no processo educativo, uma prática que implica desafios tanto para eles quanto para os estudantes, haja vista que trata-se de outra língua.

A necessidade de incorporar o PB nas relações de comunicação tem gerado o processo de variação linguística nessa comunidade de fala. Isso reverbera na sala de aula, quando os professores Xavantes adaptam suas falas para expressar o conhecimento em uma língua que não é a materna.

Logo, o estudo propõe investigar as variações linguísticas nas falas dos indígenas xavantes utentes do PB como LA, a fim de aferir o impacto no estilo linguístico e na identidade xavante.

Esta pesquisa é relevante em razão da quantidade de escolas indígenas presentes no polo educacional da Diretoria Regional de Educação de Barra do Garças, de acordo com o sistema educacional de Mato Grosso – SigEduca, nessa regional há 18 escolas estaduais indígenas xavante – povo A'uwe'uaptabi, com 114 salas anexas. Em todas há um currículo "intercultural" com as disciplinas da Base Nacional Comum Curricular - BNCC e as disciplinas de saberes indígenas.

O povo A'uwe mantém a língua materna viva e em pleno uso, ou seja, nas aldeias, nas famílias fala-se apenas xavante, porém, na escola, a partir do 3º ano do Ensino Fundamental deve-se introduz o Português Brasileiro, que será consolidado até o final do 9º ano. No entanto, a maioria dos estudantes não são fluentes em PB e apresentam um repertório linguístico reduzido. Logo, quando migram para zona urbana em busca da inserção no mundo de trabalho ou até mesmo quando veem realizar compras no comércio local, sofrem o embargo da língua. Diante desse quadro, surge a necessidade de compreender em que momento a língua adicional é introduzida, aprofundada, e o impacto disso na fluidez da LA e na identidade xavante.

A fim de melhor compreender esse processo de uso da LA , observamos algumas ações pedagógicas na Escola Estadual Indígena Ulisses Guimarães e na Aldeia Nossa Senhora de Fátima - Terra Indígena (TI) São Marcos, no município de Barra do Garças/MT.

Vale destacar o papel da Missão Salesiana no processo de aquisição do PB por parte dos indígenas. A missão está presente na TI São Marcos há mais de 60 anos e esteve à frente da educação escolar por, aproximadamente, quatro décadas. Introduziu o PB na comunidade, transcreveu a fala xavante e construiu a gramática Xavante. Os missionários responsáveis por esse trabalho eram alemães, logo, a transcrição recebeu influência da gramática alemã.

Hoje, os indígenas estão na gestão escolar e são professores em todos os componentes curriculares, porém, o material didático utilizado na escola indígena é o mesmo da escola não indígena, forçando o monolinguismo no espaço escolar, fato que conforme Freitag e Savedra, não é natural ou espontâneo, mas resultado de intervenções para a homogeneização de populações falantes de várias línguas, numa dimensão sociopolítica. (Freitag e Savedra, 2021, p.15).

Nesse sentido, destaca-se o respaldo legal para esse monolinguismo no espaço educacional, de acordo com Artigo 210 da Constituição Federal do Brasil de 1988: "Art.210, § 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. (Brasil,1998)".

Embora a constituição brasileira assegure às comunidades indígenas o direito de utilizar suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, o mesmo artigo regulamenta que, no Ensino Fundamental, as aulas serão ministradas em português. A aplicação prática desse direito ainda enfrenta dificuldades, uma vez que não há políticas públicas para a produção de material didático na língua Xavante.

Destarte, pesquisa contribuirá para a valorização da identidade cultural indígena e para o fortalecimento de práticas sociocomunicativas bilíngues e interculturais, proporcionando um

entendimento mais profundo das adaptações linguísticas que ocorrem quando uma língua autóctone é incorporada ao cotidiano de uma comunidade indígena. Além de oferecer subsídios para o desenvolvimento de políticas educacionais que promovam uma abordagem mais inclusiva e valorizadora da diversidade cultural, com a expansão do PB nas comunidades indígenas, torna-se cada vez mais necessário entender como ele é usado e as adaptações que são feitas no contexto bilíngue.

Estamos neste momento da pesquisa, ou seja, entendendo quais adaptações ou variações linguísticas são feitas no uso do PB como língua adicional. Já percebemos em nossas observações e conversas, que uso do PB pelos xavantes reflete não apenas uma adaptação linguística, mas também uma negociação identitária que dialoga com a necessidade de manter o idioma nativo como símbolo de resistência cultural, sem ignorar a importância do português para a inserção e atuação em contextos externos.

2 Fundamentação teórica

Para Labóv (2008), "não se pode entender o desenvolvimento de uma mudança linguística sem levar em conta a vida social da comunidade em que ela ocorre," o povo A'uwe é um exemplo marcante dessa relação entre língua e contexto social, visto que a variação manifestada no PB falado por eles não é meramente linguística, mas carrega consigo significados culturais e sociais.

Esse é o objeto da Sociolinguística, em que o estudo da língua se dá em situações reais de uso, isso que a pesquisa propõe analisar as situações reais em que a comunidade indígena usa língua adicional – o Português Brasileiro.

Por essa razão, estamos realizando uma abordagem etnográfica com observações diretas, durante as visitas à comunidade. Momentos que buscamos compreender quais pressões sociais estão presentes no uso do PB.

Um autor que coaduna com os pressupostos desta pesquisa é Camacho (2021), segundo o qual "o que a sociolinguística faz é correlacionar as variações na expressão verbal a diferenças de natureza social, entendendo cada domínio, o linguístico e o social, como fenômenos estruturados e regulares" (Camacho, 2021, p.50).

Conforme mencionado, estamos neste momento de análise das falas dos participantes, observando o estilo adotado por eles durante nossas conversas, considerando que:

> à variação estilística ou de registro é o resultado da adequação da expressão às finalidades específicas do processo de interação verbal com base no grau de reflexão do falante sobre as formas que seleciona para compor seu

> enunciado. (...) É possível considerar dois limites extremos na transição entre os diferentes estilos possíveis: o estilo informal, em que é o mínimo grau de reflexão e sobre as formas empregadas e o estilo formal, em que é máximo o grau de reflexão que se projeta sobre as formas linguísticas (Camacho, 2001, p.60).

A leitura desse e de outros autores possibilitou a compreensão da sociolinguística e de sua importância para comunidade indígena. Autores como Tarallo (1994), Labóv (2008), D'Angelis (2014), Mendes (2017), Casimiro (2020), Freitag e Savedrav (2023), Eckert e Rocha (2008), entre outros, estão contribuindo com a análise dos dados, pois abordam as ondas da sociolinguística, a sobrevivência das línguas indígenas, identidade linguística, etnografia, observação direta, bem como procedimentos metodológicos da pesquisa sociolinguística.

A observação participante aconteceu na aldeia Nossa Senhora de Fátima – TI São Marcos em Barra do Garças/MT, especificamente, na Escola Estadual Indígena Ulisses Guimarães, durante os acompanhamentos pedagógicos, momento que conversamos com professores e pais de estudantes que usam o PB como LA.

Desse modo, entendemos que:

> A observação direta é sem dúvida a técnica privilegiada para investigar os saberes e as práticas na vida social, e reconhecer as ações e as representações coletivas na vida humana. É se engajar em uma experiência de percepção de contrastes sociais, culturais e históricos. As primeiras inserções no universo de pesquisa conhecidas como "saídas exploratórias", são norteadas pelo olhar atento ao contexto e a tudo que acontece no espaço observado (Rocha e Eckert, 2008).

A partir das conversas e observações percebemos quatro variantes fonéticas o /tʃ/ = palatal africada antes da vogal/i/ e o /t/ oclusiva dental antes da vogal /e/, outra variante é o /dʒ/ = palatal antes da vogal /i/ ou /d/ oclusiva dental antes da vogal /e/, para compreender as variantes buscamos a Cristófaro Silva (1999) que descreve detalhadamente o processo articulatório da palatalização e da dentalização, explicando a transformação da oclusiva /t/ em uma africada [tʃ] antes da vogal /i/ o mesmo para /d/.

Por fim, esta pesquisa lançará um novo olhar sobre a fala dos indígenas em contextos sociocomunicativos que exigem o uso da língua adicional (PB) .

3 Material e método

Esta pesquisa está em curso e contará com seis participantes indígenas da etnia Xavante que moram na Aldeia Nossa Senhora, Território Indígena São Marcos em Barra do Garças – MT, os participantes são professores e pais de estudantes da Escola Estadual Indígena Ulisses Guimarães.

Estamos no período de observação direta e diálogos informais, ou seja, no trabalho de campo com enfoque etnográfico, que segundo Rocha e Ecker (2008):

> O método etnográfico é composto de técnicas e de procedimentos de coletas de dados associados a uma prática do trabalho de campo a partir de uma convivência mais ou menos prolongada do(a) pesquisador(a) junto ao grupo social a ser estudado. (Rocha e Ecker, 2008, p.1).

Neste sentido, vale destacar que a pesquisadora convive há 04 anos com a comunidade indígena do Território São Marcos, sendo convidada para o evento da "Furação de Orelha" que acontecerá no período de abril a setembro de 2026. Acreditamos que este convívio contribui para coleta de dados.

O povo A'we Uptabi (Xavante na língua materna) é o povo da oralidade, das narrativas orais, em que os saberes indígenas são transmitidos aos jovens por meio de narrativas contadas pelos anciãos, na língua materna (L1), mas para a pesquisadora são contadas na língua adicional (PB), momento que identificamos as variações linguísticas mencionadas.

3.1 Material

O material da pesquisa são as gravações das entrevistas semiestruturadas, durante as visitas técnicas a Escola Estadual Indígena Ulisses Guimarães, aqui traremos trechos das falas de dois participantes moradores na aldeia Nossa Senhora de Fátima.

3.2 Método

O estudo está fundamentado pela Sociolinguística Variacionista (Labóv, 2008), que busca mapear a heterogeneidade linguística nas comunidades de fala, por meio de entrevistas semiestruturadas, típicas da Primeira Onda da Sociolinguística. Para uma análise qualitativa das observações diretas, pensando em comunidade de fala e de prática, nos embasaremos nos estudos de Segunda e Terceira Ondas (Eckert, 2022) com enfoque na abordagem etnográfica.

Na pesquisa etnográfica, a pesquisadora se desloca de sua própria cultura para se situar no interior do fenômeno observado (Rocha e Eckert, 2008, p.01). Desse modo, a pesquisadora está periodicamente indo à comunidade para observação e coleta de dados, a fim de se familiarizar com a cultura xavante.

O estudo, como citado anteriormente, acontece na Aldeia Nossa Senhora de Fátima, Barra do Garças – MT, localizada há 131 Km da zona urbana do município de Barra do Garças MT, contará com 06 participantes indígenas. do sexo masculino, estraficificados em duas faixas etária:

- Faixa etária A: 3 homens de 20 a 35 anos com Ensino Médio.

- Faixa etária B: 3 homens de 36 a 70 anos com Ensino Médio.

Os seis participantes preenchem os critérios de fluência no Português Brasileiro e têm autonomia para falarem sem acompanhante, foram excluídas da pesquisa as indígenas, por não preencherem os critérios de fluência no Português Brasileiro e não poderem falar, com não indígena, sem a presença de um acompanhante (marido ou pai).

A pesquisa contém as seguintes etapas:

- Coleta de dados, por meio de entrevistas semiestruturada gravadas com celular, , durante as visitas de acompanhamento técnico e pedagógico à Escola Estadual Indígena Ulisses Guimarães.

- Transcrição das falas: realizadas com o auxílio da IA Google Colab, seguida de revisão humana.

- Tabulação dos dados: após a transcrição das entrevistas, as variações serão tabuladas e quantificadas para identificarmos os elementos fonéticos e morfológicos mais frequentes. Utilizar-se-á para análise de dados o Ambiente R e o PRAAT, para o artigo analisamos as ocorrências de /t/ e /d/ de dois participantes, e a teoria laboviana nos permitiu analisar quantitativamente, considerando idade, escolaridade e profissão.

4 Discussões e análise dos dados

4.1 Variação fonética de palatalização africada em /tʃ/ e /dʒ/, e a dentalização /t/ e /d/.

Participante	Faixa Etária	Ocorrências	/t/ e /d/ dentalização	/tʃ/ o /dʒ/ palatalização	Variantes auferidas
S5:BG69EM	B	é... falu não o in/**d**/ígena mesmo, eu falu o branco...	X		08
S5:BG69EM	B	Agora, /**d**/esconhecido, falo em geral não é in/d/ígena ...	X		01
S5:BG69EM	B	a gen/**t**/e fundá essa audeia	X		13

S5:BG69EM	B	pra é... conduzir essa minha comunida/**d**/ i ...	X		10
S5:BG69EM	B	mais /d/irrepen/t/i surgiu ...	X		03
S5:BG69EM	B	É /d/iferen/t/i ...	X		03
S5:BG69EM	B	Pra não haver /**d**/esenten/**d**/imentu ...	X		02
S5:BG69EM	B	Quandu eu passei na cida/**d**/e aí, fiquei na cida/**d**/i	X		04
S1:BG32EM	A	A gen/**tʃ**/i qui chama aqui, né?		X	36
S1:BG32EM	A	Agora /**dʒ**/i hoje é o cacique, né.		X	61
S1:BG32EM	A	Tem o xavan/**tʃ**/i, du povu xavan/**tʃ**/i		X	21
S1:BG32EM	A	... que não enten/**dʒ**/i né...		X	03
S1:BG32EM	A	... a cada palavra /**dʒ**/iferen/**tʃ**/i		X	02
S1:BG32EM	A	só uma palavra de língua in/**dʒ**/ígena		X	09
S1:BG32EM	A	porque an/**tʃ**/igamen/**tʃ**/i, né é... tem um missionário que falava		X	04
S1:BG32EM	A	tem qui entra na faculdade como que fala só o a língua		X	07

		português qui fala na cida/**dʒ**/i			
S1:BG32EM	A	Por que é importan/**tʃ**/i, né?		X	03

Verificamos que na fala dos dois participantes há diferença marcante quanto aos fonemas /t/ e /d/. O primeiro participante (S5:BG69EM) tem a oclusiva dental na pronúncia do /t/ e /d/ independente da vogal que sucede a pronúncia é dentalizada.

Exemplo: gen/**t**/e ou enten/**d**/i

Assim, afirmarmos que independente da vogal que sucede /i/ ou /e/ a pronúncia é dentalizada, trata-se de um participante de 69 anos, aposentado, que aprendeu a língua adicional (PB) com os padres alemães da Missão Salesiana.

O outro participante (S1:BG32EM) traz na pronúncia a transformação da oclusiva dental /t/ e /d/ em palatal africada /tʃ/ e /dʒ/, nesse caso há a troca da vogal /e/ por /i/.

Exemplo: xavan/**tʃ**/i e cida/**dʒ**/i

Esse participante tem 32 anos, professor, aprendeu a língua adicional (PB) com os pais e com professores brasileiros.

Diante disso, acredita-se que o modo como se ensina a língua adicional contribui para variação linguística.

5 Considerações finais

A análise desenvolvida neste artigo é um pequeno recorte da pesquisa, aferimos que há variante fonética-fonológica de dentalização oclusiva ou palatalização africada de /t/ e /d/, e que estão relacionadas a idade e ao processo de contato com a língua adicional – o português brasileiro. Isso compõe o estilo linguístico do falante e contribuí para formação identitária do povo xavante.

Acreditamos que após a conclusão da análise de dados, será possível ampliar as variantes, para as variações morfossintáticas (concordância verbal e nominal) e o estilo composicional das falas.

Assim sendo, essa pesquisa possibilitará a reflexão referente a variação linguística na fala do Xavante que usa o PB com língua adicional, e o papel intercultural dela na constituição identitária do povo A'uwe'uaptabi, além de contribuir com as discussões de política pública para os povos originários.

Referências

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm . Acesso em 02 out. 2024.

CAMACHO, R.G. **Sociolinguística II**. In: Introdução a sociolinguística. São Paulo: Cortez, 2021.

FERREIRA, Janaina Soares Silva Reis. **O apagamento da oclusiva dental /d/ em gerúndio: uma análise sociolinguística do falar vilaboense**. Dissertação de Mestrado – Universidade Estadual de Goiás, Goiás, 2023. Disponível em: https://cdn.ueg.edu.br/ source/pos-graduacao_stricto_sensu_em_linguam_literatura_e_interculturalidade _266/conteudo/10720/JANNAINA_SOARES_SILVA_REIS.pdf . Acesso em 30 set.2025.

LABOV, William. **Padrões sociolinguísticos**. Trad. de M. Bagno; M. M. P. Scherre; C. R. Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

LÔPO-RAMOS, Ana Adelina**. Língua adicional:um conceito "guarda-chuva".** Revista Brasileira de Linguística Antropológica. Disponivel: https://periodicos.unb.br/index.php/ling/article/view/37207 . Acesso em 30 mar. 2025.

OUSHIRO, Livia. **Conceitos de Identidade e métodos para o estudo na sociolinguística.**Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/estudos/article/view/33777/19507 . Acesso em 30 set.2025.

ROCHA, Ana Luiza Carvalho da e ECKERT, Cornélia. **Etnografia: saberes e práticas**. In: Pinto, Céli Regina Jardim (org.) Ciências Humanas: pesquisa e método. Porto Alegre: Editora da Universidade, 2008.

SILVA, Thaís Cristófaro. **Fonética e fonologia do português: roteiro de estudos e guia de exercícios**. São Paulo: Contexto, 1999

ANÁLISE DE POEMA MATO-GROSSENSE SOB A PERSPECTIVA DA ANÁLISE DO DISCURSO DE BASE ENUNCIATIVA E DA LINGUÍSTICA POPULAR[1]

Elisangela Dias Saboia - UFSCar[2]

Resumo: Este trabalho propõe a análise de um poema a partir do conceito de cena de enunciação proposto por Dominique Maingueneau (2015) e do uso da metalinguagem presente no texto poético. O poema analisado foi produzido por uma escritora não-linguista, ou seja, não especialista, de acordo com a Linguística Popular (Achard-Bayle; Paveau, 2019). Logo, a análise volta-se para a cena de enunciação que envolve três cenas: a cena englobante, a cena genérica e a cenografia, bem como explicita os efeitos linguísticos presentes no gênero discursivo. A abordagem da Linguística Popular (LP) deu-se porque a teoria se interessa pelo uso da linguagem no cotidiano feito por locutores populares (Preston, 2021) e as práticas linguísticas destes sujeitos são o objeto de estudo da LP. Sendo assim, por meio do trabalho analítico, foi possível identificar cada uma das cenas mencionadas e demonstrar a relação delas com os recursos linguísticos e metalinguísticos utilizados pela autora no poema. Por isso, esta pesquisa está ancorada nos estudos da Análise do Discurso de base enunciativa e da Linguística Popular.

Palavras-chave: Análise do Discurso. Gênero Poema. Linguística Popular.

1 Introdução

Textos poéticos são escritos, publicados e compartilhados constantemente nas mídias sociais e em outros suportes por pessoas que não possuem um conhecimento especializado ou uma formação acadêmica na área da linguagem. Os saberes destes sujeitos ou informações que eles possuem acerca da língua são praticados por meio de conhecimentos próprios. Em outras palavras, mesmo os não-linguistas não possuindo diploma em ciências da linguagem, e não pertencendo a uma comunidade científica, eles fazem linguística popular (Pires; Araújo, 2023).

Os estudos sobre a linguagem tendem a não considerar as opiniões de falantes sobre o próprio uso linguístico (Murillo, 2024). Além disso, mesmo os falantes possuindo conhecimento popular sobre a língua, isto não é levado em consideração ao se realizar estudos na área da Linguística científica.

No entanto, Hoenigswald (1966 *apud* Murillo, 2024) defende que a Linguística não deve somente incorporar, mas expandir o pensamento popular sobre a linguagem. Portanto, na concepção do autor, os interesses da Linguística deveriam estar centrados "no que é que ocorre com a linguagem", "no como as pessoas reagem diante do que ocorre com a linguagem" e "no que é que as pessoas dizem que ocorre com a linguagem". Por isso, uma das razões para alguém

[1] GT31 - LINGUÍSTICA POPULAR

[2] Doutoranda em Linguística pela UFSCar. elisangela.saboia@hotmail.com

poder se voltar para a Linguística Popular (LP) é porque essa teoria se interessa pelas intuições daqueles que usam a língua no cotidiano (Preston, 2021).

Sendo assim, este estudo se inscreve na área da Análise do Discurso, ao abordar o conceito de cena de enunciação, e em um campo da Linguística ainda um tanto recente e não muito estudado no Brasil, que é o da *Folk Linguistics*/Linguística Popular. Cabe acrescentar que a teoria trabalha com as práticas linguísticas e os comentários metalinguísticos e metadiscursivos (Gonçalves; Preston; Baronas, 2023).

Portanto, este presente trabalho, que se trata de um recorte de uma pesquisa de doutorado em andamento, mostra-se autêntico e inédito, uma vez que não há atualmente estudos acadêmicos sobre a Linguística Popular abordando a metalinguagem na produção de poemas mato-grossenses produzidos por locutores populares. Principalmente referentes à região norte do estado e cidades circunvizinhas como a de Lucas do Rio Verde. São encontrados, com mais frequência na área acadêmica, estudos voltados para a poesia ou poetas mato-grossenses já consolidados e reconhecidos ou sobre produções em mídias sociais abordando o conceito mais amplo de literatura ou de literatura digital.

Para fins de uma melhor compreensão e acompanhamento dos tópicos abordados neste recorte de pesquisa, este texto foi organizado em três partes. A primeira parte apresenta a temática e a teoria utilizada neste estudo. A segunda parte aborda o conceito de cena de enunciação proposto por Maingueneau (1993; 1998a; 2006; 2015) envolvendo ainda três cenas, as quais interagem entre si: a cena englobante, a cena genérica e a cenografia. Na terceira parte é ilustrado um breve apanhado do percurso e da presença da Linguística Popular no cenário acadêmico brasileiro. E a quarta apresenta uma análise de um poema centrada na cena de enunciação (Maingueneau, 2006; 2015) e em recursos linguísticos e metalinguísticos presentes na poesia.

O texto poético recortado e abordado neste trabalho foi produzido por uma escritora da cidade de Lucas do Rio Verde localizada no estado de Mato Grosso. Sendo assim, a autora é considerada uma poetisa popular de acordo com a *Folk Linguistics*/Linguística Popular. Ao final, foram tecidas algumas considerações sobre a análise.

2 A cena de enunciação na análise do discurso

Na Análise do Discurso de base enunciativa, Dominique Maingueneau aborda o gênero de discurso – unidade tópica fundamental – como cena de enunciação (Maingueneau, 1998a). A palavra "cena" está relacionada a um quadro e a um processo, ou melhor, ela será o espaço no qual as cenas serão representadas e as sequências de ações realizadas neste espaço.

O termo "cena de enunciação" apresentado pelo autor faz referência, de forma metafórica, ao mundo do teatro em que os homens desempenham papéis. Ao mobilizar um gênero de discurso, os participantes representam papéis já previamente determinados. Para o teórico: "Nossa personalidade é tecida de múltiplos 'papéis'" (Maingueneau, 2015, p. 118).

De acordo com Maingueneau (1993; 1998a; 2015), a cena de enunciação associa três cenas: a cena englobante, a cena genérica e a cenografia. Antes de observar a definição de cada uma delas, torna-se relevante considerar que:

> Estas duas "cenas", englobante e genérica, definem em conjunto o espaço estável no interior do qual o enunciado ganha sentido, isto é, o espaço do tipo e do gênero de discurso. Em muitos casos, a cena de enunciação reduz-se a essas duas cenas; porém, uma outra cena pode intervir, a cenografia, a qual não é imposta pelo tipo ou pelo gênero de discurso, sendo instituída pelo próprio discurso (Maingueneau, 2006, p. 112).

Deste modo, a cena englobante refere-se ao tipo de discurso resultante de um "recorte de um setor da atividade social caracterizável por uma rede de gêneros de discurso" (Maingueneau, 2015, p. 118). A partir da cena englobante, devemos nos colocar para interpretar o tipo de discurso correspondente, "para saber de que modo ele interpela seu leitor" (Maingueneau, 2006, p. 111). É importante destacar que um texto pode até participar de duas cenas englobantes ao mesmo tempo.

Já a cena genérica remete ao gênero do discurso utilizado pelos usuários de forma imediata. Cada gênero está relacionado a algumas normas, como por exemplo: *uma ou mais finalidades, aos papéis para os parceiros, a um lugar apropriado para o seu sucesso, a um modo de inscrição na temporalidade, a um suporte, a uma composição e a um uso específico de recursos linguísticos.*

Quanto à *finalidade* de uma atividade comunicativa, nesta, os locutores regulam suas estratégias de produção e de interpretação dos enunciados de modo espontâneo. O gênero aborda ainda *papéis para os parceiros,* em que a fala vai de um para outro papel. Estes compreendem competências específicas, bem como direitos e deveres. *O lugar apropriado para o seu sucesso* trata-se de um lugar físico que se possa descrever, mas há gêneros que não estão necessariamente associados a um lugar.

Com referência ao modo de inscrição *na temporalidade,* ele envolve a periodicidade ou a singularidade das enunciações. Enquanto isso, o *suporte* é indissociável do modo de existência material do texto e está atrelado à forma de transporte e arquivamento do texto. A *composição* abrange o modo de encadeamento das partes do gênero enquanto que o *uso específico de*

recursos linguísticos remete ao repertório um tanto extenso de variedades linguísticas que o locutor tem à sua disposição.

Por fim, Dominique Maingueneau (2015) apresenta a cenografia – uma encenação singular da enunciação – e se apoia "na ideia de que o enunciador, por meio da enunciação, organiza a situação a partir da qual pretende enunciar" (Maingueneau, 2015, p. 123). E acrescenta:

> O discurso impõe sua cenografia de algum modo desde o início; mas, de um outro lado, é por intermédio de sua própria enunciação que ele poderá legitimar essa cenografia que ele impõe. Para isso, é necessário que ele faça seus leitores aceitarem o lugar que ele pretende lhes designar nessa cenografia e, de modo mais amplo, no universo de sentido do qual ela participa (Maingueneau, 2006, p. 113).

Conforme Maingueneau (2006), a cenografia não se define por ser um simples quadro ou um elemento de decoração somente, ela envolve a palavra que supõe uma determinada situação de enunciação e esta é validada de forma progressiva por meio desta mesma enunciação. Por isso, como mencionado acima, para o autor, todo discurso instaura a cenografia que o legitima. Na cenografia, o locutor deve configurar em seu enunciado um mundo em que as propriedades justifiquem o próprio quadro da enunciação. A cenografia é a origem e produto do discurso, consoante o estudioso.

3 A linguística popular no Brasil

A *Folk Linguistics* ou Linguística Popular, em um primeiro momento, se voltou para os estudos sobre os julgamentos de membros de uma comunidade linguística sobre o próprio ato verbal. E esta foi uma proposta de Henry Hoenigswald (1966), que aparece em seu trabalho "A Proposal for the Study of Folk-Linguistics" (Murillo, 2021). Todavia, foi por meio dos trabalhos de Preston (2000) e Niedzielski e Preston (2003) que o campo da Linguística Popular ganhou destaque.

Voltando a Hoenigswald (1966), vale destacar que o autor defendia que, na descrição geral de uma língua, deve-se levar em consideração as opiniões dos falantes, já que tal informação permitiria uma aproximação mais bem-sucedida à variedade linguística no estudo. Assim, Hoenigswald propõe ampliar o âmbito da linguística tradicional para que envolvesse a investigação na área do pensamento popular acerca da linguagem (Murillo, 2021).

Portanto, a ideia defendida por Hoenigswald pode ser entendida assim:

> […] a linguística deve interessar-se não só pelo "que é que ocorre com a linguagem", mas também por "como as pessoas reagem diante do que ocorre

> com a linguagem" e pelo "que é que as pessoas dizem que ocorre com a linguagem" (Murillo, 2021, p. 26).

É interessante salientar que a definição mais condizente com o de "Linguística popular" aparece em somente um dicionário em meio a tantos dicionários de linguística consultados pela autora Jara Murillo (2021) e mencionados por ela em seu trabalho de pesquisa. O dicionário "A Student's Dictionary of Language and Linguistics" conceitua a teoria como: "especulação desinformada ou mitologia sobre a origem e a natureza da linguagem humana ou da própria linguagem, ou de seu lugar nos assuntos humanos. O mito da Torre de Babel é um exemplo famoso" (Trask, 1997, p. 87 *apud* Murillo, 2021, p. 28).

Vale ressaltar que, no Brasil, essa propagação da Linguística Popular (LP) é feita somente a partir de 2020, dentre eventos, publicações e seminários sobre diferentes temas relacionados à teoria. Isso demonstra que os enunciados populares sobre as práticas linguísticas não são crenças falsas ou equivocadas que devem ser eliminadas da ciência. Esses saberes devem ser incorporados aos dados científicos da linguística, como defende Baronas na apresentação da obra de Murillo (2024).

A publicação do dossiê denominado *Linguística popular/folk linguistics e linguística científica: em vez do versus, propomos a integração* na Revista Fórum linguístico da UFSC, assim como as realizações de *Seminários Internacionais de Estudos em Linguística Popular,* são formas de expandir ou proporcionar um conhecimento mais amplo sobre a Linguística Popular no Brasil. Essas produções e eventos foram organizados pelo professor e estudioso da Linguística Popular no país, Roberto Leiser Baronas.

Até o momento, foram realizados os seguintes Seminários:

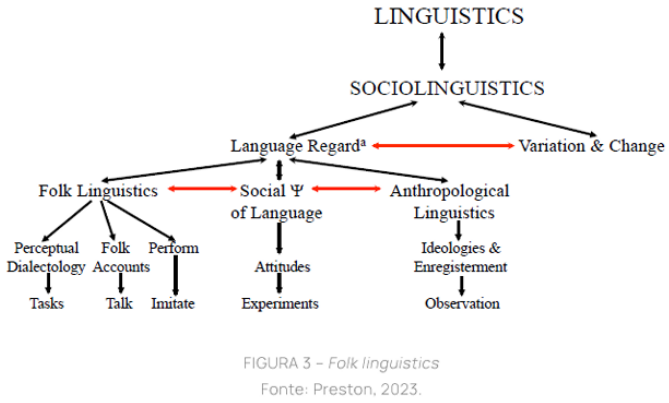
I Seminário Internacional de Estudos em Linguística Popular: homenagem a Amadeu Amaral – I SIELiPop em 2020;

II Seminário Internacional de Estudos em Linguística Popular – homenagem a Mário de Andrade e a Antenor Nascentes – II SIELiPop em 2023;

III Seminário Internacional de Estudos da Linguística Popular – homenagem a Lélia González – III SIELiPop em 2025.

Cabe enfatizar que, no II SIELiPop, o estudioso Preston da *Folk Linguistics* explicitou as relações entre a Linguística Popular, a Sociolinguística e a Dialetologia Perceptual e apresentou um diagrama arbóreo sobre o campo de pesquisa desta área (Gonçalves; Preston; Baronas, 2023).

Figura 1 – Diagrama arbóreo sobre o campo de pesquisa da Linguística Popular



Fonte: Dossiê Linguística Popular - Revista Abralin de 2023

Nele é possível entender que os três subcampos compartilham seus objetos de pesquisa e os métodos de aquisição, análise e interpretação de dados (Gonçalves; Preston; Baronas, 2023). Referente às técnicas de coleta e análise dos dados (metodologia da linguística popular), para Preston (2023), pode se realizar diferentes tipos de abordagens: tradicionais; operacionais e discursivas.

Esta última, a qual interessa o presente trabalho de pesquisa, centra-se sobre o conteúdo metalinguístico de uma conversa sobre a fala, "que poderiam revelar atitudes subconscientes – seleção de tópico em imitação, especificidade referencial em argumento, marcadores de discurso e perspectivas de tópico, dentre outras" (Gonçalves; Preston; Baronas, 2023, p. 7).

Como forma de propagar ainda mais a *Folk Linguistics*/Linguística Popular, houve também o desenvolvimento de atividades acadêmicas e disciplinas ofertadas na graduação e pós-graduação de universidades federais no decorrer destes últimos anos. Além de publicação de trabalhos acadêmicos variados sobre o tema da Linguística Popular, eventos internacionais e tradução de livros sobre o assunto.

4 Identificação das cenas de enunciação e análise da metalinguagem

O poeta é um designer da linguagem (Décio Pignatari)

O texto poético apresentado abaixo foi produzido por uma escritora, não-linguista, da cidade de Lucas do Rio Verde no Mato Grosso. Anelise de Moraes Oliveira Duarte tem 43 anos e concluiu a graduação em Biblioteconomia em 2012. Hoje é estudante do 7º semestre de

Psicologia e atua como analista de Recursos Humanos. Natural do Rio Grande do Sul, reside há 10 anos no Mato Grosso e cada vez mais nutre seu amor pela literatura e pela poesia. Estas informações foram fornecidas pela própria poetisa e o uso do seu material linguístico para fins de estudo foi autorizado por ela.

Contagem

As horas não passam
o tempo não voa mais
parece que tudo que eu amava...
também me deixou pra trás.

Se ainda sou a mesma
mas mudo a cada instante
sinto minha mente viajar
num pensamento itinerante.

A inspiração chegou
correu, e passou
e o meu versinho de criança
por aqui ficou.
(Poema cedido pela autora Anelise)

A produção poética apresentada possui três estrofes; para tanto o foco da análise metalinguística será voltado, mais especificamente, para a última estrofe. Tendo isso em vista, este eixo de análise, por hora, pretende situar as cenas da enunciação que compõem o exemplo. Nele, a cena englobante, ou seja, o tipo de discurso utilizado é o literário, por isso, pode-se atribuir o poema à cena literária. A literatura é uma arte que envolve uma linguagem especial, sendo possível identificar certos traços peculiares do discurso literário (Proença Filho, 2007).

Por meio desse discurso literário, o sujeito escolhe os meios de expressão que melhor representem suas ideias, pensamentos e desejos e essa escolha caracterizará o estilo do escritor (Proença Filho, 2007). Para o autor, o texto literário evidencia um uso especial do discurso, o qual se coloca a serviço da criação artística reveladora. Ademais, quanto a esse discurso, pode-se destacar alguns elementos que o distinguem do discurso comum, de acordo com Proença Filho (2007), como *complexidade*; *multissignificação*; *predomínio da conotação*; *liberdade na criação*; *ênfase no significante* e *variabilidade*. Estes itens não serão abordados nesta análise devido aos objetivos e limites deste texto. No entanto, compreende-se que são tópicos muito relevantes para se analisar textos e discursos literários.

Percebe-se, assim, no texto poético que, ainda que a autora pareça demonstrar seus sentimentos de forma bastante subjetiva, utilizando ‘eu’ para enunciar, o que ela escreve pode

ser considerado ficção. Assim, entende-se essa ficção não como algo falso ou fingido, mas como algo captado da realidade e transposto pela poetisa em sua produção, caracterizando a cena literária.

A cena genérica remete ao gênero discursivo utilizado, que é o poema, um dispositivo de comunicação sócio-historicamente definido com regras de funcionamento em um determinado contexto. De modo bem resumido, o gênero será entendido aqui como um texto organizado em versos e em estrofes, contendo rimas ou não e possuindo ritmo. Já a poesia é uma forma especial de linguagem: "A poesia recebe sua forma de poema, o modo de o poema fazer-se poesia" (Chalhub, 2001, p. 49).

Para tanto, poema e poesia serão tomados neste artigo, de modo mais didático, como sinônimos, ainda poderão ser substituídos pelos termos texto poético, produção lírica, dentre outros similares. Desta forma, a poetisa, na voz de seu enunciador, ou melhor, na "voz de seu eu lírico", escreve seu texto em tom reflexivo e até em certa medida filosófico.

Captar esse tom mais filosófico pode ser uma maneira de olhar a poesia, pois para Almeida (2008, p. 131 *apud* Belo, 2014, p. 7) "[…] é importante lembrar que a poesia pode ser lida a partir de olhares mais psicológicos, jornalísticos, antropológicos, ou ainda, filosóficos e tantos outros". Pode-se afirmar que um poema possibilita uma convivência mais sensível com o outro, consigo mesmo, com os fatos do cotidiano, com a vida e com a linguagem, conforme Pinheiro (2007) citado por Belo (2014).

Assim, a cenografia torna-se plena de sentido ao recorrer a tal encenação, pois supõe também a imagem e o papel do(a) escritor(a) como sendo uma pessoa solitária em momentos meditativos, como demonstrado nas duas primeiras estrofes. Estas foram construídas abordando uma mensagem autorreflexiva também. Ao escrever a lírica e ao realizar o arranjo das palavras em seu poema, a autora demonstra uma consciência de linguagem.

Sobre a linguagem ligada à cenografia construída, percebe-se o uso do termo "inspiração" (1º verso da 3ª estrofe). Essa palavra é comumente mobilizada como recurso linguístico essencial e recorrente na produção poética e literária. No poema, a "inspiração" é tomada como uma personificação e produz um efeito de sentido metafórico.

Já a metalinguagem é identificada a partir do vocábulo "versinho" (3º verso da 3ª estrofe), o qual ganha marcas de ambiguidade e abre-se para um sentido múltiplo. Uma interpretação plausível pode ser a de uma caracterização do vocábulo feita em tom afetivo pela escritora para se referir à sua produção naquele momento ou para se referir ao poema como um texto simples.

Outra possibilidade de leitura é a palavra estar relacionada a uma produção infantil, por isso o diminutivo do termo, "e o meu *versinho* de criança/por aqui ficou", podendo ainda ser considerado um 'subgênero' ou sinônimo de poema. É comum quando crianças dizermos "Vou recitar um *versinho* (poesia)". Para Martha (2012), citada por Rosa e Monteiro (2021), as crianças tendem a fortalecer a transmissão oral e colocam "sua memória e seu poderoso instinto de imitação a serviço da preservação da poesia popular […]" (Martha, 2012, p. 45 *apud* Rosa; Monteiro, 2021, p. 3). Além disso, a autora citada destaca a importância do papel da infância para a afirmação de um poema.

Pode-se dizer, desta maneira, que esses 3º e 4º versos contêm ambiguidade, pois podem remeter a um versinho que foi produzido quando a poetisa era criança ou a um versinho que ela declamava/lia/leu na infância. O poema joga com a palavra *versinho* e estabelece outros sentidos. Logo, a escritora constrói uma encenação de sua palavra e abre para possibilidades interpretativas.

Sob esta perspectiva, Sorrenti (2009) reforça que uma das características do fenômeno poético é a plurissignificação, ou seja, os múltiplos significados. A autora acrescenta: "Por isso se diz que o poema nunca está lotado de sentidos para o leitor: sempre cabe mais uma interpretação [...] Há sempre espaço para a atribuição de mais um sentido [...]" (Sorrenti, 2009, p. 42).

Assim, a poetisa realiza uma reflexão sobre o que é esta poesia que ela precisa escrever. A sua referência vem de um versinho dos tempos da infância, conforme os versos 3 e 4 "e o meu versinho de criança/por aqui ficou". Este recurso linguístico *aqui* nos induz a realizar algumas inferências: Ficou onde? Ficou na memória da escritora? Num papel ou diário que ela tenha guardado possivelmente? Ficou na vida toda até agora em sua fase adulta? Ficou em sua escrita atual/estilo ou em seu atual poema?

Logo, aprender a ler ou escrever versos/poesia é operar metalinguisticamente, uma vez que a poetisa teve acesso a um modelo poético em outra fase de sua vida. Essa aquisição da leitura e da escrita normalmente ocorre durante o processo de alfabetização na fase infantil. Deste modo, há a presença de um diálogo explícito com um outro texto "e o meu versinho de criança", retoma um versinho já conhecido pela criadora da lírica. Pode-se dizer que, seu poema "Contagem", provavelmente, deve ter sido inspirado/baseado em um outro poema com o qual ela teve contato, de algum modo, em sua infância. A autora recupera um tempo passado e reinterpreta-o produzindo uma poesia no tempo presente. De fato, neste processo há uma realização de atividade metalinguística: ler/escrever versinhos quando criança e continuar na fase adulta, tornando-se poetisa.

O poema metalinguístico, de acordo com Chalhub (2005), deixa-se atravessar por diferentes linguagens e o leitor crítico opera sempre com o repertório metalinguístico. Samira Chalhub (2005, p.55) acrescenta ainda que: "O poeta-emissor, quando consciente da ferramenta do seu trabalho, atua no lugar de leitor [...] incorporado à sua criação o passado poético que o antecedeu, mostrou-se no lugar de leitor-produtor desse passado".

Cabe destacar, por fim, que a poetisa busca, por meio do uso da língua portuguesa, evocar uma realidade baseada em sua própria vivência como escritora. Através de suas palavras e o que é depreendido a partir delas, transpassa os limites da mera reprodução ou referência (Proença Filho, 2007).

Mesmo sem proceder a uma análise detalhada, é possível perceber também nessa produção poética que o enunciador institui sua marca no feminino como em "Se ainda sou a *mesma*". A produtora do poema define o que é para ela o exercício legítimo da cena englobante na qual se inscreve como escritora literária e apresenta a concepção que tem de poesia/literatura (cena genérica). Estas configuram-se como produções que evocam a inspiração, a reflexão, uma certa solidão e, sobretudo, o exercício da escrita. Isto tudo é legitimado pela presença da cenografia na lírica apresentada.

5 Considerações finais

É importante ressaltar que esta análise não intenta abordar a função metalinguística no poema como um todo caracterizando-o a partir de uma função única e específica. É sabido que, por se tratar de um poema, nele ocorre linguagem conotativa. Além de ele envolver outras funções, como a poética e a emotiva, de conter sutilezas, particularidades linguísticas e se tratar de um texto de caráter plurissignificativo.

Desta forma, cabe destacar que não é possível depreender todos os sentidos do poema nesta análise ou expor todos os mistérios que cercam o processo de escrita da autora ao criar a poesia e ao lançar mão do uso da metalinguagem. Por isso, as considerações feitas na seção de análise do poema são limitadas e seguem os objetivos expostos neste trabalho. Elas restringem-se a aspectos apresentados como a cena enunciativa, alguns recursos linguísticos e metalinguísticos, os quais não foram esgotados plenamente nesta análise.

Além disso, como bem destaca Umberto Eco, mencionado por Ramalho (2014) em seu trabalho sobre poesia: "As obras literárias nos convidam à liberdade da interpretação, pois propõem um discurso com muitos planos de leitura e nos colocam diante das ambiguidades e da linguagem da vida" (Eco, 2003, p.12 *apud* Ramalho, 2014, p. 345).

Por meio do estudo do poema “Contagem” da escritora Anelise de Moraes, acredita-se que há atitudes e usos linguísticos *folk* muito mais ricos do que estamos acostumados a ver, por isso, é interessante considerar a terminologia Linguística Popular. Percebe-se, neste caso, a realização do conhecimento, e pode-se afirmar ainda, o uso da metalinguagem ao praticar a linguagem poética.

Trata-se, assim, de verificar o uso da metalinguagem como recurso da língua portuguesa utilizada como prática linguística no cotidiano de não especialistas. Recurso esse que um poeta ou uma poetisa pode evocar para compor uma produção literária, pode inclusive recorrer a uma metalinguagem de vivência, não científica, como fez a autora do poema analisado.

Portanto, esses usos não científicos da língua e da linguagem podem e devem ser estudados e incorporados pela ciência Linguística. Já que, conforme dito anteriormente, os saberes e conhecimentos populares também são válidos e considerados linguística popular.

Referências

ACHARD-BAYLE G; PAVEAU, Marie-Anne. Linguística Popular – A Linguística ‘Fora do Templo’: definição, geografia e dimensões. **Fórum linguístico.** Florianópolis, v.16, n.4, p. 4257-4270, out./dez. 2019.

BELO, Roberto. O poema no livro didático. **Littera:** Revista de Estudos Linguísticos e Literários, São Luís, v. 5, n. 8, p. 1-14, 2 ago 2014. Disponível em: https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/littera/article/view/2673. Acesso em: 12 out 2025.

CHALHUB, Samira. **A metalinguagem**. São Paulo: Editora Ática Ltda, 2005.

CHALHUB, Samira. **Funções da linguagem.** São Paulo: Editora Ática, Série Princípios, 2001.

GONÇALVES, M. R; PRESTON, D; BARONAS, R. L. Linguística Popular. **Revista da Abralin**. v. 22, n. 2, p.1-10, 2023.

MAINGUENEAU, Dominique. Gênero de discurso e cena de enunciação – Parte III – O universo do discurso. *In:* **Discurso e análise do discurso**. Tradução Sírio Possenti. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. p. 117 a 130.

MAINGUENEAU, Dominique. Cenografia epistolar e debate público. *In:* **Cenas da enunciação**. POSSENTI, Sírio; SILVA, Maria Cecília Pérez de Souza. (Orgs). Curitiba: Editora Criar Edições, 2008. p. 111-131.

MURILLO, Carla Victória Jara. **O espanhol da Costa Rica segundo os ticos:** um estudo da linguística popular. Tradução Mariana Morales da Silva, Roberto Leiser Baronas, Marcelo Rocha Barros Gonçalves. Campinas: Editora da Abralin, 2024.

MURILLO, Carla Victória Jara. Linguística popular: o espanhol da Costa Rica segundo os ticos e alguns centro-americanos residentes no país. *In:* **Linguística popular:** contribuições às ciências da linguagem. BARONAS, Roberto Leiser Baronas; GONÇALVES, Marcelo Rocha Barros; SANTOS, Júlio Antonio Bonatti (Org.). Araraquara: Letraria, 2021. p. 25 a 78.

PIRES, L. M. F.; ARAUJO, L. M. B. M. de. Linguística popular: questões sobre práticas emancipatórias. **Revista da ABRALIN**, [S. l.], v. 22, n. 2, p. 113–127, 2023. DOI: 10.25189/rabralin.v22i2.2120. Disponível em: https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/2120. Acesso em: 2 out. 2025.

PRESTON, Dennis R. O que é linguística popular? Uma questão pertinente para as ciências. *In:* **Linguística popular/Folk linguistics:** saberes linguísticos de meia tigela? **BARONA,** Roberto Leiser; CONTI, Tamires Cristina Bonani; GONÇALVES, Marcelo Rocha Barros (Org.). Campo Grande, MS: EdUFMS, 2021. p. 39-74.

PROENÇA FILHO, Domício. **A linguagem literária**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2007. 95 p. (Série Princípios; 49).

RAMALHO, Christina Bielinski. A poesia é o mundo sendo: o poema na sala de aula. **Revista Da Anpoll**, v. 36, n.1, p. 330–370, 2014. Disponível em: https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/744. Acesso em: 12 out 2025.

ROSA, M. P. da; MONTEIRO, M. I. O poema no livro didático: abordagens e formação de leitores. **Horizontes**, v. 39, n. 1, p. 1-24, 2021. Disponível em: https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/1215. Acesso em 03 de outubro de 2025.

SORRENTI, Neusa. **A poesia vai à escola:** reflexões, comentários e dicas de atividades. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. 168 p.

DISCURSO DE ÓDIO E REGULAÇÃO DE REDES SOCIAIS DIGITAIS NO BRASIL: UMA ANÁLISE POLÍTICO-DISCURSIVA[1]

Adriane Nascimento Celestino Sardinha - POSLING / CEFET-MG[2]

Resumo: Regular o discurso que circula nas redes sociais digitais tornou-se um dos desafios centrais da atualidade. De um lado, busca-se resguardar a liberdade de expressão, de outro, é preciso enfrentar o discurso de ódio. Nesse cenário, diferentes sentidos disputam espaço e o debate público vai se reduzindo a uma oposição simplificada entre censura e liberdade. Este estudo analisa essas disputas no contexto das tentativas de regulação das redes no Brasil, com base na Análise do Discurso materialista de Michel Pêcheux e Eni Orlandi. Os resultados mostram que, em meio à polarização política, os sentidos de liberdade e de ódio são atravessados por filiações discursivas distintas, associadas a posições ideológicas de direita e de esquerda. Enquanto a direita defende a liberdade para manter o poder, a esquerda se volta para a defesa dos direitos de grupos minorizados. Essas disputas de sentido evidenciam contradições estruturais, indicando que a regulação das redes sociais digitais vai além do técnico, expressando conflitos sociais no campo da comunicação. Portanto, a regulação das redes sociais requer equilibrar interesses distintos que se confrontam em torno de noções como a de liberdade de expressão e a de discurso de ódio, na tentativa de definir responsabilidades.

Palavras-Chave: Regulação de Redes Sociais Digitais; Análise do Discurso; Discurso de Ódio; Responsabilidade; Liberdade de Expressão.

1 Introdução

A regulação do discurso que circula nas redes sociais digitais constitui, na contemporaneidade, uma das disputas mais importantes nos campos da política, do direito e da democracia – tanto no Brasil quanto no mundo. Enquanto diferentes projetos de sociedade disputam a definição do que é liberdade, responsabilidade e ódio no espaço digital, o silêncio institucional deixa áreas cinzentas nas quais a violência discursiva circula livremente. Por isso, essa pesquisa busca empreender uma análise discursiva sobre essas disputas de sentido que permeiam a tentativa de regulamentação das plataformas digitais no Brasil, com foco na tensão entre a liberdade de expressão – frequentemente invocada como inegociável – e a necessidade de combate ao discurso de ódio que enfraquece direitos de minorias.

O recorte analítico está ancorado na trajetória jurídica de regulação que vai da Lei n.º 12.965 de 2014 (Marco Civil da Internet – MCI), atravessa as conturbadas negociações do Projeto de Lei n.º 2.630 de 2020 (PL 2.630/20), até chegar na reinterpretação constitucional do art. 19 do MCI, realizada pelo Supremo Tribunal Federal (STF) em junho de 2025. Esse

[1] Trabalho apresentado no GT09 - Discurso, Mídia e História.

[2] Mestranda em Estudos de Linguagens pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens (POSLING) do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG). Trabalho realizado com o incentivo da bolsa CAPES de fomento à pesquisa.

percurso coloca em evidência tanto as tentativas de alterações legais, quanto o modo como o Estado e as corporações privadas disputam o controle sobre o discurso digital na atualidade.

A análise afasta-se propositalmente de leituras puramente técnicas ou instrumentais desses documentos jurídicos, observando as condições de produção que envolvem o debate ideológico, a historicidade dos conceitos mobilizados e as relações de força assimétricas que permeiam a disputa pela regulação. Isso porque, é necessário desnaturalizar a ideia de que o debate é permeado puramente pela técnica, envolvendo normas jurídicas neutras, para observar como a questão é atravessada por interesses econômicos e políticos.

Para isso, a presente análise será ancorada no referencial teórico da Análise do Discurso (AD) de filiação materialista, desenvolvida por Michel Pêcheux na França e aprofundada por Eni Orlandi no Brasil. Sob essa ótica, a linguagem é opaca, ideológica e constitutiva dos sujeitos, o que coloca o discurso jurídico em uma posição distinta da do conjunto neutro de normas que se vinculou a essa área. Pelas lentes da AD, o discurso jurídico é, então, o lugar privilegiado no qual língua e história se encontram para produzir efeitos de verdade, para estabilizar certos sentidos e legitimar determinadas posições de poder em detrimento de outras.

No cenário atual brasileiro de regulação, diferentes sentidos disputam a hegemonia no imaginário social, frequentemente reduzido a uma simplificação do embate entre censura e liberdade. Contudo, a análise discursiva evidencia que essas palavras não possuem sentidos fixos ou naturais, uma vez que esses sentidos deslizam conforme as Formações Discursivas (FD) em que são enunciados. As *Big Techs*, por exemplo, ligadas ao liberalismo econômico, tendem a sustentar sentidos de liberdade alinhados à desregulação do mercado, enquanto setores ligados aos direitos humanos –mas não só eles – aproximam a regulação da defesa da democracia e da proteção de direitos de minorias.

Assim, a presente pesquisa investiga essas movimentações discursivas para compreender como a regulação das redes ultrapassa questões técnicas, trazendo à tona contradições estruturais do capitalismo contemporâneo e evidenciando os interesses em conflito que cercam uma regulação importante. Acredita-se que o controle sobre o discurso digital é a nova fronteira disputada pelo capitalismo do século XXI, e que a institucionalização de novos regimes de responsabilidade não encerra as disputas de sentido em torno dessa questão, de modo que apenas as reposiciona.

2 O gesto de leitura: análise do discurso, discurso de ódio e discurso jurídico

Para compreender a complexidade das disputas em torno da regulação das redes sociais digitais no Brasil, que se materializam em textos como o do artigo 19 do MCI, ou no PL

2.630/20, e nas decisões judiciais do STF é essencial promover um gesto de leitura que afaste a análise puramente técnica ou conteudista desses textos, de modo que se possa levar em conta as condições de produção – que envolvem o debate por trás desses discursos, incluindo aspectos como a ideologia e a historicidade.

Assim, é necessário dizer que, a AD não vê a linguagem como transparente, já que ela é ideológica, espaço de disputas de sentido e aquilo que constitui os sujeitos. Desse modo, o discurso é o lugar no qual a língua e a história se encontram, produzindo sentidos que não são literais, pois sempre se mostram como efeitos de interpretação submetidos às condições de produção (Pêcheux, 1997). Assim, o gesto de leitura diz respeito àquilo que um sujeito, atravessado pela ideologia, mobiliza para interpretar um discurso – texto, sons, imagens –, produzindo sentidos a partir da relação entre o já-dito, que é o interdiscurso, e as condições concretas em que ele interpreta. Por conta disso, para essa linha teórica, a leitura não deve ser entendida como algo neutro, já que se trata de um modo de recortar, selecionar, confrontar e reorganizar enunciados, no qual o sujeito, ao mesmo tempo, despojado do controle pleno sobre os sentidos, é responsável pelo modo como significa o que lê (Pêcheux, 2010).

Como esse sujeito é atravessado pela ideologia, que mobiliza uma noção subjetiva e inconsciente, Pêcheux (2010) trabalha formas de se acessar essa noção do ideológico, a partir de um certo gesto de leitura, capaz de, por exemplo, desnaturalizar sentidos historicamente naturalizados na linguagem. E é esse gesto que essa pesquisa busca promover, ao mobilizar noções como a de FD, de Sujeito do Discurso e de silenciamento. É também esse gesto que a pesquisa observa nas decisões do STF e nas leis ou tentativas de legislar sobre a regulação das redes sociais digitais.

2.1 O sujeito, o silêncio, a história e a ideologia na rede

Conforme propõe Michel Pêcheux (1997), o sujeito do discurso não é a fonte original do sentido – o *eu soberano* do idealismo –, ele é uma posição ocupada em uma estrutura social e histórica. Isso decorre do fato de que, para Pêcheux, o sujeito é interpelado pela ideologia, o que o torna assujeitado por ela. Quando um parlamentar, ao falar das *Big Techs*, explica que:

> ‘A relação melhorou depois que eles viram o 2630. **Ali ficou o DNA de quem quer censurá-los, quem quer prejudicá-los inclusive comercialmente, e quem não quer’**, explica. ‘Antes disso, a gente via eles como inimigos nossos. Nós **sempre tivemos problema com as Big Tech, porque sempre achamos que as Big Techs beneficiavam a esquerda**’.
> [...]
> Sóstenes explica que depois dos embates acerca do projeto de lei no Congresso, **as tecnológicas ‘começaram a entender que quem quer**

> **perseguir Big Tech é a esquerda e não a direita,** e começaram a ter um outro tipo de interação com a gente' (Scofield; Viana, 2025, grifos meus).

Ou quando eles defendem que 40% da Casa Legislativa não estava na legislatura anterior afirmando que o tema não havia sido suficientemente debatido entre eles, para justificar mais tempo de análise do PL e defender que o projeto de lei criaria um risco de censura e um "Ministério da Verdade" (Scofield; Viana, 2025). Ou quando um representante das *Big Techs* alega que a regulação prejudica seus interesses e o funcionamento da internet no Brasil (Scofield; Viana, 2025) e prejudica pequenos negócios, conforme se observa no trecho a seguir:

> Já a Meta – grupo composto pelo Facebook, WhatsApp e Instagram – assinaram uma nota em fevereiro junto ao Twitter e o Mercado Livre em que as corporações expressam sua insatisfação com o projeto de lei das (sic) Fake News. No entendimento do grupo, **o receio de uma 'enxurrada de processos judiciais' faria com que as plataformas passassem a agir menos na moderação de conteúdo, o que deixaria um ambiente virtual 'desprotegido' ao discurso de ódio e da desinformação**. Segundo o grupo, o texto do PL, da maneira como está redigido, representa uma '**potencial ameaça para a Internet livre, democrática e aberta que conhecemos hoje**' e, caso passe no Congresso e seja transformado em lei, a legislação passará a '**restringir o acesso das pessoas a fontes diversas e plurais de informação; desestimular as plataformas a tomar medidas para manter um ambiente saudável online; e causar um impacto negativo em milhões de pequenos e médios negócios que buscam se conectar com seus consumidores por meio de anúncios e serviços digitais**' (Hardt; Morgado, 2023, grifos meus).

Eles não falam apenas por si, nem emitem opiniões puramente individuais. Eles enunciam a partir de Formações Discursivas específicas – a FD do liberalismo econômico digital, a FD do conservadorismo religioso, a FD dos Direitos Humanos – que determinam o que pode e o que deve ser dito, ou silenciado, em determinada conjuntura, evocando memórias discursivas de discursos marcados pela historicidade e pelas condições de produção, e atravessados pelas Formações Ideológicas (FI) que identificam essas FD. Sobre isso, Santos (2019) afirma que a noção de FD constitui um dos pilares teóricos da AD materialista. Pêcheux trabalha esse termo a partir dos estudos de Foucault, ampliando esse conceito ao incorporar a questão da ideologia. Assim, a FD é considerada uma unidade de análise, por meio da qual se observa a regularidade na dispersão dos enunciados.

Essa dinâmica das FD reflete o movimento de interpelação ideológica dos sujeitos e, no ambiente das redes sociais digitais, essa interpelação ideológica ganha novas camadas. O algoritmo não é neutro, já que ele pode ser visto como um aparelho ideológico que privilegia discursos de alto engajamento, frequentemente ligados ao ódio e à polarização. Assim, o sujeito nas redes –ou sujeito de dados, como pontuado por Dias (2018) – passa por uma dupla determinação: a da ideologia histórica e a da arquitetura da plataforma. A defesa da liberdade

irrestrita pelas plataformas, portanto, não é apenas uma defesa de princípios, é a defesa de um modelo de produção de mais-valia baseada na interação sem limites.

Além disso, esses modelos de empresa seguem uma lógica norte-americana de produção, o que impacta os comportamentos e as diretrizes que elas defendem, em um movimento de homogeneização do discurso que apaga as diretrizes em funcionamento nos países onde essas empresas passam a funcionar. Com o capitalismo globalizado, as *Big Techs* – compostas por empresas norte-americanas como Meta, Google, X – ganham o mundo rapidamente e, nessa expansão, acabam se chocando com os modelos de regulação interna de países como o Brasil, que diferem significativamente das regras com as quais esses países lidam rotineiramente (Carvalho; Negócio, 2023).

Exemplo disso acontece com a noção de liberdade de expressão prevista na primeira emenda da Constituição norte-americana e adotada nos Estados Unidos, onde essa liberdade é vista como incondicionada, não sendo restringida nem por manifestações de ódio a grupos minoritários, o que difere da noção brasileira positivada na Constituição Federal de 1988 (CRFB/88), que apesar de privilegiar a liberdade de expressão, principalmente diante das experiências anteriores com práticas de censura institucionalizada, não descarta a imposição de limites a esse direito, quando em confronto com outras liberdades e garantias constitucionais, especialmente as que resguardam grupos minoritários historicamente vulnerabilizados.

Além disso, a ausência de regulação direta no Brasil sobre a questão do ódio *on-line* implica um *silêncio jurídico* que, pela perspectiva da AD materialista (Orlandi, 2007), é o espaço que permite ao discurso significar. O silêncio, em suas formas (fundador e política do silêncio – constitutivo e local/interdição), atua na produção de sentidos, mobilizando o não-dizer e refletindo escolhas lexicais. Assim, quando a lei se cala sobre o ódio a minorias, ela, no fundo, fala sobre o desprestígio desses grupos.

2.2 Discurso de ódio e a polissemia dos sentidos

A expressão *discurso de ódio*, ou *hate speech*, surge originalmente nos Estados Unidos em um contexto de lutas pela conquista de direitos civis marcado pela segregação racial e pela discriminação em meados dos anos 1960. Com a expansão do termo, observa-se que há mais de um sentido possível para se referir a ele, ressaltando a polissemia de sentidos. Amores *et al.* (2021) trazem algumas conceituações, reforçando sua amplitude. Dentre as definições apresentadas, os autores citam que, para se enquadrar na noção do discurso de ódio a ser combatido, o discurso deve ser capaz de desencadear atos de violência, cujo resultado seja considerado crime. Eles relacionam essa noção à de discurso perigoso e ideologia perigosa

(*dangerous speech*). Mas também citam a noção de ódio que incita violência e discriminação a determinados grupos por questões de sexo, raça, etnia, etc.

Embora não haja unanimidade sobre o conceito, o discurso de ódio aqui adotado é entendido como um ataque aos direitos de minorias. Waldron (2012) o equipara a manifestações como pichações racistas e cruzes em chamas. Ou seja, são "[…] palavras que tendem a insultar, intimidar ou assediar pessoas em virtude de sua raça, cor, etnicidade, nacionalidade, sexo ou religião, ou que têm a capacidade de instigar violência, ódio ou discriminação contra tais pessoas" (Brugger, 2007, p. 118). Em suma, trata-se da expressão de ideias que promovem discriminação contra grupos minoritários, indicando um grau de hostilidade superior à mera antipatia.

Para enfatizar a seriedade da disseminação do discurso de ódio, o Secretário Geral da Organização das Nações Unidas (ONU), António Guterres, enfatizou que os jovens são frequentemente os mais afetados nas plataformas digitais. Isso sublinha a urgência de seu engajamento na criação de espaços, físicos e virtuais, livres de ódio e de intolerância (Borges; Prestes, 2025). Observa-se, então, que o discurso de ódio expõe fragilidades nas relações humanas e, com a digitalização da vida, e a intensa interação *on-line*, os impactos desse fenômeno linguístico, que atinge grupos vulneráveis, tornam-se mais evidentes e exigem mais atenção.

Dito isso, vale citar que o debate sobre o combate ao discurso de ódio e a proteção de grupos vulneráveis não é recente, remontando à Conferência das Nações Unidas pela Liberdade de Informação em 1948. No entanto, a complexidade e a evolução das formas de comunicação trouxeram o tema novamente à tona. As transformações, iniciadas na segunda metade do século XX com a revolução tecnológica, geraram uma nova dinâmica nas relações entre Estado, economia e sociedade, marcando o surgimento da sociedade da informação, caracterizada pela predominância das redes que interligam todos os aspectos sociais (Borges; Prestes, 2025).

Quanto ao discurso de ódio *on-line*, o Brasil, ao contrário de iniciativas que surgiram, por exemplo, na União Europeia, segue com um vácuo legislativo sobre essa questão. E, como os sentidos não são fixos, diante da polissemia, nota-se que os sentidos podem ser usados para amparar interesses distintos. A internet, portanto, embora seja um espaço que potencializa a voz e as lutas de grupos vulneráveis, paradoxalmente, também permite a livre circulação e amplificação instantânea de violências desintermediadas.

2.3 O marco civil da internet e a ilusão da neutralidade

A Lei 12.965/2014, que instituiu o Marco Civil da Internet (MCI) no Brasil, se tornou uma referência central na regulação do ambiente digital brasileiro ao estabelecer princípios, diretrizes, direitos e deveres para usuários, empresas e para o Estado. Sua importância se dá na medida em que inaugurou uma base jurídica para regular o uso da internet no país, guiada por valores como liberdade de expressão, privacidade, proteção de dados, neutralidade de rede e transparência nas relações entre plataformas e usuários (Brasil, 2014).

Entre seus objetivos principais, destacam-se a garantia de que a internet funcione conforme o interesse público; o tratamento isonômico do tráfego de dados por parte dos provedores; a proteção das comunicações privadas e o direcionamento, a partir de parâmetros determinados, para a atuação das plataformas em casos de conflitos, responsabilidades e remoção de conteúdos (Brasil, 2014). Dessa forma, acredita-se que o MCI buscou equilibrar direitos individuais, inovação tecnológica e segurança jurídica, funcionando como um modelo regulatório que influenciou debates posteriores sobre regulação de plataformas e direitos digitais no Brasil.

Assim, a análise do *corpus* desse estudo parte da legislação que estruturou a governança da rede no Brasil: o MCI, com um recorte direcionado para o art. 19, que trata da responsabilidade dos provedores. Sob a ótica da Análise do Discurso, este dispositivo legal, além de regular condutas, instaura um regime de *verdade* baseado na ilusão da neutralidade.

2.4 O espírito do tempo de 2014: a utopia da internet

Hetland (2012) aponta que a internet foi, inicialmente, cercada por uma utopia tecnológica, marcada por um discurso de esperança, inovação e emancipação social. Nessa visão, a rede aparecia como espaço de liberdade, de democratização da informação, de participação cidadã e de superação de barreiras hierárquicas e geográficas. Segundo o autor, essa utopia da internet é uma das *meta-narrativas* dominantes que organizam o imaginário social sobre a tecnologia, partindo de um discurso pró-inovação que tende a ver a rede como intrinsecamente positiva, necessária, progressista e portadora de soluções para problemas sociais. Essa noção, segundo Hetland (2012) enfatiza o potencial de autonomia individual, de criatividade e de novas formas de sociabilidade, muitas vezes minimizando riscos, desigualdades e relações de poder que atravessam o ambiente digital.

A visão utópica da internet, como pura esperança, é confrontada por narrativas distópicas de ameaça e de controle – risco potencial que justifica intervenções. Com o tempo,

o entusiasmo inicial cede lugar a preocupações com riscos e controle, transformando a internet em um campo de disputas políticas. As narrativas de controle, menos visíveis, merecem atenção, pois tratam de como a concentração de poder, vigilância e desigualdades podem limitar o ideal libertário. Desse modo, o futuro da internet depende de como a regulação lida com essas questões sociais, políticas e econômicas. Naquele momento histórico, a FD hegemônica via a rede como uma ferramenta de libertação, democracia e inovação. No discurso jurídico essa visão foi cristalizada no artigo 19 do MCI:

> Art. 19. Com o intuito de assegurar a liberdade de expressão e impedir a censura, o provedor de aplicações de internet somente poderá ser responsabilizado civilmente por danos decorrentes de conteúdo gerado por terceiros se, após ordem judicial específica, não tomar as providências para, no âmbito e nos limites técnicos do seu serviço e dentro do prazo assinalado, tornar indisponível o conteúdo apontado como infringente, ressalvadas as disposições legais em contrário (Brasil, 2014).

Antes do MCI, em 1996, a Seção 230 do *Communications Decency Act* (CDA), nos Estados Unidos, já oferecia uma dupla proteção aos provedores. Essa proteção garante que provedores e plataformas digitais não sejam tratados como editores do conteúdo de seus usuários e permite que essas plataformas moderem conteúdos sem serem penalizadas por suas decisões. Criada para impedir que provedores fossem responsabilizados, como a Prodigy em 1995, essa regra favoreceu a expansão da internet e o surgimento de aplicações que dependem de conteúdo gerado pelo usuário (Stroppa *et al*., 2022).

Com o crescimento de plataformas como Facebook e Twitter, porém, a Seção 230 passou a ser vista como um mecanismo que garante imunidades excessivas, sobretudo porque essas empresas adquiriram capacidade de intermediar e de condicionar quem pode ser visto e ouvido no espaço digital. Esse cenário alimenta críticas de que a norma se tornou incompatível com a sociedade atual. Desde 2019, mais de vinte e cinco propostas legislativas foram apresentadas nos Estados Unidos para modificar ou revogar a Seção 230, divididas entre iniciativas que buscam restringir a moderação e que pretendem ampliar obrigações diante de conteúdos que possam causar danos significativos (Stroppa *et al.*, 2022).

Assim, a legislação brasileira privilegia um sentido de proteção, assegurando a liberdade e impedindo a censura, mas define o Estado-Juiz como o único ente legítimo para definir o que é ilícito, isentando empresas privadas do dever de julgar e de se responsabilizarem pelo conteúdo em circulação. Historicamente, isso resultou em uma postura de autorregulação das plataformas. Desse modo, o art. 19 do MCI vai parafrasear a Primeira Emenda norte-americana –da liberdade de expressão – e a Seção 230 do CDA, com um regime de responsabilização mais brando, ignorando a tradição jurídica brasileira que veda o anonimato

e criminaliza manifestações agressivas contra grupos minoritários. A neutralidade, defendida pelas *Big Techs*, nesse caso, se mostra como um vazio que esconde a intervenção algorítmica no discurso das redes, em função do modelo capitalista focado no lucro.

Ao isentar provedores de aplicação da responsabilidade editorial prévia, o MCI os constituiu discursivamente como meros intermediadores neutros, ignorando as complexas mediações algorítmicas, políticas e econômicas que definem a visibilidade dos discursos. Esse silenciamento permitiu que as *Big Techs* atuassem sob uma lógica de irresponsabilidade civil, criando um hiato entre o discurso jurídico da internet livre e a prática material de moderação algorítmica baseada no lucro, sobre a qual se ergueu a utopia inicial da legislação.

3 O esgotamento do modelo, a ascensão do ódio e a emergência do pl 2.630/20: a guerra das narrativas

Entre 2014 e 2020, o artigo 19 MCI tornou-se insustentável devido ao aumento de casos de discurso de ódio e de disseminação de desinformação. A judicialização individualizada desses casos e a abordagem do MCI, focada na liberdade contra o Estado e na irresponsabilidade das plataformas, mostraram-se ineficazes contra a violência sistêmica e algorítmica. A liberdade das plataformas de não moderar acabou resultando em silenciamento e violência para minorias. Como resposta, surgiu a tentativa de criar uma lei mais dura, assim o PL 2.630/20 tentou instituir a Lei Brasileira de Liberdade, Responsabilidade e Transparência na Internet, para suprir as lacunas do MCI e como reforço ao inquérito das *Fake News* no STF.

Porém, o PL 2.630/20, inicialmente focado em desinformação, foi emendado entre 2020 e 2024, em meio a uma disputa de narrativas. Sob a relatoria de Orlando Silva, inspirou-se no DSA europeu, exigindo que plataformas mitigassem proativamente riscos sistêmicos e combatessem crimes graves, rompendo com a lógica do artigo 19 do MCI. Nessa linha, o texto também previa a remuneração do jornalismo pelas plataformas. Mas *Big Techs*, principalmente Google e Meta, fizeram uma forte campanha contrária, alegando que isso prejudicaria a internet gratuita e os pequenos produtores de conteúdo. A justificativa do PL era compensar veículos de comunicação e fortalecer o jornalismo (Henrique, 2023).

Outro ponto polêmico do projeto foi a extensão da imunidade parlamentar material[3] para redes sociais digitais, vista como uma tentativa da classe política de criar um salvo-conduto

[3] A imunidade parlamentar é uma das prerrogativas constitucionais para garantir o exercício pleno da função. Essas prerrogativas garantem a independência e a separação dos Poderes e, no caso da imunidade material, dizem respeito ao fato de Deputados e Senadores serem imunes, por qualquer de suas opiniões, palavras e votos, proferidos no exercício da função. A proteção, portanto, é do cargo e não da pessoa (Bazílio, 2017).

para desinformação institucionalizada e blindar emissores de discurso de ódio, contradizendo o objetivo original da lei (Henrique, 2023). A versão do PL 2.630/20 de abril de 2023 já havia retirado a previsão de uma entidade autônoma de supervisão das plataformas. A remuneração de conteúdo jornalístico, questionada como ilusão de ótica e contraditória ao objetivo de transparência e liberdade de expressão, também foi retirada do texto pelo relator Orlando Silva em 2024 (Brasil, 2024).

Com isso, o debate sobre o PL 2.630/30 evidenciou um intenso jogo de forças, com as *Big Techs*, por meio do Instituto Cidadania Digital (ICD), atuando intensamente no Congresso contra o projeto. Empresas como Meta, Google e TikTok visitaram parlamentares e difundiram a narrativa de que a proposta instauraria a censura prévia e inviabilizaria a moderação. Essa estratégia de *lobby*, que incluiu a produção de textos legislativos e circulação massiva de lobistas sem transparência, buscou associar a regulação à restrição de liberdade. Por outro lado, grupos favoráveis argumentavam que a regulação visava ampliar a transparência e a responsabilidade, seguindo modelos como o DSA europeu (Scofield; Viana, 2025).

Desse modo, a disputa pela regulação mobilizou, em torno do PL 2.630/20, imaginários sobre a legitimidade do debate e sobre a liberdade de expressão. Os parlamentares contrários associaram o projeto a riscos de censura, argumento reforçado por ações das plataformas, como o Google, que pressionaram pelo adiamento da votação usando a hashtag *#MaisDebate2630*. Por outro lado, grupos de mídia tradicionais, como o Grupo Globo, a Associação Nacional de Jornais (ANJ) e a Associação Brasileira de Emissoras de Rádio e Televisão (Abert), apoiaram o projeto após a inclusão da remuneração pelo uso de conteúdo jornalístico. Essa polarização colocou em lados opostos as *Big Techs* – defendendo menos regulação – e os grandes meios de comunicação tradicionais, reivindicando maior responsabilização das plataformas de redes sociais digitais (Scofield; Viana, 2025).

Nesse cenário, os defensores do PL 2.630/20 alegavam a necessidade de enfrentar assimetrias econômicas e garantir transparência, enquanto os críticos o viam como uma tentativa de proteger interesses privados da radiodifusão. Esse embate demonstra que a regulação das redes no Brasil se tornou uma disputa simbólica, econômica e política pela manutenção do poder. Em 2024, diante da pressão das *Big Techs* e da obstrução da oposição, o projeto foi retirado de pauta. O relator Orlando Silva reconheceu a impossibilidade de votação devido ao clima de guerra cultural. O silenciamento do PL pode ser interpretado como uma derrota discursiva, já que a narrativa da censura se sobrepôs temporariamente à da regulação democrática.

4 A virada judicial: o STF e o tema 987 em junho de 2025

Diante da paralisia do Legislativo em um movimento de silêncio do Parlamento quanto à regulação das redes sociais digitais, o STF assumiu o protagonismo da questão, preenchendo o vácuo regulatório por meio da análise jurídico-constitucional da matéria. Em junho de 2025, a Corte Suprema concluiu o julgamento dos Recursos Extraordinários 1.037.396 e 1.057.258 (Tema 987), alterando radicalmente o regime de responsabilidade na internet brasileira, ao analisar a constitucionalidade do art. 19 do MCI.

Sobre os votos, Zacari (2025) explica que três Ministros votaram pela inconstitucionalidade: Dias Toffoli – relator da ação –, Luiz Fux – que já havia sido relator de um dos casos paradigma no STF – e Alexandre de Moraes. Outros três Ministros votaram pela constitucionalidade: André Mendonça, Nunes Marques e Edson Fachin. Já os cinco votos que consideraram o caso parcialmente inconstitucional foram proferidos por: Luís Roberto Barroso, Flávio Dino, Cristiano Zanin, Gilmar Mendes e Cármen Lúcia.

A maioria dos Ministros entendeu que o art. 19 não garante a proteção suficiente ao exercício de direitos fundamentais e enfraquece a dignidade humana ao exigir decisão judicial prévia para derrubar conteúdos ligados ao ódio contra minorias. Com a decisão, o STF julgou parcialmente inconstitucional o artigo 19 do MCI que, até então, determinava que plataformas digitais só poderiam ser responsabilizadas civilmente por conteúdos de terceiros se não removessem esse conteúdo após ordem judicial específica. Com a nova interpretação, esse modelo foi modificado, de modo que as redes sociais digitais podem ser responsabilizadas mesmo sem ordem judicial, especialmente em casos graves envolvendo discurso de ódio, racismo, terrorismo, crimes contra menores, conteúdos atentatórios à democracia e violência contra mulher (Mullholland; Ayala, 2025).

O STF instituiu um regime híbrido de responsabilidade para plataformas digitais, combinando a exigência de ordem judicial, para casos como crimes contra a honra, com o regime de notificação para retirada extrajudicial (*notice and takedown*), em casos de conteúdos ilícitos graves ou replicados, anúncios pagos ou impulsionamentos. A Corte fixou, ainda, o dever de cuidado das plataformas, exigindo autorregulação, canais de denúncia, relatórios de transparência e procedimentos de moderação com garantias de justiça e diligência, configurando um regime híbrido e progressivo de responsabilidade.

Assim, o discurso dominante no STF promoveu um deslocamento discursivo fundamental ao retirar a internet do imaginário de *território livre* e de *terra sem lei,* reforçando o imaginário de *atividade de risco* e de *negócio editorial*. Além disso, a tese invoca o dever de

cuidado (*duty of care*), por meio do qual os Ministros que defendem esse ponto evidenciam uma FD alinhada ao DSA europeu, que equipara as plataformas a outras atividades econômicas perigosas como a ambiental ou bancária, justificando a imposição de responsabilidades em função dos riscos. Ainda, o silêncio algorítmico sobre a circulação do ódio deixa de ser considerado um ponto forte de neutralidade da rede para ser visto como uma negligência ou conivência das plataformas.

Fora isso, a decisão constrói o sentido de que não há direito à viralização de crimes. Por outro lado, os votos vencidos mantiveram a FD do artigo 19 original, argumentando que a análise de conteúdo pelas plataformas geraria censura privada excessiva, ressaltando o caráter heterogêneo da ideologia. Essa posição reflete a preocupação com o *chilling effect* (efeito inibidor), mas foi derrotada pela hegemonia da tese da proteção social. Esses votos vencidos mobilizaram o medo do Estado censurador:

> Seja como for, o que não se pode perder de vista é que a liberdade de expressão vem em socorro, essencialmente, do discurso contrário, da fala áspera, do comentário crítico, por vezes antiético, imoral, e até mesmo não verdadeiro. Do contrário, ela seria inútil, absolutamente desnecessária (Brasil, 2025).

André Mendonça usou repetidamente a palavra *censura* para ressaltar a centralidade da liberdade de expressão, trazendo à tona uma memória discursiva de estados de exceção como meio de justificar a irresponsabilidade das plataformas e de manutenção dos discursos de ódio em circulação. A FD em evidência, nesse caso, é do liberalismo econômico em detrimento, inclusive, de direitos humanos e fundamentais.

5 Considerações finais

A análise do cenário de regulação das redes sociais digitais no Brasil, vista pelas lentes da AD com ênfase na historicidade, que traz – pela via do gesto de leitura, o Marco Civil da Internet de 2014, passando pelo PL 2630 de 2020, até chegar a decisão do STF sobre a inconstitucionalidade parcial do art. 19 do MCI em 2025 – os pontos político-jurídicos centrais dessa questão, evidenciou como essa temática está inserida em um jogo de disputas de sentido materializado pelo discurso, de modo que o que se disputa não é apenas a letra fria da lei, mas o poder de controlar o dizer.

A AD materialista permite notar que a disputa sobre a regulação de redes sociais digitais é marcada por poder e silêncio, ancorada em filiações ideológicas que invisibilizam as mediações algorítmicas, políticas e econômicas do digital. O artigo 19 do MCI – paráfrase da Seção 230 do CDA norte-americano – trabalhou sentidos de responsabilidade das plataformas ao silenciar direitos de minorias. Já o PL 2.630/30 tentou resistir à influência legal

estadunidense, mas foi atravessado por ideologias hegemônicas no contexto da disputa de poder entre *Big Techs* e empresas de comunicação tradicionais brasileiras, além de ter sido marcado pela polarização política naturalizada nas FD em disputa no legislativo. O STF, ao analisar a constitucionalidade do art. 19, rompeu esse silêncio jurídico e impôs responsabilidades mais incisivas às plataformas, baseadas no dever de cuidado e no risco sistêmico. Votos minoritários ressaltaram como a memória discursiva de regimes autoritários influencia a visão de regulação, mesmo diante da violência sistêmica *on-line*. E a falta de consenso entre os Ministros enalteceu que os sentidos não são fixos e dependem de outros fatores mesmo quando os sujeitos aparentam estar nas mesmas posições-sujeito.

Apesar dos esforços do STF para dar novos sentidos, ou para estabilizar sentidos já naturalizados no país para a liberdade de expressão e a responsabilidade, a tensão fundamental permanece, haja vista que as plataformas, enquanto lucrarem com a viralização do ódio e tiverem na extrema-direita um repetidor de discursos hegemônicos, disputarão os sentidos sobre o que se entende por liberdade, por responsabilidade e por discurso de ódio. O Estado brasileiro avançou na institucionalização da responsabilidade, mas a hegemonia discursiva sobre a internet ainda é um território em disputa aberta. Novas leis ou decisões judiciais não encerram o processo discursivo, elas apenas alteram as condições de produção para que próximas batalhas sejam travadas.

Referências

AMORES, Javier J.; BLANCO-HERRERo, David; SÁNCHEZ-HOLGADO, Patricia; FRÍAS-VÁZQUEZ, Maximiliano. Detectando el odio ideológico en Twitter. Desarrollo y evaluación de un detector de discurso de odio por ideología política en tuits en español. **Cuadernos.inf0.** nº.49 Santiago 2021. Disponível em: https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0719-367X2021000200098&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em: 27 mar. 2024.

BAZÍLIO, Érica. Imunidade material dos parlamentares: o que é e quais são os limites? **Politize**, maio 2017. Disponível em: https://www.politize.com.br/imunidade-material-o-que-e-limites/?https://www.politize.com.br/&gad_source=1&gad_campaignid=1988281103&gbraid=0AAAADgJLRyxwNCUoUGxBB-ujEs3iRHhl&gclid=CjwKCAiA86_JBhAIEiwA4i9JuyqxnNE4O5uND9YwzoWthYJWP_fn3kF4ZVAZRe2Msv2ZdUA68M8gFhoCO-wQAvD_BwE. Acesso em: 20 out. 2025.

BORGES, Gustavo Silveira; PRESTES, Felipe Pinheiro. Discurso de ódio nas plataformas digitais: contexto brasileiro, vácuo legislativo e análise da regulação europeia. **Revista Direitos Culturais**, v. 20, n. 51, p. 43-62, 10 set. 2025. Disponível em: https://san.uri.br/revistas/index.php/direitosculturais/article/view/2334. Acesso em: 19 out. 2025.

BRASIL, Câmara dos Deputados. Remuneração de conteúdo jornalístico por plataformas digitais é discussão urgente, afirmam conselheiros. **Agência Câmara Notícias**, 04 mar. 2024. Disponível em: https://www.camara.leg.br/noticias/1039916-REMUNERACAO-DE-CONTEUDO-JORNALISTICO-POR-PLATAFORMAS-DIGITAIS-E-DISCUSSAO-URGENTE,-AFIRMAM-CONSELHEIROS. Acesso em: 30 nov. 2025.

BRASIL. Lei n.º 12.965, de 23 de abril de 2014. **Marco Civil da Internet**. Estabelece princípios, garantias, direitos e deveres para o uso da Internet no Brasil. Brasília, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l12965.htm. Acesso em: 08 out. 2025.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Voto do Ministro André Mendonça no **Recurso Extraordinário 1.037.396**, São Paulo. Relator: Min. Dias Toffoli. Julgamento em 27 jun. 20225. Diário da Justiça Eletrônico, Brasília-DF, 2025a. Disponível em: https://static.poder360.com.br/2025/06/minuta-voto-andremendonca-5-jun-2025.pdf. Acesso em: 17 out. 2025.

BRUGGER, Winfried. **Proibição ou Proteção do Discurso do Ódio?** Algumas Observações sobre o Direito alemão e o americano. Direito Público nº 15 – jan-fev-mar. 2007– Doutrina Estrangeira. Disponível em: https://www.portaldeperiodicos.idp.edu.br/direitopublico/article/view/1418/884. Acesso em: 28 out. 2025.

CARVALHO, Ana Paula Vieira; NEGÓCIO, Ramon de Vasconcelos. A autorregulação regulada e a moderação de conteúdo no Facebook. Revista de Direito, Governança e Novas Tecnologias. **Revista de Direito, Governança e Novas Tecnologias,** Florianopolis, Brasil, v. 9, n. 2, fev. 2024. Disponível em: https://indexlaw.org/index.php/revistadgnt/article/view/10013. Acesso em: 23 fev. 2025.

DIAS, Cristiane. **Análise do discurso digital:** sujeito, espaço, memória e arquivo. Campinas: Pontes Editores, 2018.

HARDT, Caroline; MORGADO, Eduardo. Oposição rejeita mudanças do relator e cria força-tarefa para derrubar PL das Fake News na Câmara. **Jovem Pam News**, abr. 2023. Disponível em: https://jovempan.com.br/noticias/politica/oposicao-rejeita-mudancas-do-relator-e-cria-forca-tarefa-para-derrubar-pl-das-fake-news-na-camara.html. Acesso em: 13 set. 2025.

HETLAND, Per. Internet Between Utopia and Dystopia: The Narratives of Control. **Nordicom Review,** 33 – 2, 2012, pp. 3-15. Disponível em: https://sciendo.com/2/v2/download/article/10.2478/nor-2013-0010.pdf. Acesso em: 11 set. 2025.

HENRIQUE, Layane. PL das Fake News: os 10 pontos principais para entender o projeto de lei. Cidadania, Cultura e Sociedade. **Politize**, maio 2023. Disponível em: https://www.politize.com.br/pl-das-fake-news/. Acesso em: 20 out. 2025.

MULLHOLLAND, Caitlin; AYALA, Marcelo. STF e o julgamento acerca da constitucionalidade do art. 19 do Marco Civil da Internet. Migalhas de Responsabilidade Civil. **Migalhas**, 15 jul. 2025. Disponível em: https://www.migalhas.com.br/coluna/migalhas-

de-responsabilidade-civil/434569/stf-julga-a-constitucionalidade-do-art-19-do-marco-civil-da-internet. Acesso em: 30 nov. 2025.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As formas do silêncio:** no movimento dos sentidos. 6ª Edição, Campinas-SP, Editora: Unicamp, 2007.

PÊCHEUX, Michel. Ler o arquivo hoje. *In* **Gestos de leitura:** da história no discurso. Eni P. Orlandi (org.) [et al.] 1ed. - Campinas, Editora da Unicamp, 2010, p. 49-60.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso:** uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução: Eni Pulcinelli Orlandi [et al.], 2.ed., Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1995.

SCOFIELD, Laura; VIANA, Natalia. Como as Big Techs mataram o PL das Fake News. **Agência Pública**, 09 set. 2025. Disponível em: https://apublica.org/2025/09/como-as-big-techs-mataram-o-pl-das-fake-news/. Acesso em: 07 out. 2025.

WALDRON, Jeremy. **Harm in Hate Speech**. Cambridge, Harvard University Press, 2012.

ZACARI, Lucas. 6 pontos para entender a decisão do Supremo sobre as redes. **Nexo Jornal**, 27 jun. 2025. Disponível em: https://www.nexojornal.com.br/expresso/2025/06/27/stf-supremo-julgamento-responsabilidade-redes-sociais-resumo-decisao. Acesso em: 30 nov. 2025.

DOCÊNCIA EM TRANSFORMAÇÃO NO IFAC: IDENTIDADE, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA, TÉCNICA E TECNOLÓGICA

Risonete Gomes Amorim – UFAC[1]

Resumo: Este estudo analisa como professores de Língua Portuguesa do Instituto Federal do Acre (IFAC) ressignificam sua identidade profissional e reinventam práticas pedagógicas para atender às especificidades da Educação Básica, Técnica e Tecnológica (EBTT). Diante de um contexto educacional que demanda formação integral e interdisciplinar, esses docentes são instados a repensar metodologias em um currículo que integra diferentes áreas do conhecimento, articulando as singularidades dos estudantes às exigências contemporâneas da educação. A pesquisa busca compreender como esses profissionais reconstroem seu papel ao incorporar perspectivas como o letramento crítico e os multiletramentos, conciliando demandas linguísticas com competências técnico-científicas necessárias à formação dos discentes. Fundamentado em referenciais como Nóvoa (1995, 2017), sobre formação e profissionalidade docente, Imbérnon (2011), que relaciona identidade e justiça social, e autores como Pimenta (2000), Tardif (2002, 2004, 2012) e Freire (2009), o estudo adota abordagem qualitativa para examinar discursos e reflexões dos professores acerca de suas práticas. Ao investigar esses processos, a pesquisa busca contribuir para a compreensão das dinâmicas de adaptação e inovação docente no âmbito da EBTT, estimulando práticas pedagógicas contextualizadas e comprometidas com a formação crítica e emancipatória dos estudantes.

Palavras-chave: Formação, ensino, língua portuguesa.

1 Introdução

A docência na Educação Básica, Técnica e Tecnológica (EBTT) vem passando por profundas transformações, especialmente no contexto dos Institutos Federais, cuja missão integra ensino, pesquisa, extensão e compromisso com o desenvolvimento social. No Instituto Federal do Acre (IFAC), esses desafios tornam-se ainda mais evidentes diante das especificidades regionais, das rápidas mudanças tecnológicas e das demandas de uma formação profissional que articule conhecimentos científicos, culturais e produtivos. Esse cenário exige uma reflexão ampliada sobre a identidade docente, bem como sobre as práticas pedagógicas que sustentam o processo formativo no âmbito da educação profissional, científica e tecnológica.

[1] Professora de Língua Portuguesa e Literatura do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre -IFAC. Mestra em Letras pelo Programa de Pós-graduação em Letras, Linguagem e Identidade – PPGLI. UFAC (2023). Doutoranda pelo Programa de Pós-graduação em Letras, Linguagem e Identidade – PPGLI. UFAC.E-mail:risonete: amorim@ifac.edu.br. GT47 - Perspectivas contemporâneas na formação de professoras e professores de línguas.

Autores como Tardif (2002, 2004, 2012), ao discutir os saberes docentes, e Pimenta (1999; 2000), ao abordar a construção da identidade profissional, Nóvoa (1995, 2017), sobre formação e profissionalidade docente, Imbérnon (2011), que relaciona identidade e justiça social, oferecem bases teóricas fundamentais para compreender a complexidade da docência contemporânea. Ao mesmo tempo, Freire (2009) contribui com sua visão crítica e humanizadora da prática educativa, enfatizando o papel do professor como mediador e sujeito histórico. Esses referenciais auxiliam na compreensão de que o docente do IFAC ocupa um lugar de constante reconstrução identitária, atravessado pelas demandas da modernização e pela necessidade de inovar sem perder o compromisso social.

Diante disso, este estudo tem como objetivos: (1) analisar como a identidade docente vem sendo ressignificada no Ifac; (2) discutir as práticas pedagógicas adotadas no contexto da EBTT e sua relação com os princípios da formação integrada; e (3) identificar os principais desafios enfrentados pelos professores na realização de um ensino que concilie rigor técnico, criticidade e inclusão. Busca-se compreender como as transformações institucionais, tecnológicas e sociais influenciam o trabalho docente e como os professores constroem estratégias para responder às demandas emergentes.

A relevância desta pesquisa reside na necessidade de compreender de forma crítica o papel do professor na educação profissional e tecnológica, especialmente em uma instituição situada em um território marcado por desigualdades sociais, diversidade cultural e demandas específicas de desenvolvimento, como é o caso do Acre. Refletir sobre a docência no Ifac significa contribuir para o fortalecimento das políticas institucionais de formação docente e, sobretudo, para a construção de práticas inovadoras que promovam aprendizagens significativas, equidade e emancipação social. Dessa forma, este estudo se insere no esforço mais amplo de valorizar o trabalho docente e de pensar caminhos para uma educação pública, democrática e comprometida com a transformação social.

2 A Identidade Docente na Educação Básica, Técnica e Tecnológica (EBTT)

A identidade docente na Educação Básica, Técnica e Tecnológica (EBTT) é constituída a partir de múltiplas dimensões do trabalho educacional, articulando saberes pedagógicos, conhecimentos específicos das áreas de formação e as particularidades da educação profissional. Nos Institutos Federais, essa identidade assume características próprias, uma vez que a atuação docente envolve a integração entre ensino, pesquisa, extensão e práticas voltadas para a formação humana integral. Assim, compreender a identidade do professor da EBTT

significa reconhecer um processo dinâmico, histórico e atravessado por transformações sociais, tecnológicas e institucionais.

Autores como Pimenta (2000) destacam que a identidade docente não é algo dado, mas um processo contínuo de construção, influenciado pelas experiências, pelo contexto de atuação e pelas interações sociais. Nesse sentido, os docentes da EBTT constroem sua identidade a partir do diálogo entre a formação inicial, a prática profissional e as exigências de uma carreira que envolve múltiplas funções. Ao buscar uma compreensão para o termo, a autora mencionada levanta a seguinte reflexão: "O que significa construir a identidade?". Concordamos com sua perspectiva ao afirmar que a identidade não é um elemento fixo, tampouco algo que possa ser simplesmente incorporado de fora para dentro. Assim, a identidade constitui-se, sobretudo, como:

> [...] um processo de construção do sujeito historicamente situado. A profissão de professor, como as demais, emerge em dado contexto e momento históricos, como resposta a necessidades que estão postas pelas sociedades, adquirindo estatuto de legalidade. Assim, algumas profissões deixaram de existir e outras surgiram nos tempos atuais. Outras adquirem tal poder legal que se cristalizam a ponto de permanecerem com práticas altamente formalizadas e significado burocrático. Outras não chegam a desaparecer, mas se transformam adquirindo novas características para responderem a novas demandas da sociedade. Este é o caso da profissão de professor.1 Essas considerações apontam para o caráter dinâmico da profissão docente como prática social. É na leitura crítica da profissão diante das realidades sociais que se buscam os referenciais para modificá-la (Pimenta, 2000, p. 18).

Nesse sentido, o docente da EBTT é, sem abdicar de sua essência, um educador. Ele lida com adolescentes, jovens e adultos, muitas vezes em momentos decisivos de suas trajetórias, desenvolvendo não apenas competências cognitivas, mas também valores éticos e cidadãos. Nesse aspecto, sua identidade se assemelha à do professor da educação básica regular, preocupando-se com o desenvolvimento integral do estudante.

Tardif (2004) reforça essa perspectiva ao afirmar que o professor mobiliza diferentes saberes – experienciais, curriculares, disciplinares e profissionais – que são constantemente ressignificados na prática cotidiana. Os saberes docentes são definidos por Tardif (2004, p.36) como "[...]um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais". Conforme Freire (2009) defende, o conhecimento necessário para ser professor vai além do domínio científico e pedagógico. É essencial que o educador se assuma como um ser capaz de pensar, possuindo desejos e uma inquietação questionadora, que transforme seu discurso em uma prática de escuta e aprendizagem mútua.

Para Freire (2009), o processo educativo é essencialmente dialógico, pois tanto o professor quanto o aluno são produtores ativos de conhecimento, influenciando-se e transformando mutuamente seus saberes. É dessa concepção que surge sua famosa premissa: "[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção". A atuação docente nesse contexto também é influenciada pela diversidade dos perfis estudantis e pela necessidade de integração entre formação básica e formação técnica.

De acordo com Pimenta (1999, p. 31), a construção da identidade docente passa por um processo contínuo de ressignificação. A autora destaca que essa formação se dá na prática, por meio das experiências em sala de aula, da formação continuada, do intercâmbio entre pares e da dinâmica do cotidiano escolar, que é simultaneamente transformado e transformador da ação do professor.

Dessa forma, a identidade docente na EBTT se constitui em meio a múltiplas exigências: domínio técnico-científico, compromisso social, capacidade de inovar pedagogicamente, articulação com a pesquisa e a extensão e abertura à formação contínua. Como destaca Imbernón (2011), o professor precisa assumir-se como profissional reflexivo, capaz de analisar criticamente sua prática e reconstruir seus saberes a partir das demandas emergentes. Imbernón (2011, p.21) ressalta que:

> O professor ou a professora não deveria ser um técnico que desenvolve ou implementa inovações prescritas, mas deveria converter-se em um profissional que deve participar ativa e criticamente no verdadeiro processo de inovação e mudança, a partir de, e em seu próprio contexto, um processo dinâmico e flexível.

Essa perspectiva é especialmente relevante nos Institutos Federais, onde a docência se caracteriza pela indissociabilidade entre teoria e prática, pela interdisciplinaridade e pelo compromisso com o desenvolvimento regional. Assim, compreender a identidade docente na EBTT é compreender um processo em constante movimento, marcado pela complexidade do trabalho educativo e pelas especificidades da educação profissional e tecnológica. Essa identidade não é fixa, mas construída diariamente, à medida que o professor enfrenta desafios, encontra soluções e ressignifica sua prática em diálogo com as transformações da sociedade, da ciência e do mundo do trabalho.

3 Formação inicial e os desafios da EBTT

A formação inicial de professores, etapa fundamental na construção da identidade e das competências docentes, adquire contornos singulares e particularmente complexos quando direcionada para a Educação Básica, Técnica e Tecnológica (EBTT). Nos Institutos Federais,

como o IFAC, esse desafio se revela em sua plenitude: como preparar um profissional que será, simultaneamente, educador de adolescentes e jovens, especialista em uma área técnica ou tecnológica e mediador entre o conhecimento científico, o mundo do trabalho e as demandas de um território específico, como a Amazônia acreana?

Com base em Nóvoa (1995), compreendemos que a formação docente transcende os limites da preparação técnica formal. Ela envolve, de modo abrangente, o percurso anterior à profissionalização, a graduação, o desenvolvimento contínuo, a estruturação da carreira, a remuneração e o ambiente de trabalho. Também integram esse processo os valores pessoais, as visões de mundo e as circunstâncias de vida do profissional, já que o bem-estar físico e emocional influencia diretamente sua atuação.

Nesse contexto, o autor destaca que formar-se professor não se resume a concluir uma graduação; é, antes, um produto da experiência cultural e social mais ampla, que abarca toda a trajetória de vida do sujeito. Assim, as esferas profissional e pessoal se entrelaçam e se constituem mutuamente, não havendo separação entre o indivíduo e o professor. A identidade docente se configura, portanto, como um terreno de embates e tensões, um processo contínuo de construção e de afirmação de modos de ser e de atuar na docência. Nóvoa (2017), enfatiza que:

> Não pode haver boa formação de professores se a profissão estiver fragilizada, enfraquecida. Mas também não pode haver uma profissão forte se a formação de professores for desvalorizada e reduzida apenas ao domínio das disciplinas a ensinar ou das técnicas pedagógicas (Nóvoa, 2017, p.1131).

A reflexão sobre a formação inicial é, portanto, um passo essencial para compreender e fortalecer a própria identidade da EBTT. É na raiz da preparação dos professores que se decide, em grande medida, se a tríade "básico, técnico e tecnológico" será uma mera justaposição de conteúdos ou, efetivamente, um projeto educativo inovador e transformador. Assim, sobre essas preparações, Nóvoa ressalta que:

> A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que também é uma identidade profissional (Nóvoa, 1995, p. 48).

A formação docente é fundamental para o processo de ensino e aprendizagem, embora não seja suficiente se não for contínua e ininterrupta. Imbernón (2011) defende precisamente pelas vantagens de uma formação permanente como alicerce para a qualidade educacional. Para

o autor, é importante superar paradigmas ultrapassados, que já não respondem aos desafios contemporâneos, e cultivar uma postura aberta ao novo, o qual pode representar uma via para dinamizar e enriquecer o processo de aprendizagem. Essa perspectiva de formação em movimento, segundo ele, precisa ser incorporada já nos primeiros passos da trajetória profissional do educador. Nóvoa (1999, p. 26) afirma que:

> A formação de professores é, provavelmente, a área mais sensível das mudanças em curso no sector educativo: aqui não se formam apenas profissionais; aqui produz-se uma profissão. Ao longo de sua história, a formação de professores tem oscilado entre modelos acadêmicos, centrados nas instituições e em conhecimentos "fundamentais", e modelos práticos, centrados nas escolas e em métodos "aplicados".

A formação de professores é o ponto fundamental da mudança educacional porque ali se define a própria identidade da profissão, não apenas se qualificam indivíduos. Historicamente, essa formação alternou entre dois extremos: um focado no conhecimento teórico das universidades e outro centrado nas técnicas práticas das escolas. O desafio atual é integrar teoria e prática, formando educadores que sejam ao mesmo tempo intelectuais reflexivos e profissionais capazes de agir com competência na realidade concreta da sala de aula.

Portanto, é fundamental reconhecer que os docentes são agentes indispensáveis na constituição da escola como espaço educativo. Sendo assim, essa centralidade precisa ser contemplada desde a formação inicial, assegurando que: "as transformações das práticas docentes só se efetivam na medida em que o professor amplia sua consciência sobre a própria prática, a de sala de aula e a da escola como um todo" (Pimenta, 2000, p.7).

4 Metodologia

O estudo adota uma metodologia de natureza qualitativa, articulando uma fundamentação teórica com uma investigação empírica. Os procedimentos metodológicos consistem em: entrevistas semiestruturadas com professores de Língua Portuguesa da educação básica e observação de aulas, com o objetivo de registrar práticas pedagógicas que integrem língua, tecnologia e inclusão.

Conforme Paiva (2019, p. 117), "a pesquisa qualitativa realiza uma interpretação subjetiva dos dados, mesmo quando fundamentada em pressupostos teóricos. Isso reflete a perspectiva do pesquisador." Essa abordagem permite uma compreensão aprofundada das práticas e da formação docente em implementação no contexto escolar, em especial no IFAC, identificando tanto estratégias inovadoras quanto os desafios enfrentados pelos professores.

A observação direta possibilitará examinar a aplicação concreta dos conceitos teóricos, captando os significados, percepções, experiências e processos sociais vivenciados pelos docentes do Ifac. O propósito não é quantificar fenômenos, mas aprofundar a análise sobre a construção da identidade profissional, o desenvolvimento de práticas pedagógicas integradas e a experiência dos desafios específicos da Educação Básica, Técnica e Tecnológica (EBTT) no contexto acreano. As entrevistas oferecem uma visão detalhada das percepções dos professores sobre suas práticas. Adicionalmente, a inclusão de entrevistas com estudantes contribuirá para compreender os desafios e as facilidades que eles encontram ao interagir com essas abordagens pedagógicas. A análise dos materiais didáticos de Língua Portuguesa permitirá avaliar em que medida o conteúdo programático está alinhado com as dinâmicas de adaptação e inovação alinhados à análise linguística.

4 Discussões/análises

Esta pesquisa, que investiga a transformação da docência no IFAC com foco na identidade profissional, nas práticas pedagógicas e nos desafios da Educação Básica, Técnica e Tecnológica (EBTT), encontra-se em fase de andamento. A partir de uma abordagem qualitativa, o estudo busca compreender como os professores concebem e vivenciam sua atuação nesse contexto educacional singular e integrado.

Atualmente, o trabalho está concentrado na coleta e análise preliminar de dados empíricos, que incluem entrevistas semiestruturadas com docentes de diferentes áreas e campi do IFAC, bem como na observação de ambientes educativos. Paralelamente, prossegue a revisão e o aprofundamento do referencial teórico, que dialoga com autores como Freire (2009), Nóvoa (1995, 2017), entre outros, para fundamentar conceitos centrais como formação integrada, identidade docente e educação profissional.

Os primeiros indícios apontam para a complexidade inerente à construção de uma identidade docente híbrida, que articula o papel de educador, especialista técnico e promotor de inovação, e para os desafios concretos de implementar uma pedagogia verdadeiramente integrada no cotidiano escolar. A análise continua a avançar no sentido de identificar não apenas as dificuldades enfrentadas, mas também as estratégias criativas e as práticas bem-sucedidas já em curso na instituição.

Os resultados finais, que serão consolidados após a conclusão da triangulação de dados e da interpretação aprofundada, visam contribuir com reflexões e proposições para o fortalecimento da formação e da prática docente no IFAC, alinhando-as aos princípios de uma EBTT transformadora e contextualizada com a realidade acreana.

6 Considerações Finais

O presente trabalho constitui uma investigação em andamento, dedicada à análise da transformação da docência no âmbito da Educação Básica, Técnica e Tecnológica (EBTT), com foco teórico-conceitual no Instituto Federal do Acre (Ifac). Até este momento, o desenvolvimento do estudo fundamentou-se exclusivamente em uma extensa e crítica pesquisa bibliográfica, que permitiu estabelecer o arcabouço teórico e delimitar o campo problemático a ser explorado empiricamente.

A revisão da literatura especializada, ancorada em autores como Nóvoa (1999, 2017), Freire (2009), Pimenta (1999, 2000), Tardif (2004), e Imbernón (2011), entre outros, possibilitou uma compreensão aprofundada da complexidade que envolve a identidade docente na EBTT. Ficou evidenciado, do ponto de vista teórico, que esta identidade é um constructo híbrido e dinâmico, permanentemente tensionado pela necessidade de integrar os saberes da educação básica, os conhecimentos técnico-científicos específicos e as demandas pedagógicas de um ensino contextualizado. A centralidade do conceito de formação integrada emergiu como um princípio norteador não apenas para o currículo dos estudantes, mas, sobretudo, para a própria preparação e atuação dos professores.

A análise teórica também destacou a persistência histórica de uma dicotomia entre modelos de formação docente excessivamente academicistas e outros excessivamente instrumentalizantes, apontando para a necessidade de uma síntese superadora. Essa síntese, conforme sugerem os referenciais estudados, residiria em uma formação inicial e continuada que promova a integração reflexiva entre teoria e prática, capacitando o professor a atuar como um intelectual transformador de sua realidade.

Tais constatações bibliográficas delineiam com clareza os principais desafios conceituais a serem enfrentados e validados na fase empírica subsequente da pesquisa. Eles servem como um mapa teórico que guiará a coleta e a interpretação de dados futuros junto aos docentes do IFAC. A etapa que se segue terá como objetivo confrontar este referencial construído com as percepções, narrativas e práticas concretas dos educadores, buscando compreender como essas tensões e possibilidades teóricas se manifestam e são negociadas no cotidiano institucional.

Portanto, estas considerações representam um marco provisório, um balanço teórico que afirma a relevância e a complexidade do objeto de estudo. A pesquisa segue seu curso, e os próximos passos, de natureza empírica, serão decisivos para ampliar, qualificar ou mesmo reformular as compreensões aqui esboçadas, contribuindo, em última instância, para a produção

de conhecimento significativo sobre a docência na EBTT e suas implicações para a educação profissional no contexto amazônico.

Referências

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional**: Formar-se para a mudança e a incerteza. Tradução Silvana Cobucci Leite. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011. v.14.

NÓVOA, António. Profissão Professor. Portugal: Porto Editora, 1999.

NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente**. In:_____(Org.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Nova Enciclopédia, Publicações Dom Quixote, 1995.

NOVOA, António. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente**. Cad. Pesqui. [online]. vol. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017. Disponível em:<https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/abstract/?lang=pt>.Acesso em: 02 dez. 2025.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos.** 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019. PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 2020.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores**: Identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org.) Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.

PIMENTA, Selma. Garrido. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2004.

ENTRE A INVENÇÃO E AS PRÁTICAS TRADICIONAIS: DESAFIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE EM LETRAS: LÍNGUA INGLESA E LITERATURAS

Clodine da Conceição – UNEB[1]
Clebemilton Gomes do Nascimento – UNEB[2]

Resumo: Este artigo reflete sobre os tensionamentos entre práticas pedagógicas inventivas e modelos tradicionais na formação inicial de professores de Letras: Língua Inglesa e Literaturas, a partir da experiência vivida no tirocínio docente em um curso de graduação. Partindo de uma escrita implicada, o texto articula teoria e metodologia como movimentos indissociáveis, assumindo a experiência formativa como campo de problematização. A análise evidencia que as resistências apresentadas pelas/os licenciandas/os diante de propostas pedagógicas abertas não se configuram como dificuldades individuais, mas como efeitos de um sistema de formação marcado por regularidades discursivas que naturalizam determinadas concepções de ensino e aprendizagem. Mobilizando contribuições de Foucault (2005), Dias (2009-2012-2015), Deleuze (1996) e Galeffi (2017), discute-se a formação inventiva como prática que produz estranhamento, desestabiliza modos cristalizados de ensinar e aprender e amplia a possibilidade de desformação e transformação docente. Ao compreender a prática pedagógica como um dispositivo atravessado por linhas de criação e tensão, destaca-se a potência do conflito como elemento constitutivo da formação docente. Conclui-se que a invenção em sala de aula, embora atravessada por riscos e resistências, configura-se como um gesto ético, político e formativo fundamental para a construção de uma docência crítica, reflexiva e comprometida com a transformação social.

Palavras-chave: Formação docente; Formação inventiva; ensino de línguas; Práticas pedagógicas.

1 Introdução

> *[..] eu formação não é simplesmente dar forma ao futuro professor, mas produzir um território que se compõe como um campo de forças criando ética, estética e politicamente outras formas de habitar, de pensar e de fazer formação.(DIAS, 2012, p.30).*

Realizando o tirocínio docente como parte do cumprimento das exigências do Programa de Pós-Graduação em Tecnologias da Linguagem (PPGTEL), no curso de Letras: Língua Inglesa e Literaturas, no componente curricular Práticas Pedagógicas III, deparei-me com um

[1] Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Tecnologias das Linguagens – Universidade do Estado da Bahia. E-mail: cloo.conceicao@gmail.com
2 Doutor em Difusão do Conhecimento pelo Programa de Pós-Graduação Multi-institucional e Multidisciplinar em Difusão do conhecimento (PPGDC-UFBA/UNEB/IFBA/LNCC/CIMATEC/UEFS).E-mail: cgnascimento@uneb.br

paradoxo: de um lado, a proposta inventiva da professora regente; de outro, a resistência dos futuros docentes ainda presos à tradição. Esse incômodo inicial não se configura apenas como uma observação empírica, mas como um gesto de implicação da pesquisadora com o campo formativo que habita.

A docente responsável, com vasta experiência e reconhecida competência, adota práticas que rompem com modelos lineares e repetitivos. Seu ensino é leve, acolhedor, movido por uma busca constante por inovação. No entanto, esse movimento criativo encontra obstáculos ao se deparar com estudantes que, mesmo em formação para a docência, ainda se mostram profundamente marcados pelo modelo tradicional que vivenciaram ao longo da educação básica.

Aqui, é importante deixar claro, esta não é uma acusação individual. Como professora da educação básica, reconheço o quanto somos atravessados por uma estrutura educacional que desvaloriza e enfraquece o ensino público no Brasil. Trata-se de um sistema que, ao se retroalimentar, engessa tanto professores quanto alunos, tornando difícil romper com velhos padrões.

Esses estudantes, ao ingressarem na universidade, carregam consigo os hábitos e expectativas forjados no ensino médio. Embora com o tempo aprendam a se comportar como acadêmicos, muitos ainda permanecem presos a uma lógica de ensino tradicional, reproduzida durante toda a vida. Assim, quando se deparam com docentes que não seguem essa lógica, que desafiam o esperado, a reação é silenciosa, mas contundente, manifestando-se em gestos de desinteresse, afastamento e dificuldade de engajamento, afetam diretamente a atuação da professora regente e a levam a refletir sobre suas práticas.

2 Entre teoria e experiência: percursos e análises

Este ensaio não se organiza a partir de uma separação rígida entre fundamentação teórica e metodologia. Tal escolha é política e epistemológica, pois o modo de pensar a formação docente aqui apresentado emerge da experiência vivida no contexto do tirocínio. Assim, teoria e metodologia se articulam como percursos construídos no encontro entre experiência, reflexão e escrita, sem a pretensão de um método previamente fechado. Trata-se de um modo de trabalhar com a experiência formativa que assume a implicação da pesquisadora e reconhece a escrita como parte constitutiva do próprio processo analítico.

É a partir dessa articulação entre experiência, reflexão e escrita que os tensionamentos observados no tirocínio passam a ser lidos não como episódios isolados, mas como efeitos de modos historicamente construídos de formar, ensinar e aprender. O que se manifesta na sala de

aula, portanto, não se reduz às escolhas individuais dos sujeitos envolvidos, mas aponta para regularidades que atravessam as práticas formativas e produzem determinadas expectativas sobre o que conta como ensino legítimo. Essa postura não pode ser compreendida apenas como uma dificuldade individual das/os licenciandas/os, mas como efeito de um sistema de formação mais amplo. Conforme aponta Foucault (2005, p. 82)

> Por sistema de formação é preciso, pois compreender um feixe complexo de relações que funcionam como regra: ele prescreve o que deve ser correlacionado em uma prática discursiva, para que esta se refira a tal ou tal objeto, para que empregue tal ou tal enunciação, para que utilize tal ou tal conceito, para que organize tal ou tal estratégia. Definir em sua individualidade singular um sistema de formação é, assim, caracterizar um discurso ou um grupo de enunciados pela regularidade de uma prática (Foucault, 2005, P. 82).

Assim, o apego às práticas tradicionais revela a força de uma regularidade discursiva que define o que é reconhecido como "aula", "aprendizagem" e "bom ensino", tornando estranhas e, muitas vezes, ilegíveis as práticas pedagógicas que escapam a esse regime. Desse modo, o que poderia ser uma oportunidade de ruptura se torna, muitas vezes, um retorno ao familiar.

No contexto específico do curso de Letras: Língua Inglesa, essa regularidade discursiva é ainda mais acentuada pela herança de métodos estruturais e audiolingualistas que historicamente balizaram o ensino de línguas. A expectativa das/os licenciandas/os por objetivos e métodos previamente definidos revela o desejo por um território de segurança linguística, onde o erro é evitado e a língua é tratada como um código fixo a ser transmitido. Ao romper com essa lógica, a prática inventiva da professora regente não apenas propõe uma nova didática, mas desestabiliza a própria identidade do estudante que se entende como um acumulador de competências gramaticais. Como aponta Dias (2015), o território de formação é uma dimensão de passagens; no entanto, o que observamos no tirocínio é uma resistência em "passar", um apego às fronteiras rígidas do que se convencionou chamar de "aula de inglês" tradicional, dificultando a emergência de uma política de cognição que tome a língua como invenção e expressão de si.

Essa resistência ao novo se intensifica diante de tudo que escapa à linearidade, pois quando está acostumado com uma reta, círculos e espirais não terão uma boa forma. Para Dias (2009, p. 167), "[…] a formação de professores é pensada por aquilo que move os encontros, no meio dos quais há tensão e possibilidade entre os diferentes modos e formas de pensar e de fazer o conhecer. […]". Assim emerge uma tensão no encontro entre a professora inventiva e

estudantes ainda marcados pelas práticas pedagógicas “tradicionais”, o que escancara um campo de forças, onde ensinar e aprender não são ações neutras, mas práticas sociais atravessadas por expectativas, políticas educacionais e modos historicamente construídos de ensinar e aprender.

Nessa perspectiva, a professora regente aposta na criação de espaços abertos, na criação de uma sala de aula de campo fértil, onde os frutos serão a criticidade do aluno. Essa aposta na abertura aproxima-se do que Dias (2015, p. 195) compreende como formação inventiva, aquela que se esforça para manter vivo um campo problemático, intensificando forças que permitem pensar e diferir daquilo que se apresenta como única forma legítima de dizer e enunciar um campo. Trata-se de uma prática que exige a produção de estranhamento e que atua na descristalização do que se encontra petrificado nos fazeres institucionais que atravessam a universidade. Nesse sentido, o desconforto provocado nas/os licenciandas/os não deve ser lido como falha da prática pedagógica, mas como efeito de um gesto formativo que rompe com expectativas sedimentadas e desestabiliza modos cristalizados de ensinar e aprender.

É justamente aqui que se dá o desencontro. O que para professora é invenção, para os futuros docentes pode parecer desordem. O que para a professora regente é encontro, para eles podem soar como falta de planejamento. Mas esse descompasso, não deve ser tido como fracasso. Pois, quando teoria e prática se entrelaçam no exercício docente, o professor começa a perceber com mais clareza os sentidos e implicações do seu próprio fazer. Por mais que haja pensamentos de voltar ao padrão imposto, o professor inventivo sempre irá propor novas perspectivas, rompendo com visões tradicionais e reinterpretando a realidade social de maneiras inovadoras.

Ao não se fechar na tarefa de “dar forma” ao futuro professor, a formação inventiva, como aponta Dias (2015, p. 195), “expande a possibilidade de se desformar, de se transformar.” Essa “desforma” proposta por Dias exige, paradoxalmente, um esforço de desaprendizagem por parte do futuro docente. Durante o tirocínio, ficou evidente que a paralisia das/os licenciandas/os diante de propostas abertas não era uma ausência de saber, mas um excesso de saberes cristalizados sobre ser aluno.

Para que a formação inventiva ocorra, é necessário habitar o vazio do não-saber imediato, o que gera angústia. Na perspectiva da pesquisa-intervenção discutida por Dias (2015), formar professores exige forjar coletivos que desindividualizam os problemas. Assim, o silêncio ou o afastamento dos estudantes em sala de aula deve ser lido como um sintoma de um sistema que raramente permitiu a esses sujeitos o direito à hesitação e à criação. A invenção, portanto, demanda um tempo que atropela a cronologia produtivista da academia, exigindo que

o professor em formação aprenda a sustentar o desconforto de uma aula que não se fecha em si mesma.

Ainda de acordo com a autora supracitada "[…] O desafio é tomar o conhecer como invenção de problemas, abrindo-se para as imprevisibilidades e pequenas invenções que emergem dos contextos de formação." Dias (2009, p. 167). Partindo desta perspectiva, a formação inventiva não se preocupa em dar respostas prontas, ou se ate a métodos, procedimentos, técnicas. Mas sim, busca a criação de um espaço, um campo de problematização, onde perguntas surjam do próprio processo formativo, visando não o ensinar a reproduzir, mas sim, questionar. E isso acontece quando o professor não dá as respostas prontas, mas sim compartilha suas ideias, as incertezas, e testa caminhos em conjunto com os estudantes, aceitando os desafios como uma parte essencial da aprendizagem.

Como Dias (2009) defende, inventar problemas, não é algo a ser corrigido, mas uma prática que favorece os docentes e discentes na construção do conhecimento. Nesse cenário, a linearidade cede lugar à circularidade, e a novas formas de entender o que significa ensinar e aprender.

Ao refletir sobre os embates vivenciados no meu tirocínio docente, enxergo, de um lado, a prática inventiva da professora regente e, de outro, o apego das/os licenciandas/os às formas tradicionalistas de ensinar. Um exemplo ainda muito vívido na minha memória é a forma como esses discentes demonstram maior envolvimento e organização justamente quando os trabalhos são solicitados de forma tradicional (com objetivos, métodos e formatos previamente definidos pelo professor). Essas cenas do cotidiano formativo, aqui narradas, não se configuram apenas como lembranças, mas como material analítico para compreender os modos como a tradição pedagógica se reinscreve na formação inicial.

Nessas circunstâncias, passam a produzir com mais afinco, como se encontrassem conforto na previsibilidade. No entanto, quando são convidados a pensar criticamente, a criar ou a propor caminhos próprios, muitas vezes paralisam. Em sala de aula, ainda se comportam como alunos da educação básica: esperam comandos, respostas certas, um caminho já traçado. Essa postura evidencia o quanto o ensino tradicional deixou marcas profundas e o quanto a formação inicial ainda precisa tensionar essas heranças. Diante disso, a própria professora regente, por vezes, se vê diante do dilema, manter-se fiel à prática inventiva ou ceder às exigências de um modelo que garanta, ao menos em aparência, uma resposta imediata e mais organizada dos alunos. Esse dilema pode ser lido à luz do que Deleuze (1996) aponta ao afirmar:

> Assim, todo o dispositivo se define pelo que detém em novidade e criatividade, e que ao mesmo tempo marca a sua capacidade de se transformar,

> ou de desde logo se fender em proveito de um dispositivo futuro, a menos que se dê um enfraquecimento da força nas linhas mais duras, mais rígidas ou sólidas. (Deleuze, 1996, p. 92).

A partir dessa compreensão, a prática pedagógica da professora regente pode ser pensada como um dispositivo vivo, atravessado por linhas de criação e transformação. As práticas tradicionais, marcadas pela previsibilidade e pela repetição, operam como linhas duras que tendem a estabilizar o processo formativo. Já a prática inventiva abre linhas móveis e instáveis que, embora mais potentes, também se mostram mais vulneráveis às pressões institucionais e às expectativas dos estudantes. Sustentar essa abertura implica assumir o risco e o desconforto como partes constitutivas da formação docente, enquanto ceder integralmente ao modelo tradicional pode significar o enfraquecimento dessa inventividade.

A análise desses tensionamentos sob uma ótica micropolítica permite compreender que a sala de aula é um campo de batalha subjetivo. Enquanto as linhas duras do dispositivo escolar empurram o licenciando para a reprodução e para a busca pela nota e pela norma, a prática inventiva abre linhas de fuga que permitem o nascimento de um novo docente. No entanto, essas linhas de fuga são frequentemente capturadas pelo medo do novo. Observar o tirocínio através da cartografia proposta por Dias permite ver que as resistências são, na verdade, movimentos de conservação de um território subjetivo que se sente ameaçado. O desafio da professora regente, ao sustentar sua postura inventiva, é o de não permitir que a força dessas linhas duras esvazie a potência do encontro. A invenção aqui não é um acessório pedagógico, mas uma urgência ética para que a docência em língua inglesa não se torne um exercício de repetição de subjetividades colonizadas por modelos estrangeiros ou métodos puramente técnicos.

Essas ações é uma materialização concreta daquilo que Dante Augusto Galeffi (2017) nomeia de “Didática Filosófica Mínima”. Esse conceito propõe uma ruptura radical com o ensino pautado na repetição e na transmissão de conteúdos prontos, advogando por uma postura pedagógica centrada no fazer-aprender, na qual a aprendizagem se dá por meio da experiência e da invenção.

Nas práticas pedagógicas observadas percebo uma mediação co-criadora, como Galeffi aponta, onde a professora regente não se posiciona como uma “repetidora”, mas como um “dialogante mediadora”, que aposta na criação de um espaço formativo aberto ao questionamento, à autonomia do pensamento e à invenção de problemas. Essa postura filosófica da docente rompe com a lógica da linearidade e se aproxima de uma educação transdisciplinar,

onde o conhecimento não é uma verdade fixa, mas um campo em constante movimento, atravessado por afetos, histórias, culturas e subjetividades.

Contudo esse movimento encontra resistência. Como eu mesma observei e vivi, as/os futuras/os professoras(es), ainda marcados pelas pedagogias do controle e da previsibilidade, muitas vezes reagem à abertura com desconfiança. Diante desse embate entre invenção e tradição, percebe-se que o desafio não está em suprimir as contradições, mas em acolhê-las como parte viva do processo educativo. A professora regente, ao insistir em uma prática pedagógica aberta e problematizadora, exemplifica justamente essa disposição de habitar o conflito sem recuar para a segurança dos modelos previsíveis. Como bem coloca Galeffi (2017)

> Não se trata de eliminar a contradição e sim de incluí-la na dinâmica dialógica da vida instante. Não se trata de substituir uma crença no mundo por outra e sim de realizar a transformação humana para a plenitude vivente. O cuidado se revela, assim, como o caminho metodológico de toda a complexidade cognitiva e informacional da cultura humana planetária. Daí a importância do "aprender" como verbo regente da educação dos indivíduos e sociedades contemporâneas. (Galeffi, 2017, p. 88)

Essa postura dialógica da professora não se dá no vazio. Ela se ancora em concepções contemporâneas de formação docente que vêm sendo discutidas no campo da Linguística Aplicada (LA). Esse campo, ao redimensionar o modo como compreendemos o ensino e a aprendizagem de línguas, propõe a construção de um professor pesquisador, reflexivo e comprometido com a transformação social. Esse redimensionamento do papel docente exige que a sala de aula seja concebida como um espaço de invenção e problematização tal como defendem Dias (2009) e Galeffi (2017) e não apenas de reprodução de conteúdo. A formação do professor de línguas, nesse contexto, torna-se um processo contínuo de leitura, análise e confronto entre teoria e prática.

Por fim, os tensionamentos aqui descritos revelam que o caminho para uma formação inventiva não é linear, mas composto por avanços e recuos subjetivos. O embate entre as práticas tradicionais e a proposta inventiva, constitui o próprio núcleo da experiência docente no curso. Compreender que a resistência das/os licenciandas/os é um efeito de sistema, e não uma falha individual, permite que a professora regente habite esse campo de forças sem sucumbir ao desânimo. Trata-se, portanto, de sustentar a abertura e a dúvida como elementos vitais, reconhecendo que é justamente no desconforto do desencontro que novas subjetividades docentes podem, enfim, emergir e se transformar.

3 Considerações finais

Antes de partir para as considerações finais, volto o olhar para mim mesma: pesquisadora, professora em formação e testemunha desses tensionamentos. Estar nesse lugar, entre o aprender e o ensinar, entre a escuta e a escrita, faz-me compreender que o que está em jogo não é apenas a escolha entre uma prática ou outra, mas a coragem de permanecer no entre, no movimento de invenção que, ainda que incomode, também pulsa vida e vai constituindo minha identidade docente.

Nesse exercício de escrita implicada, compreendo que narrar a experiência do tirocínio não é apenas descrever o que aconteceu, mas refletir sobre os afetos que me atravessaram nesse processo formativo. Ao colocar no papel os embates entre o tradicional e o inventivo, exercito o que Dias (2015) aponta como a produção de novas formas de habitar a docência. Escrever sobre o silêncio dos estudantes, sobre a paralisia diante das propostas abertas ou sobre o dilema vivido pela professora regente torna-se, portanto, um gesto político, o de não permitir que as forças de engessamento escolar sejam naturalizadas. A escrita funciona aqui como um dispositivo de análise que me permite transitar de uma postura de estudante observadora para a de professora-pesquisadora que se deixa afetar pelas rachaduras do sistema educativo, transformando o desconforto em matéria-prima para o pensamento crítico e para a criação de novos territórios pedagógicos.

Dessa maneira, o tirocínio não se configurou apenas como um cumprimento curricular, mas como um acontecimento formativo que desestabilizou certezas e fez emergir perguntas que seguem me atravessando. Percebo que não há um caminho simples ou pacificado para a invenção em sala de aula, há riscos, incompreensões e até a possibilidade de desistência. No entanto, há também potência quando se sustenta o gesto de ensinar como cuidado e criação, tal como observado na prática da professora regente. É nesse ponto que compreendo a importância da LA e da Didática Filosófica Mínima, ambas convidando a deslocar o ensino de línguas do lugar da normatividade para o da implicação ética, afetiva e política.

Essa experiência reforça a compreensão de que a formação docente não se constrói apenas a partir de técnicas ou teorias, mas sobretudo nos encontros, com os outros e consigo mesma. Encontros que exigem posicionamento, escuta e disponibilidade para rever o que se considerava certo. Nem sempre são confortáveis, mas é nesse movimento que a docência deixa de ser automática e ganha consciência. É essa forma de ser professora que desejo construir: crítica, aberta ao diálogo e atenta às contradições que atravessam o cotidiano da sala de aula.

Referências

DELEUZE, Gilles et al. O que é um dispositivo. **O mistério de Ariana**, v. 3, 1996.

DIAS, Rosimeri de Oliveira. Formação Inventiva de Professores e Políticas de Cognição. **Informática na Educação: teoria & prática**, Porto Alegre, v. 12, n. 2, p. 164-174, jul./dez. 2009.

DIAS, R. O. **Formação inventiva de professores** (Org.). Rio de Janeiro, Lamparina, 2012.

DIAS, Rosimeri. Pesquisa-Intervenção e Formação Inventiva de Professores/Intervention-Research and inventive teacher's formation. **Revista Polis e Psique**, v. 5, n. 2, p. 193-209, 2015.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves Silva. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

GALEFFI, Dante. **Didática filosófica mínima**: ética do fazer-aprender a pensar de modo próprio e apropriado como educar transdisciplinar. Salvador: Quarteto, 2017.

ENSINO BILÍNGUE DE SURDOS COM ÊNFASE NO ENSINO DA LIBRAS EM LIBRAS DESDE A PRIMEIRA INFÂNCIA: REFLEXÕES A PARTIR DOS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS[1]

Moises Lima da Paz -UFAL[2]

Resumo: O presente artigo é uma pesquisa ação-reflexão, desenvolvida a partir de vivências em aulas de observações e regências e tem como objetivo refletir sobre o ensino bilíngue de surdos, com ênfase na utilização da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua de instrução desde a primeira infância. Fundamenta-se na perspectiva da educação bilíngue, que reconhece a Libras como primeira língua (L1) da criança surda e a língua portuguesa, na modalidade escrita, como segunda língua (L2). Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, de caráter descritivo-reflexivo, baseada em observações sistemáticas, registros em diário de campo e análise das práticas pedagógicas desenvolvidas em contexto educacional bilíngue. Mobilizam principalmente autores como (Quadros, 2004; 2019) para discutir o ensino da libras como primeira língua, (Fernandes, Pereira, Ribeiro, 2024) e (Quadros, 2006) que fundamentam a discussão acerca do ensino do português escrito para crianças surdas. O ensino da Libras em Libras favorece o desenvolvimento linguístico, cognitivo e social das crianças surdas. Observa-se ainda que a atuação de professores fluentes em Libras e a organização de ambientes visualmente acessíveis são elementos fundamentais para a efetivação do ensino bilíngue desde a primeira infância. Conclui-se que o acesso à Libras constitui um direito linguístico da criança surda.

Palavras-chave: Educação Bilíngue de Surdos. Primeira Infância. Identidade Cultural. Estágios Supervisionados

1 Introdução

O Brasil é um país que apresenta uma grande diversidade linguistica e cultural, portanto, é tido como multilingue e multicultural. Percebe-se que a língua predominante é o português (majoritária), desprezando as línguas indigenas e também a língua brasileira de sinais (LIBRAS) (minoritárias) das práticas educacionais hegemônicas (Quadros; Karnopp, 2004). A educação de surdos no Brasil tem sido historicamente marcada por diferentes concepções acerca da surdez e da linguagem. Durante muitos anos, predominou uma visão clínica e oralista, que compreendia a surdez como deficiência a ser superada por meio da oralização, desconsiderando a língua de sinais como meio legítimo de comunicação e de ensino (Skliar, 1998). No entanto, a partir das lutas da comunidade surda e de avanços teóricos e legais, passou

[1] GT28 - LIBRAS E EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS

[2] Graduando em licenciatura letras libras pela Universidade Federal de Alagoas. moiseslimadapaz@gmail.com

a reconhecer a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua natural das pessoas surdas (Brasil, 2002; Quadros, 2004).

O Art. 1o É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras, por meio da Lei nº 10.436/2002 e o Decreto nº 5.626/2005 em seu artigo 3º que regulamenta a lei supra citada e obriga a inclusão da Libras como componente curricular, representou um marco significativo para a consolidação da educação bilíngue de surdos no país. Essa proposta educacional parte do pressuposto de que a Libras deve ser a primeira língua (L1) da criança surda, enquanto a língua portuguesa, na modalidade escrita, deve ser ensinada como segunda língua (L2) para a pessoa surda conforme preceitua a lei de nº 14.191/2021 em seu artigo 60-A entende-se por educação bilíngue de surdos.

Para (Quadros, 2004; Karnopp, 2010), o ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras) em Libras desde a primeira infância é fundamental para garantir a aquisição natural da linguagem pela criança surda, favorecendo seu desenvolvimento cognitivo, social e identitário. O referido artigo tem como objetivo refletir sobre o ensino bilíngue de surdos com ênfase na utilização da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua de instrução desde a primeira infância, a partir das experiências vivenciadas no Estágio Supervisionado. Metodologicamente, analizaram-se atividades realizadas por esses estudantes surdos, observaram-se seus comportamentos acerca da utilização do uso da libras em sala de aula. Faz-se um recorte aqui, que durante os quatro estágios supervisionados os estudantes das séries iniciais eram acompanhados por pessoas que tinham o dominio da libras, já os estudantes das series finais e enino médio eram acompanhados por professores que não detinham o domínio da libras.

Nesse contexto, a primeira infância assume papel central, uma vez que é nesse período que se estruturam as bases do desenvolvimento linguístico e cognitivo. O Estágio Supervisionado, enquanto componente curricular obrigatório na formação docente possibilita a aproximação entre teoria e prática, permitindo a observação crítica das políticas e práticas educacionais voltadas à educação de surdos. Assim, este artigo busca refletir sobre o ensino da Libras em Libras desde a primeira infância, a partir das experiências vivenciadas nas salas de aula em escolas públicas das redes municipal e estadual de Alagoas.

2 Aspectos conceituais da educação bilíngue de surdos

A fundamentação teórica deste artigo apoia-se em estudos da área da educação de surdos, linguística aplicada e políticas educacionais, que discutem o bilinguismo, a aquisição da linguagem em crianças surdas e o papel da Libras como língua de instrução. A ampliação desta seção busca aprofundar conceitos essenciais para a compreensão das análises realizadas a partir

dos Estágios Supervisionados I, II, III e IV pela Universidade Federal de Alagoas, oferecendo maior densidade teórica ao trabalho.

A educação bilíngue de surdos fundamenta-se na concepção da surdez como diferença linguística e cultural, e não como deficiência e que parte do reconhecimento da língua de sinais como primeira língua do sujeito surdo, sendo ela a base para o desenvolvimento cognitivo, social e cultural, enquanto a língua majoritária, na modalidade escrita, deve ser ensinada como segunda língua. Essa proposta rompe com perspectivas oralistas e medicalizantes, ao compreender a surdez como diferença linguística e cultural. Segundo Skliar (1998), essa perspectiva rompe com modelos clínicos e propõe uma abordagem que valoriza a língua de sinais e a cultura surda.

> A educação de surdos bem sucedida acontece em ambientes bilíngues específicos. Pauta-se pelo ensino "em língua de sinais brasileira em todas as atividades escolares e components curriculares; pauta-se pelo ensino da língua de sinais brasileira como primeira língua e no ensino do portiguês escrito com metodologia de ensino de segunda língua, ministrados por professores bilíngues comprovadamente proficientes em língua de sinais brasileira, com abosdagens de ensino que privilegiem, repeitem e valorizem as identidades, as culturas, a visualidade, o perfil e as línguas dos aprendizes, além da funcionalidade linguistica. (Fernandes; Pereira; Ribeiro, 2024, p. 85).

Quadros (2004) destaca que a aquisição da lingua de sinais ocorre de forma natural quando a criança surda tem acesso precoce a uma língua visual-espacial plenamente constituída. Assim, como acontece com a criança ouvinte em relação às línguas orais, o desenvolvimento linguístico da criança depende da interação social e do uso significativo em contextos reais de comunicação, dessa forma, permitindo o desenvolvimento pleno de suas capacidades cognitivas e comunicativas. A ausência desse acesso pode gerar atrasos linguísticos e prejuízos no processo de escolarização.

> A língua de sinais é uma das principais marcas da identidade de um povo surdo, pois é uma das peculiaridades da cultura surda, é uma forma de comunicação que capta as experiências visuais dos sujeitos surdos, sendo que é esta língua que vai levar o surdo a transmitir e proporcionar-lhe a aquisição de conhecimento universal. (Strobel, 2008, p. 44).

Nesse sentido, a educação bilíngue propõe que a Libras seja utilizada como língua de instrução em todas as áreas do conhecimento, assegurando à criança surda o direito de aprender por meio de sua língua natural, para em seguida aprender outra língua, aqui, destaca-se o português escrito. Quando o ensino em Libras não é assegurado ao sujeito surdo, observa a limitação de sua participação efetiva no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que a

ausência de uma língua plenamente acessível inviabiliza a construção de conhecimentos escolares (Lacerda, 2006).

3 A importância da libras como língua de instrução na primeira infância

Para Vygotsky (2007) a primeira infância constitui uma fase sensível para a aquisição da linguagem, desempenhando papel central no desenvolvimento cognitivo, emocional e social da criança, uma vez que a linguagem atua como mediadora das relações e da construção do pensamento. No caso da criança surda, o acesso precoce à Libras torna-se ainda mais relevante, pois garante condições adequadas para a constituição do sujeito como ser linguístico. Pesquisas na área da aquisição da linguagem apontam que crianças surdas expostas à língua de sinais desde os primeiros anos apresentam desenvolvimento linguístico semelhante ao de crianças ouvintes expostas precocemente à língua oral, assim, afirma (Quadros, 2004). Dessa forma, a Libras deve ser compreendida não apenas como recurso de acessibilidade, mas como língua plena, capaz de mediar aprendizagens complexas.

Ensinar Libras em libras significa assegurar que os processos de ensino e aprendizagem ocorram de maneira natural, respeitando a modalidade visual-espacial da língua. Essa prática contribui para a autonomia da criança surda e evita dependências excessivas de traduções ou adaptações que, muitas vezes, empobrecem o conteúdo pedagógico. Strobel (2008) ressalta que o uso da Libras como língua de instrução fortalece a identidade surda e promove o reconhecimento da criança como pertencente a uma comunidade linguística específica. Além disso, ambientes educacionais organizados visualmente, com materiais adequados e profissionais fluentes em Libras, ampliam as possibilidades de interação e aprendizagem.

Há diversas literaturas que fundamentam o ensino da Libras e apontam que a ausência de uma política linguística clara nas instituições escolares podem comprometer o desenvolvimento da criança surda. A falta de uma política linguística institucionalizada voltada ao ensino da Libras revela-se um fator limitador para o desenvolvimento da criança surda, uma vez que impede a garantia de seus direitos linguísticos e educacionais (Lacerda, 2006). Assim, o ensino da Libras em Libras desde a primeira infância deve ser compreendido como um direito linguístico e educacional, e não como uma escolha metodológica opcional.

O uso da Libras como língua de instrução desde a primeira infância é um dos pilares da educação bilíngue de surdos. Ensinar Libras em Libras significa respeitar a modalidade visual-espacial da língua e garantir que a criança surda tenha acesso direto ao conhecimento, evitando mediações inadequadas.

> A educação de surdos deve ser realizada em língua brasileira de sinais – Libras, como primeira língua, e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua. A Libras deve constituir-se como língua de instrução no processo educacional, garantindo às crianças surdas o acesso ao currículo, à interação social e ao desenvolvimento linguístico desde a educação infantil, respeitando-se suas especificidades linguísticas e culturais. (Brasil, 2005).

Segundo Strobel (2008) o contato precoce com a língua de sinais contribui para a construção da identidade surda e para o fortalecimento dos vínculos com a comunidade linguística. Além disso, ambientes educacionais visualmente acessíveis e a presença de professores fluentes em Libras favorecem interações significativas e processos de aprendizagem mais eficazes.

4 Práticas pedagógicas em Libras na educação infantil

As discussões e análises apresentadas nesta seção fundamentam-se nas observações realizadas durante os Estágios Supervisionados de I, II, III e IV articuladas aos pressupostos teóricos da educação bilíngue de surdos. A ampliação desta seção busca aprofundar a análise das práticas pedagógicas, evidenciando aspectos linguísticos, pedagógicos e institucionais. As práticas pedagógicas em Libras na educação infantil constituem um elemento fundamental para o desenvolvimento linguístico, cognitivo e social da criança surda. Considerando que a primeira infância é um período crucial para a aquisição da linguagem, torna-se imprescindível que a Língua Brasileira de Sinais (Libras) seja utilizada como língua de instrução, garantindo à criança surda o acesso pleno às interações, aos conteúdos pedagógicos e às experiências escolares desde os primeiros anos de escolarização.

As práticas pedagógicas observadas demonstraram que o uso da Libras como língua de instrução favorece significativamente a participação das crianças surdas nas atividades escolares. As aulas conduzidas integralmente em Libras possibilitaram maior compreensão dos conteúdos, interação entre os alunos e envolvimento nas propostas pedagógicas. Para essa discussão apresenta-se um recorte das aulas de libras em libras aplicadas por professores e estágiarios que detêm o domínio da libras em sala de aula da educação infantile e das séries iniciais.

> As propostas pedagógicas da Educação Infantil devem garantir às crianças surdas o acesso à comunicação, à linguagem e à interação social por meio de práticas que respeitem suas especificidades linguísticas. A utilização da Língua Brasileira de Sinais – Libras como língua de instrução possibilita a participação ativa das crianças surdas nas atividades educativas, assegurando experiências significativas que promovam o desenvolvimento integral, a

> construção da identidade e o fortalecimento das relações sociais desde a primeira infância. (Brasil, 2010).

A partir dessa perspectiva, as práticas pedagógicas em Libras na educação infantil devem ser organizadas de modo a privilegiar interações visuais, uso de narrativas em Libras, jogos simbólicos, músicas visuais, contação de histórias sinalizadas, atividades lúdicas, brincadeiras dirigidas e materiais didáticos visualmente acessíveis. Tais práticas favorecem a aquisição natural da língua de sinais e contribuem para a construção da identidade surda, ao reconhecer a criança como sujeito linguístico ativo. Essas práticas reforçam a importância de metodologias que valorizem a visualidade e a corporeidade, elementos centrais da língua de sinais. Ficou transparente a desenvoltura e uma maior participação dos alunos surdos, demonstrando maior confiança e consequentemente maior aprendizado a partir das práticas listadas acima e sugeridas por teoricos que desenvolvem pesquisas ma área.

Portanto, a efetivação de práticas pedagógicas em Libras na educação infantil não se limita ao cumprimento de dispositivos legais, mas representa o reconhecimento do direito linguístico da criança surda. Ao assegurar a Libras como língua de instrução, a escola promove uma educação bilíngue inclusiva, respeitando a diferença linguística e cultural e possibilitando condições equitativas de aprendizagem desde os primeiros anos de vida.

5 O papel do professor no contexto bilíngue de surdos

No contexto da educação bilíngue de surdos, o professor desempenha um papel central na mediação do processo de ensino e aprendizagem, sendo responsável por garantir o acesso linguístico dos estudantes surdos ao currículo escolar. Essa atuação exige o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua dos alunos surdos e da língua portuguesa, na modalidade escrita, como segunda língua, respeitando as especificidades linguísticas e culturais da comunidade surda.

O professor que atua em contextos bilíngues precisa dominar a Libras ou, no mínimo, desenvolver competências comunicativas que possibilitem a interação direta com os estudantes surdos. “É imprescindível que o professor que atua na educação de surdos seja usuário da Língua Brasileira de Sinais, pois é por meio dela que se estabelece a comunicação, a mediação pedagógica e a construção do conhecimento em sala de aula” (Quadros, 2004, p. 61). Mais do que o domínio linguístico, sua prática pedagógica deve considerar metodologias visuais, recursos didáticos acessíveis e estratégias que favoreçam a participação ativa dos alunos, promovendo um ambiente de aprendizagem inclusivo e significativo.

Além disso, o docente assume o papel de mediador cultural, contribuindo para a valorização da identidade surda e para o fortalecimento da cultura surda no espaço escolar. Conforme defendem autores, como Quadros (2004), Strobel (2008) da área da educação de surdos, o professor deve compreender a surdez como uma diferença linguística e cultural, e não como uma deficiência, o que implica uma mudança de postura pedagógica e institucional.

No trabalho colaborativo com intérpretes de Libras, quando presentes, cabe ao professor planejar suas aulas de forma articulada, garantindo que a Libras seja utilizada como língua de instrução e não apenas como recurso de tradução. Essa parceria é fundamental para assegurar que os conteúdos sejam apresentados de maneira clara, visual e linguisticamente acessível aos estudantes surdos. Um aspecto observado durante o estágio refere-se ao papel do professor no contexto da educação bilíngue de surdos.

A falta de fluência em Libras mostrou-se um problema muito sério entre professor e aluno surdo, saber essencial para a mediação pedagógica, uma vez que possibilita interações mais naturais e significativas. Professores que utilizam a Libras com segurança contribuem para a criação de um ambiente linguístico rico, no qual a criança surda se sente reconhecida como sujeito de linguagem. Além disso, a postura do professor enquanto modelo linguístico influencia diretamente o desenvolvimento da competência comunicativa das crianças.

> A formação de professores para a educação de surdos deve contemplar o domínio da Língua Brasileira de Sinais – Libras e o conhecimento das especificidades linguísticas e culturais da comunidade surda. O professor que atua em contextos bilíngues é responsável por organizar práticas pedagógicas que utilizem a Libras como língua de instrução, promovendo o acesso ao currículo escolar, à interação social e à construção do conhecimento, respeitando a diferença linguística dos alunos surdos.(Brasil, 2005).

Segundo Skliar (1998), o professor no contexto bilíngue não atua apenas como transmissor de conteúdos, mas como mediador cultural e linguístico, sendo fundamental para o reconhecimento da surdez como diferença e para a valorização da língua de sinais no espaço escolar.

Portanto, o papel do professor no contexto bilíngue ultrapassa a simples transmissão de conhecimentos, envolvendo o compromisso com a formação integral do aluno surdo. Ao reconhecer a Libras como língua legítima de instrução e ao adotar práticas pedagógicas coerentes com a educação bilíngue, o professor contribui para a promoção da equidade educacional, do desenvolvimento linguístico e da participação plena dos estudantes surdos no ambiente escolar.

6 Metodologia

A presente pesquisa caracteriza-se como de natureza qualitativa (Minayo, 2001) que permite interpreter fenômenos sociais considerando seus significados, valores e contextos, de caráter exploratório como descritivo-reflexiva, uma vez que busca compreender e analisar práticas educativas a partir das experiências vivenciadas nos Estágios Supervisionados I, II, III e IV. Nesta pesquisa, como aponta (Gil, 2007) são analisadas práticas de ensino e aprendizagem da libras por alunos surdos abordadas em sala de aula.

Os Estágios Supervisionados no curso de licenciatura em letras libras pela Universidade Federal de Alagoas foram desenvolvidos em diferentes escolas de ensino público municipal e estadual que atende crianças e adolescentes surdos e ouvintes. Os períodos de observações e regências possibilitaram acompanhar a rotina escolar, as interações em sala de aula, as estratégias pedagógicas adotadas pelos professores e o uso da Libras como língua de instrução. E que foi percebido ao longo dos atendimentos que para alguns desses alunos surdos foi negada a educação da libras em libras desde a primeira infância. E, que a partir desses levantamentos foi discutida, organizada e relaizada uma proposta (Planos de aula) de educação bilíngue para esses alunos surdos e entregue aos respectivos professors das turmas.

Os procedimentos de produção dos dados envolveram observações sistemáticas, registros em diário de campo, atividades desenvolvidas pelos professores, produções de avaliações e sua forma de aplicação e reflexões analíticas sobre as práticas observadas. Esses registros permitiram identificar necessidades de mudanças no fazer aprender, desafios do ensino bilíngue de surdos, especialmente no que se refere ao ensino da Libras em Libras.

A análise dos dados ocorreu de forma interpretativa, articulando as observações dos materiais das salas de aula com os referenciais teóricos que fundamentam a educação bilíngue de surdos. Essa articulação possibilitou a construção de reflexões críticas sobre a prática pedagógica e sobre a formação docente no contexto da educação bilíngue (desde a educação básica (educação infantile, series iniciais – basedo em relatos de famílias de alunos surdos, professores, coordenadores, aplicação de aula, material didático, metodologias aplicadas e diretores até o Ensino médio – informações referentes as escolas que aconteceram os estágios supervisionados).

Os dados foram produzidos por meio de observações sistemáticas em sala de aula, registros em diário de campo e reflexões críticas acerca das práticas pedagógicas observadas. Foi realizado em diversas instituições públicas e que atende desde crianças pequenas até adolecentes surdos e que alguns desses alunos na primeira infância não teve contao com a libras, e que mesmo assim, avançou para um Ensino médio que possibilitou em contexto de proposta

bilíngue. As observações concentraram-se nas interações entre professores e alunos, nas estratégias pedagógicas utilizadas e no uso da Libras como língua de instrução.

7 Desafios e limites do ensino bilíngue observados no estágio

As observações realizadas durante os Estágios Supervisionados I, II, III e IV, nas diversas escolas que atendem estudantes ouvintes e surdos da educação básica, evidenciam desafios e limites para a efetivação de uma proposta de educação bilíngue. Embora alguns instituições contem com a presença de professores, seja da sala regular, seja da educação especial que domina a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e desenvolve atividades de reforço escolar, esse recorte não condiz a todas as escolas, pois a maioria dos professores da sala regular não possuem conhecimento da Libras, o que impacta de forma negative diretamente o acesso linguístico do aluno surdo ao currículo escolar.

Um dos principais desafios observados refere-se à ausência da Libras como língua de instrução nas aulas regulares. Os conteúdos são majoritariamente ministrados em língua portuguesa oral, o que dificulta a compreensão por parte do estudante surdo e reforça a dependência de atendimentos paralelos, como as aulas de reforço oferecidas pelo professor da educação especial. Essa dinâmica acaba por fragmentar o processo de ensino e aprendizagem, deslocando a responsabilidade pelo aluno surdo para o atendimento especializado, em vez de integrá-lo efetivamente às práticas pedagógicas da sala comum.

Outro limite identificado diz respeito à avaliação da aprendizagem. As provas aplicadas aos estudantes surdos não apresentam adaptações linguísticas ou metodológicas, sendo elaboradas exclusivamente em língua portuguesa escrita, sem o apoio da Libras ou de recursos visuais adequados. Tal prática compromete a avaliação real dos conhecimentos do aluno surdo, uma vez que desconsidera sua primeira língua e suas especificidades linguísticas, configurando uma barreira no processo avaliativo.

Observou-se, ainda, a dificuldade institucional em atender às necessidades educacionais do aluno surdo de forma contínua e sistemática. A ausência de formação específica dos professores do ensino regular para atuar em contextos bilíngues, aliada à falta de planejamento coletivo entre docentes e profissionais da educação especial, limita a construção de estratégias pedagógicas inclusivas. Dessa forma, a educação bilíngue acaba sendo reduzida a ações pontuais, sem se consolidar como proposta pedagógica institucional.

Diante desse cenário, torna-se evidente que os desafios observados durante o estágio não se restringem à atuação individual dos professores, mas refletem limites estruturais e formativos do sistema educacional. A superação dessas dificuldades demanda investimentos em formação

continuada em Libras, adaptação de instrumentos avaliativos, fortalecimento do trabalho colaborativo entre professores do ensino regular e da educação especial e o reconhecimento da Libras como língua de instrução no cotidiano escolar. Somente assim será possível avançar na efetivação de uma educação bilíngue que assegure ao estudante surdo condições equitativas de aprendizagem e participação no ensino médio.

Esses desafios revelam que a efetivação da educação bilíngue de surdos depende de políticas públicas consistentes, investimentos em formação docente e valorização da Libras como língua de instrução desde a primeira infância. As observações realizadas durante os Estágios Supervisionados evidenciaram que o ensino da Libras em Libras promove maior engajamento das crianças surdas nas atividades propostas. As crianças demonstraram maior compreensão dos conteúdos, participação ativa e autonomia quando as práticas pedagógicas eram conduzidas diretamente em Libras.

Verificou-se que a atuação de professores fluentes em Libras (series iniciais da educação básica) é fundamental para a criação de um ambiente linguístico rico e acessível, pois, "a atuação de professores fluentes em Libras, especialmente nas séries iniciais da educação básica, é fundamental para a criação de um ambiente linguístico rico e acessível, que favoreça o desenvolvimento linguístico e cognitivo das crianças surdas" (Quadros; Skliar, 1999). Além disso, o uso de recursos visuais, jogos sinalizados e narrativas em Libras contribuiu significativamente para o desenvolvimento da linguagem e do pensamento das crianças. Esses aspectos evidenciam a importância de políticas públicas que garantam a efetivação do ensino bilíngue de surdos desde a primeira infância.

8 Considerações finais

O Estágio Supervisionado no curso de licenciatura de letras libras coordenado pela Universidade Federal de Alagoas possibilitou uma análise crítica acerca da realidade do ensino bilíngue de surdos nas escolas associadas. As observações realizadas ao longo do período evidenciaram tanto avanços (para a realidade) quanto limites no atendimento educacional oferecidos aos alunos surdos, permitindo compreender de forma mais aprofundada os desafios enfrentados para a efetivação de uma educação bilíngue de qualidade.

Constatou-se que, embora a escola conte com a atuação de um professor da educação especial que domina a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e desenvolve atividades de reforço, a ausência de professores do ensino regular com conhecimento em Libras compromete o uso da língua de sinais como língua de instrução nas aulas regulares. Tal cenário reforça a

centralização da responsabilidade pelo aluno surdo no atendimento especializado, dificultando sua plena participação no cotidiano escolar e no acesso equitativo ao currículo.

Outro aspecto relevante diz respeito às práticas avaliativas, que se mostraram pouco ou nenhuma adaptação às especificidades linguísticas dos estudantes surdos. A aplicação de avaliações exclusivamente em língua portuguesa escrita, sem adaptações ou mediação em Libras, limita a verificação real da aprendizagem e evidencia a necessidade de repensar os instrumentos avaliativos à luz dos pressupostos da educação bilíngue. As reflexões desenvolvidas ao longo deste artigo evidenciam que o ensino bilíngue de surdos, com ênfase no ensino da Libras em Libras desde a primeira infância, constitui um direito linguístico e educacional fundamental. O acesso precoce à língua de sinais possibilita o desenvolvimento pleno da criança surda, favorecendo aspectos linguísticos, cognitivos, sociais e identitários.

O Estágio Supervisionado revelou-se um espaço privilegiado de aprendizagem, permitindo articular teoria e prática e compreender, de forma concreta, a importância da Libras como língua de instrução. As observações realizadas demonstraram que práticas pedagógicas conduzidas em Libras promovem maior engajamento, participação e autonomia das crianças surdas. Dessa forma, as experiências vivenciadas durante o estágio reforçam a importância de investimentos em formação continuada dos professores do ensino regular, no fortalecimento do trabalho colaborativo entre docentes e profissionais da educação especial e na institucionalização da Libras como língua de instrução. Além disso, torna-se fundamental a adaptação de materiais didáticos e avaliações, bem como a construção de práticas pedagógicas que considerem a surdez como diferença linguística e cultural.

Por fim, o Estágio Supervisionado contribuiu significativamente para a formação docente, ao possibilitar a articulação entre teoria e prática e ao promover reflexões sobre o papel do professor na construção de uma escola verdadeiramente bilíngue e inclusiva. Espera-se que este trabalho possa contribuir para o debate sobre a educação de surdos no Brasil e para a implementação de políticas e práticas educacionais que garantam aos estudantes surdos o direito ao acesso linguístico, à aprendizagem e à participação plena no contexto escolar. Entretanto, também se evidenciaram desafios que precisam ser enfrentados para a consolidação da educação bilíngue de surdos, como a necessidade de formação continuada dos professores, a produção de materiais didáticos adequados e o fortalecimento de políticas públicas voltadas à primeira infância.

Conclui-se que investir no ensino da Libras em Libras desde os primeiros anos de escolarização é indispensável para garantir uma educação de qualidade às crianças surdas.

Espera-se que este trabalho contribua para o fortalecimento das discussões sobre educação bilíngue de surdos e para a valorização da Libras como língua legítima no espaço escolar.

Referências

BRASIL. **Lei Nº 10.436, de 24 de ABRIL DE 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em 01 de set. 2025.

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. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 2005.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Brasília: MEC, 2010.

BRASIL. **Lei Nº 14.191, de 03 de AGOSOTO de 2021**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14191.htm. Acesso em 25 de set. 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 02, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22017.pdf?query=curriculo. Acesso em 16 de set. 2025.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Educação é uma Base. Brasília, **MEC/CONSED/UNDIME**, 2017. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em 24 de set. 2025.

FERNANDES, Sueli. PEREIRA, Maria. C. C. RIBEIRO, Maria Clara M. A. **Português escrito para surdos:** princípios e reflexões para o ensino. Editora Parábola. São Paulo, 2024.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2007.

KARNOPP, Lodenir Becker. Aquisição da linguagem de sinais. In: QUADROS, R. M. (org.). Estudos Surdos I. Petrópolis: Arara Azul, 2010.

LACERDA, C. B. F. **A inclusão escolar de alunos surdos:** o que dizem alunos, professores e intérpretes. Campinas: Autores Associados, 2006.

LACERDA, Cristina B. F. de. **Educação bilíngue para surdos:** possibilidades e desafios. São Paulo: Plexus, 2006.

MINAYO, M. C. (org). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de sinais brasileira:** estudos lingüísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004. ISBN 978-85-363-0308-6.

QUADROS, R. M. de. (2019). **Libras**. São Paulo, SP: Parábola Editorial.

QUADROS, Ronice Müller de. **Políticas lingüísticas e educação de surdos em Santa Catarina:** espaço de negociações. Cadernos CEDES, Campinas, v. 26, n. 69, p. 141–161, 2006.

QUADROS, Ronice Müller de; SKLIAR, Carlos (org.). A surdez: um olhar sobre as diferenças. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 1999.

QUADROS, R. M. de. **Educação de surdos:** a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, R. M. A gramática da língua de sinais brasileira: os diferentes tipos de verbos e suas repercussões na sintaxe. **Revista da ANPOLL**. São Paulo. Volume 1. 2004.

QUADROS, R. M. Arara Azul: 1 surdos, - meios de comunicação. 2 Língua de Sinas. 3. Surdos – Educação I. Revista da ANPOLL. São Paulo. Volume 1. 2019.

QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de sinais brasileira:** estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SKLIAR, Carlos. **A surdez:** um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SKLIAR, Carlos. A invenção e a exclusão da alteridade "deficiente" a partir dos significados da normalidade. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 24, n.2, p. 15-32, Jul./ dez. 1999.

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

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ENSINO VARIACIONISTA E PLATAFORMIZAÇÃO: POR ONDE CAMINHA O ENSINO DE MT?

Valdelice de Oliveira Holanda[1] - PPGL/Unemat
Jocineide Macedo Karim[2] - PPGL/Unemat

Resumo: O presente artigo é um recorte da pesquisa desenvolvida na tese de doutorado em Linguística pelo PPGL/UNEMAT, na área da Sociolinguística, e tem como objetivo discutir a política atual de organização curricular da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso, especialmente no que se refere às plataformas digitais voltadas ao ensino de Língua Portuguesa, como Plataforma Plural, Letrus e Mais Inglês, além das ferramentas destinadas à formação continuada de professores. A discussão centra-se na forma como essas plataformas orientam as práticas pedagógicas e o tratamento da variação linguística como habilidade a ser desenvolvida no ensino da língua materna. Fundamentado em Antunes (2007, 2023), Bortoni-Ricardo (2005, 2021), Almeida e Bortoni-Ricardo (2023) e Weinreich, Labov e Herzog (2023 [tradução de Marcos Bagno]), o estudo analisa dados coletados por meio de entrevistas e questionários aplicados a professores de Língua Portuguesa de escolas em Cuiabá e Várzea Grande. Os resultados indicam que o uso intensivo das plataformas tende a reduzir o tempo pedagógico destinado às práticas reflexivas sobre a língua, contribuindo para o silenciamento ou a marginalização do ensino variacionista, especialmente em relação às regionalidades linguísticas, como o falar cuiabano. O trabalho busca, assim, contribuir para a formação docente e para o debate sobre a implementação das políticas curriculares em Mato Grosso.

Palavras-chave: Variação linguística; Plataformização; Política curricular.

1 Introdução

O ensino de Língua Portuguesa tem sido amplamente discutido em diferentes campos do conhecimento, entre os quais se destaca a Sociolinguística. As pesquisas sobre variação e mudança linguística conferem à língua um caráter de heterogeneidade sistemática, ao considerá-la em sua diversidade e constante transformação. Assim, compreende-se que a língua é composta por fatores linguísticos e extralinguísticos que refletem a multiplicidade social e cultural de uma mesma comunidade, definindo modos distintos de falar. Essa realidade, por si só, já exigiria atualizações metodológicas e mudanças nas concepções tradicionais de ensino, ainda marcadas por uma visão homogênea da língua. É fato que a variação linguística não pode ser ignorada na escola; cabe ao professor apresentar aos estudantes as diferentes formas de

[1] Professora da Educação Básica do Estado de MT, doutoranda em Linguística pelo PPGL (UNEMAT), membra do Núcleo de Pesquisa DIVALIN. GT 17: Estudos sociolinguísticos na fronteira Oeste do Brasil: o falar regional em destaque. E-mail: Valdelice.holanda@unemat.br
[2] Professora do Departamento de Letras e do PPGL (UNEMAT); Coordenadora do Núcleo de Pesquisa DIVALIN. GT 17: Estudos sociolinguísticos na fronteira Oeste do Brasil: o falar regional em destaque. E-mail: Jocineide.karim1@unemat.br

expressão existentes. Essas pluralidades linguísticas revelam intenções comunicativas diversas, determinadas pela própria diversidade cultural e pela formação histórica de cada localidade.

Bortoni-Ricardo (2005, p. 14) afirma que "os comportamentos linguísticos" expostos frente às variantes utilizadas pelo outro são capazes de "indicar estratificação social", pois é possível identificar os diferentes grupos sociais pelo modo como utilizam a língua. Essa constatação, associada às desigualdades socioeconômicas e à distribuição injusta de renda no Brasil, faz com que determinadas formas de falar recebam maior valorização, conferindo prestígio social às variantes mais próximas da norma padrão.

Dessa forma, também na escola, as condições de ensino podem reforçar as diferenciações sociais já existentes, sobretudo quando as práticas pedagógicas não consideram a diversidade linguística presente em sala de aula ou limitam a autonomia docente. Este artigo, com base em dados oriundos da pesquisa de doutoramento em Linguística pelo PPGL/UNEMAT, busca discutir como o eixo "variação linguística", previsto no texto da BNCC, e a atual organização pedagógica em Mato Grosso — pautada no uso de diferentes plataformas nacionais — podem influenciar o desenvolvimento de habilidades que auxiliem professores e estudantes na compreensão dos contextos sociais e linguísticos da língua em uso.

A proposta é apresentar contrapontos sobre o ensino da variação linguística em articulação com a política curricular brasileira e mato-grossense, bem como analisar o impacto do processo de plataformização do ensino em Mato Grosso. Algumas dessas plataformas, como o Mais Inglês EF (English First), disponibilizam aulas prontas para interação direta dos estudantes, dispensando, em muitos casos, a mediação do professor. Assim, a atuação docente se restringe, por vezes, ao acompanhamento das tarefas propostas. Outras plataformas — como Letrus (Língua Portuguesa), Matific (Matemática), Avadep (formação de professores) e Plural (sistema de ensino estruturado) — também demandam maior sensibilidade didático-pedagógica e tecnológica, uma vez que estão profundamente integradas ao cotidiano escolar de professores e estudantes.

Em síntese, compreender como essas plataformas dialogam (ou não) com os princípios da variação linguística e com as diretrizes da BNCC torna-se essencial para repensar práticas de ensino mais inclusivas, críticas e contextualizadas. É a partir dessa reflexão que o presente estudo se desenvolve, apresentando, na próxima seção, os caminhos teórico-metodológicos que orientaram a investigação.

2 Metodologia

A pesquisa em Sociolinguística tem por premissa a identificação de variáveis que permitem observar um fenômeno linguístico por meio de um conjunto de instrumentos de coleta de dados, possibilitando tanto análises qualitativas quanto quantitativas. O objetivo é identificar padrões, correlacionar o uso das variantes com fatores sociais e compreender como a variação linguística reflete e expressa a estrutura social. Para este artigo, utilizou-se um trecho de entrevista concedida por uma professora colaboradora, não incluída no conjunto de análises da tese de doutoramento, mas que se revelou um achado relevante durante o processo de coleta de dados.

Trata-se de um estudo de natureza qualitativa, ancorado na abordagem sociolinguística, por permitir uma compreensão mais ampla e detalhada dos fenômenos linguísticos, levando em conta suas múltiplas dimensões e contextos de uso.

A coleta de dados, realizada por meio de entrevista, possibilitou compreender a prática docente e os desafios enfrentados pelos professores, especialmente de Língua Portuguesa, no período pós-pandêmico, marcado pela intensificação do uso de tecnologias digitais e plataformas de ensino, que se tornaram recursos indispensáveis ao processo educativo.

A colaboradora participante tem 47 anos, é professora de Língua Portuguesa há 25 anos e atua atualmente na Escola Estadual Liceu Cuiabano, situada na região central de Cuiabá — a primeira escola pública estadual de Mato Grosso, fundada em 1879. Em sua formação, a professora declarou possuir conhecimentos sobre a abordagem sociolinguística.

O recorte da entrevista analisado integra o Eixo 1 – Sociolinguística e variação linguística no ensino de Mato Grosso, dentro da Categoria de Análise 2 – Percepções de professores de Língua Portuguesa e educação linguística. Essa categoria busca compreender o contexto da prática pedagógica e o papel docente na implementação de atividades voltadas à variação linguística. A entrevista foi composta por doze perguntas; em quatro delas, embora tratassem de diferentes aspectos do trabalho variacionista, a professora repetiu o termo "plataformização" oito vezes. Essa reiteração, ainda que não fizesse parte do corpus principal da tese, despertou nossa atenção. Assim, este artigo se constitui como um espaço para dar voz às inquietações dessa professora colaboradora, especialmente àquilo que, de forma insistente, ela quis que fosse ouvido e refletido.

3 Variação linguística em foco

A variação linguística ainda exige grande atenção por parte dos professores de Língua Portuguesa, pois é essencial levar o estudante a refletir sobre a fala a partir de seus elementos

culturais, históricos e extralinguísticos. O uso de recursos tecnológicos, associado às novas exigências formativas, demanda desses profissionais um conhecimento mais amplo e interdisciplinar. As plataformas de ensino, embora ofereçam possibilidades pedagógicas relevantes, também podem contribuir para a marginalização das regionalidades linguísticas e culturais, quando tratadas apenas de forma pontual ou superficial nas práticas escolares.

A realização de um trabalho pedagógico fundamentado em conceitos sociolinguísticos parte do reconhecimento de que a língua não é algo estático, cristalizado ou acabado. Ao contrário, é marcada pela mutabilidade, complexidade e dinamicidade das relações sociais, o que lhe confere um caráter democrático e plural. Nesse sentido, Weinreich, Labov e Herzog (2023 [tradução de Marcos Bagno]) reforçam a ideia de heterogeneidade constitutiva das línguas humanas, fundamental para que o professor possa compreender e analisar a variação e a mudança linguísticas como processos sistemáticos e estruturados.

Tarallo (2005, p. 11-12) chama a atenção para o binário padrão/não padrão, no qual se sustenta a noção de supremacia de uma variedade sobre outras. Essa distinção entre formas estigmatizadas e prestigiadas resulta de relações econômicas, culturais e sociais historicamente construídas. O autor observa que nem sempre essa relação de concorrência é plenamente identificável, uma vez que as atitudes linguísticas não se revelam em toda a profundidade dos contextos de conflito em que estão inseridas. A submissão dos falantes de variantes consideradas desprestigiadas é, portanto, uma das faces mais cruéis da discriminação linguística — e muitas vezes o professor não a percebe, devido às nuances sociopolíticas e econômicas que atravessam a relação entre língua e sociedade.

Esses comportamentos sociais, conforme destaca Bortoni-Ricardo (2005), refletem processos de estratificação social que se evidenciam no uso da língua e que se repetem, de forma sutil, nas práticas escolares cotidianas.

O período da pandemia e do ensino remoto impôs desafios inéditos ao campo educacional, cujos efeitos ainda se fazem sentir no contexto pós-pandêmico. O surgimento de novas linguagens e formas de comunicação, tanto verbais quanto não verbais (visuais e corporais), requer dos professores a capacidade de adaptação para incorporá-las ao currículo. O uso das múltiplas plataformas digitais, embora necessário, tornou mais complexo, o trabalho docente, especialmente no ensino da variação linguística.

Ao tratar da variação linguística como foco deste estudo, torna-se indispensável articulá-la aos aspectos sociais e culturais, pois é nesse entrelaçamento que se formam as identidades e os valores dos grupos. A identidade linguística emerge das interações entre os falantes, sendo elemento essencial para compreender a diversidade e a riqueza cultural que caracterizam as

comunidades humanas. Nesse sentido, Moreno Fernández (1998) ressalta que é justamente a identidade linguística que distingue grupos sociais, étnicos e culturais, funcionando como marcador simbólico das especificidades de cada grupo.

É oportuno, ainda, compreender o conceito de identidade a partir da teoria de Bourdieu (2010), para quem ela não é algo fixo, mas um produto dinâmico da interação entre as estruturas sociais e o habitus — entendido como o conjunto de disposições internalizadas que moldam a forma como os indivíduos percebem e agem no mundo. A identidade se manifesta, portanto, em estilos de vida, gostos e práticas diferenciadas socialmente, muitas vezes legitimadas pelo poder simbólico da escola. Assim, os fenômenos intra e extralinguísticos são atravessados por relações de poder que definem o que é considerado legítimo ou "correto".

Nesse contexto, corroboramos as críticas de diversos estudiosos das Ciências Humanas e da Linguagem ao ensino meramente instrumental e tradicionalista de Língua Portuguesa. Entre eles, destacam-se Faraco (2008), Antunes (2003), Bagno (2007), Soares (2023), Mollica e Braga (2003), Freitag (2009) e Bortoni-Ricardo (2004, 2005), que reconhecem a pluralidade multidialetal brasileira, marcada pela riqueza de sotaques, expressões, gírias e estruturas gramaticais específicas de cada região. Esses autores argumentam que a escola, ao privilegiar um ensino limitado à gramática normativa, reproduz uma falsa homogeneização linguística, reforçando a ideia equivocada de que o Brasil é um país monolíngue. Esse processo, sustentado pelo poder simbólico da instituição escolar, produz um efeito de aparente uniformidade linguística e de apagamento das variedades locais, comprometendo o reconhecimento da diversidade que constitui nossa identidade linguística nacional.

4 O Ensino de Língua Portuguesa e a política curricular

O ensino de Língua Portuguesa ainda enfrenta desafios significativos no que diz respeito ao tratamento da variação linguística. É preciso ir além da abordagem pontual, restrita a um conteúdo de uma segunda-feira ou a um capítulo isolado do bimestre. Ainda que os materiais didáticos reservem espaço para o estudo das variedades linguísticas, frequentemente o fazem a partir de exemplos que reforçam o estigma das formas orais consideradas "não padrão". Persiste, portanto, uma dicotomia entre escrita e oralidade: a escola tende a permitir que o estudante manifeste sua variedade linguística na fala, mas proíbe ou corrige sua presença na escrita, perpetuando a ideia de que apenas a norma culta é legítima nos textos escolares.

Considerando que a escola é o espaço onde diferentes culturas e experiências linguísticas se encontram, é também nela que os estudantes devem aprender a reconhecer e valorizar essas diferenças. Esse reconhecimento é fundamental para que possam dominar e

transitar entre diferentes variedades da língua, inclusive a variedade padrão, necessária para contextos formais e para a ampliação da competência comunicativa. Como afirma Bortoni-Ricardo (2004, p. 25):

> Na sala de aula, como em qualquer outro domínio social, encontramos grande variação no uso da língua, mesmo na linguagem da professora que, por exercer um papel social de ascendência sobre seus alunos, está submetida a regras mais rigorosas no seu comportamento verbal e não verbal. O que estamos querendo dizer é que, em todos os domínios sociais, há regras que determinam as ações que ali são realizadas (BORTONI-RICARDO, 2004, p.25).

No que se refere à política curricular brasileira, esta se encontra sistematizada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), enquanto a política estadual está expressa no Documento de Referência Curricular de Mato Grosso (DRC/MT), voltado ao ensino fundamental e médio. Ambos os documentos são convergentes em diversos aspectos, mas o DRC/MT distingue-se por incluir referências às regionalidades culturais do Estado. A BNCC define a variação linguística como um eixo central para o desenvolvimento da competência comunicativa, atribuindo ao estudante o papel de "sujeito competente" — aquele capaz de mobilizar conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida social (BRASIL, 2018). Essa concepção implica um deslocamento da tradição gramatical-prescritiva para uma perspectiva heterogênea, interativa e contextualizada, na qual a língua é compreendida como prática social.

Outro aspecto relevante refere-se ao impacto da pandemia de COVID-19 sobre o ensino de Língua Portuguesa, que acentuou as desigualdades e acentuou as exigências as práticas pedagógicas. O ensino remoto obrigou professores e estudantes a se inserirem abruptamente no universo digital, enfrentando dificuldades técnicas e metodológicas. O período pandêmico revelou tanto o despreparo para integrar novas linguagens digitais quanto a emergência de um vocabulário específico e de novas formas de comunicação mediadas pela tecnologia. Além disso, expôs de maneira ainda mais nítida as desigualdades de acesso a dispositivos, à internet e a recursos tecnológicos, afetando diretamente o processo de ensino-aprendizagem. Mesmo no contexto pós-pandêmico, essas lacunas permanecem, repercutindo nas condições de trabalho docente e no modo como a variação linguística é abordada na escola.

5 Plataformização e o ensino de LP em MT: por onde caminham?

O sistema de ensino de Mato Grosso, sob responsabilidade da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC-MT), tem investido, desde 2022, em diversos instrumentos pedagógicos voltados à inovação tecnológica e à padronização curricular. Entre eles, destaca-se o Sistema

Estruturado de Ensino (SEE), acompanhado da Plataforma Plural, ferramenta digital que oferece recursos de apoio às práticas docentes e ao acompanhamento da aprendizagem dos estudantes.

Como estratégia para elevar os indicadores de desempenho escolar e fortalecer as habilidades de leitura e escrita, novas plataformas foram incorporadas ao cotidiano escolar, como a Letrus — que utiliza inteligência artificial para auxiliar no desenvolvimento de competências interpretativas e de produção textual em Língua Portuguesa — e o Mais Inglês, voltado ao ensino de língua estrangeira. Essas plataformas são estruturadas em ciclos de aprendizagem e atividades avaliativas que professores e alunos devem cumprir, gerando indicadores de participação e engajamento utilizados pela Diretoria Metropolitana de Educação para o monitoramento das escolas.

Embora tais ferramentas possam contribuir positivamente para a melhoria dos resultados educacionais, elas também podem restringir o tempo pedagógico do professor, uma vez que impõem metas de execução, participação e proficiência atreladas às avaliações do sistema estruturado.

Os dados analisados neste artigo, extraídos da pesquisa de doutoramento, reforçam essa percepção. A professora colaboradora entrevistada reconhece a eficácia das plataformas em seus propósitos, mas aponta que o uso intensivo desses recursos ocupa uma parcela significativa do tempo docente — desde a preparação até a execução das aulas. O termo "plataformização", recorrente em seu discurso, é utilizado para designar um processo de reconfiguração do papel docente, no qual o professor passa a atuar como executor de tarefas previamente estruturadas por sistemas digitais, com menor autonomia sobre as decisões pedagógicas.

Além dessas plataformas voltadas ao ensino, há ainda aquelas destinadas à formação continuada dos profissionais da educação, como o AVADEP (Ambiente Virtual de Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional). Por meio dela, os professores devem realizar cursos de capacitação para obter pontuação exigida à Gratificação por Resultado (GR), conforme os Decretos nº 984/2024 e nº 1.648/2025, ambos do Governo de Mato Grosso. Essa estrutura revela uma política de formação docente fortemente vinculada ao cumprimento de metas e ao controle de desempenho, o que pode, por vezes, esvaziar o caráter reflexivo e crítico da prática pedagógica.

Diante desse cenário, é fundamental reconhecer a legitimidade das diferentes formas de ensino da língua, desde que os instrumentos tecnológicos — como as plataformas — não substituam o papel essencial do professor de Língua Portuguesa. A perspectiva sociolinguística

preconiza que o ensino da língua deve contemplar a diversidade e a variação, e não se restringir a métodos automatizados. Nesse sentido, Bortoni-Ricardo (2005, p. 130) adverte:

> Não basta, por exemplo, escrever uma gramática variacionista e entrega-la ao professor, pois estaríamos simplesmente substituindo a gramatica normativa que já usa por outra, onde os fenômenos da língua não são tratados como categorias, mas vem acompanhados das probabilidades de sua ocorrência de acordo com os fatores que os desencadeiam ou os inibem. (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 130)

Concordamos com a autora ao enfatizar a necessidade de articular teoria e prática no ensino da língua, mesmo quando inserido em um sistema estruturado ou mediado por plataformas. O desafio está em garantir que o uso de diferentes instrumentos — ainda que tecnologicamente avançados — não resulte em uniformização das práticas pedagógicas, mas que amplie as possibilidades de reflexão, diálogo e criticidade tanto para professores quanto para estudantes.

6 Considerações finais

À luz das análises realizadas, observa-se que os documentos curriculares, como a BNCC, ao tratarem do objeto de conhecimento variação linguística, impõem aos professores de Língua Portuguesa o desafio de desenvolver uma leitura crítica e reflexiva das políticas educacionais. Essa postura é essencial para que os caminhos entre as políticas curriculares nacionais e as políticas de organização do ensino em Mato Grosso possam convergir de forma produtiva e coerente.

A escuta sensível ao professor configura-se como um elemento central nesse processo. O tempo da sala de aula e o tempo pedagógico precisam ser ressignificados como espaços de práticas que combatam o preconceito linguístico, permitindo que os alunos aprendam a comunicar-se de modo eficaz em diferentes contextos e a adequar suas formas de expressão às diversas situações comunicativas.

O uso de plataformas digitais possui valor e relevância inquestionáveis. O acesso a materiais diversificados é um direito tanto do estudante quanto do professor. Entretanto, é preciso reconhecer que a incorporação dessas tecnologias provocou mudanças profundas na dinâmica escolar, impactando diretamente o modo de pensar, planejar e executar as atividades docentes.

A docência, em tempos de plataformização, exige compreender que o professor não deve ser reduzido a um mero monitor de métricas e dados, mas reafirmado como um educador autônomo e crítico. A linha que separa a inovação pedagógica da precarização do trabalho

docente é tênue, marcada por maior vigilância, pressão por metas e diminuição do tempo destinado à interação e à reflexão pedagógica. Retomam-se, nesse contexto, os conceitos de identidade social em Bourdieu (2010) e de identidade linguística em Tarallo (2005): o primeiro refere-se ao processo de construção identitária a partir da interação entre disposições internalizadas e estruturas sociais permeadas pelo poder simbólico; o segundo diz respeito à percepção que o falante desenvolve sobre si e sobre o outro, imerso em uma rede de relações linguísticas e sociais.

Em síntese, o que se discutiu neste artigo evidencia que ainda não há uma articulação pacífica e equilibrada entre a prática docente e os recursos tecnológicos disponíveis no sistema de ensino mato-grossense. As políticas curriculares ainda carecem de ações que mitiguem os impactos provocados pela introdução acelerada de tecnologias no cotidiano escolar, especialmente no que se refere à reorganização do tempo pedagógico do professor.

Torna-se urgente, portanto, que propostas formativas e estudos contínuos sobre os materiais e instrumentos didáticos oferecidos nas escolas promovam novas investigações comprometidas com a construção de um ensino de Língua Portuguesa coerente com os direitos linguísticos e culturais dos estudantes, mas também com os direitos e condições de trabalho do professor. Somente a partir dessa escuta e valorização do docente será possível levar a bom termo um ensino variacionista comprometido com a diversidade e a justiça linguística.

Referências

ALMEIDA, Joyce Elaine de; BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Variação linguística na escola.** São Paulo: Contexto, 2023.

ANTUNES, Irandé. ***Aula de português:*** encontro & interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. 49. ed. São Paulo: Loyola, 2007.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. 13. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna**: a sociolinguística na escola. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós cheguemu na escola, e agora?** Sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 12 jan. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso em: 12 jan. 2019.

FREITAG, Raquel Meister Ko. Problemas teórico-metodológicos para o estudo da variação linguística nos níveis gramaticais mais altos. **Matraga***,* v. 16, n. 24, p. 115–132, 2009.

MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Lúcia (orgs.). **Introdução à sociolinguística**: o tratamento da variação. São Paulo: Contexto, 2003.

MORENO FERNÁNDEZ, Francisco. **Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje**. Barcelona: Ariel, 1998.

TARALLO, Fernando. **A pesquisa sociolinguística**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2005.

ESTUDO DAS VARIAÇÕES E MUDANÇAS LINGUÍSTICAS DE "*CAFÉ DA MANHÃ*" NA REGIÃO AMAZÔNICA TOCANTINENSE: ABORDAGENS PLURIDIMENSIONAIS[1]

Karina de Jesus Araujo - USP[2]
Manoel Mourivaldo Santiago-Almeida - USP[3]

Resumo: esta pesquisa apresenta um recorte da dissertação "Atlas Semântico-Lexical de Formoso do Araguaia - Tocantins: a Dialetologia Pluridimensional e Relacional na Amazônia Legal" (Araujo, 2023), analisando as variações linguísticas dos moradores de Formoso do Araguaia - TO e suas representações sociolinguísticas no contexto semântico-lexical. A questão central do estudo é: como surgiram as variantes lexicais utilizadas pelos falantes dessa região? Para responder a essa pergunta, adota-se uma abordagem qualitativa, fundamentada na Sociolinguística e na Dialetologia Pluridimensional e Relacional de Thun (2000, 2005, 2009, 2010, 2017). Consideram-se dimensões linguísticas como diatópicas, diastráticas, diassexuais, diageracionais, diafásicas, diavarietais e diarreferenciais, conforme Thun (2010) e Labov (2008). Utiliza-se a técnica dos três passos — perguntar, insistir e sugerir — e o Questionário Semântico-Lexical (QSL) do Atlas Linguístico do Brasil (ALiB), composto por 202 perguntas em 14 áreas semânticas. Este estudo foca na área alimentação e cozinha, a partir da pergunta 176: "*Como se chama a primeira refeição do dia, feita pela manhã?*" A pesquisa investiga variantes em dois pontos: zona urbana e rural. Foram selecionados 48 informantes da classe baixa, divididos entre gerações jovens (GI) e mais velhas (GII), gêneros masculino e feminino e quatro variedades do português: maranhense (PM), gaúcho (PG), caipira (PC) e ribeirinho (PR). As análises destacam as lexias mais representativas da área, considerando ocorrência, frequência e divergência. Os resultados são apresentados em mapas polifórmicos e estatísticas, com suporte em obras lexicográficas. As lexias predominantes representam uma contribuição para a comunidade investigada, a sociedade e os estudos dialetais no Brasil.

Palavras-chave: Café da Manhã; Desjejum; Geleia; Chimia; Formoso do Araguaia.

1 Introdução

A diversidade linguística do português brasileiro constitui-se como reflexo direto da complexa formação histórica, social e cultural do país. Em regiões marcadas por intensos fluxos migratórios e pela convivência entre diferentes tradições linguísticas, como a Amazônia Legal, os usos da língua revelam processos dinâmicos de variação e mudança que se manifestam de modo particularmente expressivo no plano lexical. Nesse contexto, o léxico assume papel central, por condensar práticas sociais, hábitos culturais e identidades locais, tornando-se um campo privilegiado para a investigação dialetal e sociolinguística.

[1] GT 55 - Variação linguística e as pesquisas no contexto científico e pedagógico: um olhar para os aspectos semânticos, morfológicos, sintáticos e prosódicos, tanto na pesquisa quando no ensino
[2] Doutoranda em Filologia e Língua Portuguesa, kjaraujo@usp.br
[3] Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa, msantiago@usp.br

Entre os domínios do léxico cotidiano, a alimentação destaca-se como área sensível à variação, uma vez que articula aspectos históricos, culturais e sociais profundamente enraizados nas comunidades. A designação da primeira refeição do dia,comumente conhecida como café da manhã, exemplifica esse fenômeno, ao apresentar diferentes denominações que coexistem no português brasileiro, como café, desjejum e tira-jejum. Essas variantes revelam trajetórias de conservação, inovação e reconfiguração lexical condicionadas por fatores geográficos, geracionais, sociais e varietais.

À luz desse cenário, o presente artigo tem como objetivo analisar as variações e possíveis mudanças linguísticas relacionadas à designação da primeira refeição do dia na comunidade de Formoso do Araguaia, situada na região amazônica tocantinense. O estudo analisa a questão 176 (QSL/ALiB) - "Como se chama a primeira refeição do dia, feita pela manhã?", investigando a ocorrência, a frequência e a divergência das variantes lexicais registradas em contextos urbanos e rurais.

Para tanto, adota-se uma abordagem qualitativa, fundamentada nos pressupostos da Sociolinguística Variacionista e da Dialetologia Pluridimensional e Relacional, conforme proposta por Thun(2010). Essa perspectiva teórico-metodológica permite integrar múltiplas dimensões da variação linguística: diatópica, diageracional, diastrática, diassexual, diafásica e diavarietal, superando descrições monodimensionais e oferecendo uma leitura mais abrangente das lexias observadas. A análise considera, ainda, a articulação entre língua, cultura e identidade, reconhecendo o léxico como espaço privilegiado de expressão das práticas socioculturais locais.

Portanto, ao investigar um item lexical aparentemente simples, este estudo busca evidenciar como as escolhas linguísticas refletem processos históricos e sociais mais amplos, contribuindo para a documentação e compreensão das variedades do português falado na Amazônia Legal. Dessa forma, o trabalho insere-se no conjunto de pesquisas que visam fortalecer os estudos dialetais no Brasil, ampliando o conhecimento sobre a diversidade linguística e reafirmando a importância de abordagens pluridimensionais para a análise da variação e da mudança linguística.

2 Bases teóricas e metodológicas da sociolinguística e da dialetologia

O fortalecimento dos estudos sobre Variação e Mudança Linguística encontra seus fundamentos nos desdobramentos da Linguística Histórica do século XIX, especialmente ancorado em contribuições dos neogramáticos da Universidade de Leipzig. O rigor metodológico introduzido por esses estudiosos, embasado no método histórico-comparativo,

foi decisivo para o avanço das pesquisas sobre a Mudança Linguística, ao evidenciar que as transformações fonológicas e estruturais não se processam de modo homogêneo, mas de forma gradual, diferenciada e condicionada por fatores internos e externos à língua (Faraco, 2006; 2022).

Nesse contexto, a Dialetologia emerge como ciência da Variação, assumindo o papel de identificar, descrever e situar os diferentes usos em que uma língua multiplica-se segundo sua distribuição espacial, sociocultural e cronológica (Cardoso, 2010; 2013; Thun, 2009). Seu foco recai, inicialmente, sobre a dimensão diatópica, buscando compreender como se fala em determinada língua em uma localidade. Para tanto, adota procedimentos empíricos baseados na coleta de dados *in* loco, a partir de perfis previamente delineados de informantes, considerando variáveis como idade, gênero, escolaridade, profissão e inserção social.

No Brasil, a trajetória da Dialetologia organiza-se em fases que revelam o amadurecimento teórico-metodológico da área. Desde os primeiros registros lexicográficos do século XIX até a institucionalização dos estudos geolinguísticos com a criação do Projeto Atlas Linguístico do Brasil (ALiB), observa-se um movimento de sistematização e ampliação das pesquisas dialetais. Destacam-se, nesse percurso, obras como “O dialeto caipira”, de Amadeu Amaral, e o “Atlas Prévio dos Falares Baianos”, de Nelson Rossi, que impulsionaram o estabelecimento da Geolinguística no país. O ALiB, por sua vez, representa um divisor de águas ao integrar dimensões diatópicas, diastráticas e diageracionais, promovendo uma descrição abrangente das variedades do português brasileiro.

Paralelamente, a Sociolinguística, consolidada na década de 1960 com os estudos de William Labov e colaboradores, introduz uma abordagem que reconhece a heterogeneidade como característica intrínseca das línguas naturais. A Teoria da Variação e da Mudança Linguística rompe com perspectivas estruturalistas e gerativistas ao defender que a variação é sistemática e governada por restrições linguísticas e sociais (Weinreich; Labov; Herzog, 2006). Assim, fatores internos (fonológicos, morfossintáticos, lexicais) e externos (idade, gênero, escolaridade, rede de relações sociais) são controlados de modo sistemático para explicar a distribuição das variantes e seus possíveis desdobramentos em Mudanças Linguísticas.

A aproximação entre Dialetologia e Sociolinguística decorre da compreensão de que a análise exclusivamente espacial ou exclusivamente social não é suficiente para englobar a complexidade da diversidade linguística. Thun (1998; 2009) propõe, então, a Dialetologia Pluridimensional e Relacional (DPR), integrando a dimensão horizontal (diatópica) às dimensões verticais (diastrática, diageracional, diassexual, diafásica e diarreferencial). Essa perspectiva amplia o perfil do informante, admite múltiplas respostas, valoriza comentários

metalinguísticos e considera diferentes estilos de fala, superando a limitação monodimensional dos atlas tradicionais.

Sob o ponto de vista metodológico, a abordagem pluridimensional organiza-se a partir da constituição de uma rede de pontos de inquérito (zona urbana e rural), da seleção informantes que retratem a pluralidade local e a adoção de critérios como a "técnica dos três passos" (perguntar, insistir e sugerir). Além disso, incorpora a dimensão temporal por meio das categorias de nanocronologia, microcronologia, mesocronologia e macrocronologia, permitindo analisar tanto a variação sincrônica quanto seus desdobramentos diacrônicos.

Contudo, as bases teóricas e metodológicas aqui adotadas articulam os pressupostos da Sociolinguística Variacionista e da Dialetologia, em sua vertente tradicional e pluridimensional, reconhecendo a língua como sistema heterogêneo, dinâmico e socialmente condicionado. Essa integração possibilita uma análise mais abrangente dos fenômenos semântico-lexicais investigados, ao considerar simultaneamente os fatores espaciais, sociais e históricos que configuram os usos linguísticos na comunidade estudada.

3 A dialetologia pluridimensional e relacional

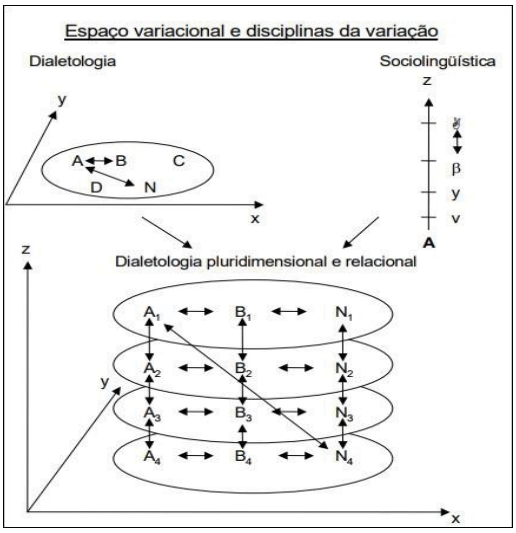
A Dialetologia Pluridimensional e Relacional (DPR), desenvolvida por Thun (1998), manifesta-se como desdobramento crítico da Geolinguística tradicional, propondo a superação do modelo monodimensional centrado exclusivamente na variação diatópica. Enquanto a Dialetologia clássica privilegiava a descrição espacial das variantes linguísticas, produzindo "fotografias instantâneas" dos falares em determinados territórios, a proposta pluridimensional amplia o campo investigativo ao integrar múltiplas dimensões da variação, articulando espaço, sociedade, estilo e tempo em uma perspectiva relacional.

Nessa perspectiva, essa reelaboração teórico-metodológica decorre do reconhecimento das limitações do modelo tradicional, notadamente sua restrição a um único informante por localidade, geralmente o chamado rural *old man* (ROM) e a recusa de comentários metalinguísticos ou de registros estilísticos diferenciados. Ao optar pela "foto sem retoques", a Geolinguística monodimensional limitava a representatividade dos dados e reduzia a complexidade dos fenômenos linguísticos observados. Em contraste, a (DPR) entende que as intervenções do entrevistador, as sugestões oferecidas e os comentários dos informantes constituem estilos específicos de fala e, portanto, integram legitimamente o objeto de análise.

Assim, a proposta de Thun (1998) fundamenta-se na articulação entre Dialetologia Areal e Sociolinguística, aproximando a dimensão horizontal (diatópica) do eixo vertical das dimensões extralinguísticas, como a diastrática (social), a diageracional (idade), a diassexual

(gênero), a diafásica (estilo) e a diarreferencial (comentários metalinguísticos). Essa associação configura uma estrutura tridimensional da variação linguística, na qual os fenômenos deixam de ser analisados isoladamente e passam a ser compreendidos em suas interdependências.

Figura 1 - A Dialetologia Pluridimensional e Relacional (DPR)



Fonte: Thun (1998, p.705)

Sob esse viés metodológico, a pluridimensionalidade pressupõe a constituição de uma rede de pontos de inquérito que contemplem diferentes realidades (urbanas e rurais), bem como a seleção plural de informantes, ampliando a representatividade quantitativa e qualitativa do corpus. A pluralidade simultânea ou sucessiva de participantes favorece a interação entre pesquisador e entrevistados, estimulando a produção de dados espontâneos e metalinguísticos. Nesse contexto, a técnica dos três passos "perguntar, insistir e sugerir" desempenha papel central, pois permite registrar tanto o uso ativo das variantes quanto seu conhecimento passivo ou eventual desconhecimento.

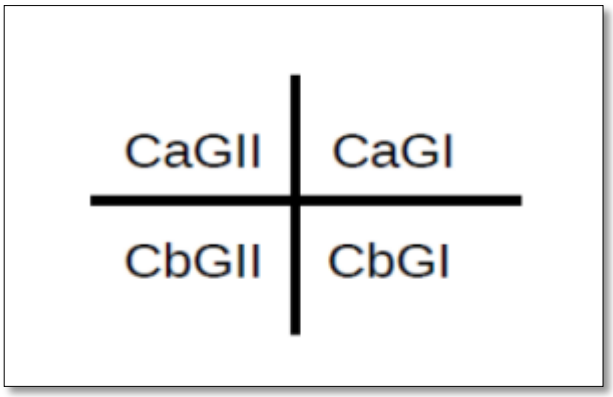
Além disso, outro aspecto fundamental da (DPR) reside na incorporação da dimensão temporal por meio das categorias de nanocronologia, microcronologia, mesocronologia e macrocronologia. A nanocronologia observa o fluxo contínuo da fala individual; a microcronologia focaliza variações estilísticas dentro de uma mesma interação; a mesocronologia articula variáveis linguísticas e sociais, aproximando-se da perspectiva laboviana da variação e mudança; e a macrocronologia permite comparações intergeracionais ou entre diferentes períodos históricos. Tal organização possibilita visualizar o movimento da língua em diferentes escalas temporais, evidenciando trajetórias de conservação e inovação (Thun, 2009).

Nesse contexto, a metáfora da cronofotografia, evocada por Thun, ilustra de modo expressivo essa ampliação metodológica. Se a Geolinguística tradicional captava uma única

imagem estática do fenômeno linguístico, a perspectiva pluridimensional busca produzir uma sequência de imagens sucessivas, revelando o dinamismo e a processualidade da variação. Assim como a técnica que registra as fases do movimento de um cavalo em múltiplos quadros, a (DPR) pretende capturar os diferentes momentos e contextos em que as variantes linguísticas se manifestam (Krug & Horst, 2022).

Ademais, no universo da cartografia linguística, essa abordagem materializa-se no sistema em cruz, que sintetiza, em um único mapa, diferentes estratos sociais e geracionais. A representação cruzada permite visualizar contrastes entre classes socioculturais e gerações, tornando perceptíveis tanto situações de unidade linguística quanto indícios de mudança em curso. Desse modo, a cartografia deixa de ser mera representação espacial e passa a constituir instrumento analítico capaz de evidenciar tendências variacionais e direções de mudança (Thun, 2010; Krug & Horst, 2022).

Figura 2 – Sistema em cruz



Fonte: Thun (2010, p. 509)

No que se refere à sua constituição histórica, a cartografia linguística é relativamente recente, embora seus recursos de representação espacial tenham origem em práticas cartográficas anteriores. Modelos antigos, como os mapas das grandes navegações, já utilizavam símbolos uniformizados, a exemplo da cruz para representar igrejas, princípio que permanece na cartografia moderna (Krug; Horst, 2022). Na Linguística, adotou-se o sistema do "ponto-símbolo", conforme Thun (2010), que condensa múltiplas informações em uma única representação gráfica, seguindo o princípio que vai do ponto à zona, indicado por círculos com diferentes graus de preenchimento.

Portanto, a (DPR) consolida-se como uma abordagem integradora, que não nega os aportes da Geolinguística tradicional, mas os amplia ao dialogar com a Sociolinguística e incorporar múltiplas dimensões da variação. Ao reconhecer a complexidade das variações

linguísticas e sua inserção em dimensões sociais, espaciais e temporais, essa perspectiva oferece instrumentos teóricos e metodológicos mais abrangentes para a descrição e interpretação dos falares, permitindo um "*zoom*" analítico mais refinado sobre os processos de Variação e Mudança Linguística.

4 Percurso metodológico da pesquisa

O presente artigo explora, sob uma abordagem qualitativa (Martin; Gaskell, 2008), os aspectos semântico-lexicais das variantes registradas na comunidade Formoso do Araguaia, no estado do Tocantins, selecionada em razão de sua expressiva diversidade linguística. O objetivo central consiste em analisar a ocorrência, a frequência e a divergência das variantes identificadas.

Assim, a investigação fundamenta-se na (DPR), articulada aos pressupostos da Sociolinguística (Labov, 2008), com o propósito de registrar as diferentes formas de fala presentes na comunidade. Para tanto, utilizam-se procedimentos como a técnica dos três passos, o sistema em cruz proposto por Thun (2010) e as dimensões analíticas da teoria Sociolinguística. Emprega-se, ainda, o Questionário Semântico-Lexical do ALiB (QSL/ALiB), composto por 202 questões distribuídas em 14 áreas semânticas. Neste estudo, selecionou-se a área "Alimentação e Cozinha", com a questão - 176: "*Como se chama a primeira refeição do dia, feita pela manhã?*".

Essa pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado de Mato Grosso, em conformidade com as Resoluções nº 466/2012 e nº 510/2016 da CONEP. A coleta de dados ocorreu durante o período da pandemia de COVID-19, sendo adotadas medidas de biossegurança, como uso de máscaras, álcool em gel e distanciamento social.

Ainda, nesse contexto, o estudo contempla tanto a zona urbana quanto a zona rural do município, considerando o crescimento demográfico urbano e suas possíveis implicações linguísticas. A inclusão da área rural, com destaque para a Fazenda Canuanã, mostrou-se fundamental para a comparação entre os dois pontos de inquérito. A delimitação da área dialetal levou em conta fatores geográficos, históricos, econômicos e demográficos, bem como a organização sociocultural do município, que envolve bairros tradicionais e recentes, além de diferentes níveis de escolaridade.

Os informantes foram distribuídos em duas faixas geracionais: Geração I (18 a 40 anos) e Geração II (50 anos ou mais), todos residentes no município há pelo menos trinta anos. Seguiram-se os critérios metodológicos do ALiB para a seleção dos participantes, evitando-se

a inclusão de membros da mesma família. A composição inicial contou com 32 informantes, igualmente distribuídos quanto ao gênero e com diferentes níveis de escolaridade. Posteriormente, outros 16 participantes foram incorporados, totalizando 48 informantes, organizados de forma equilibrada em relação a gênero, idade e escolaridade. Também foram identificados quatro grupos varietais, relacionados a diferentes influências regionais do português.

Ademais, as entrevistas foram realizadas individualmente, com registro por meio de gravações, aplicação de questionários impressos e posterior transcrição dos dados. Em alguns casos, contou-se com o auxílio de intermediários para facilitar o contato prévio com os participantes.

Contudo, o *corpus* resultante é constituído por variantes que expressam diferentes nuances semântico-lexicais do português local. Assim, a pesquisa busca compreender de que modo as variações linguísticas refletem as especificidades culturais e sociais de Formoso do Araguaia, evidenciando a relação entre língua, território e identidade.

5 Resultados e discussão

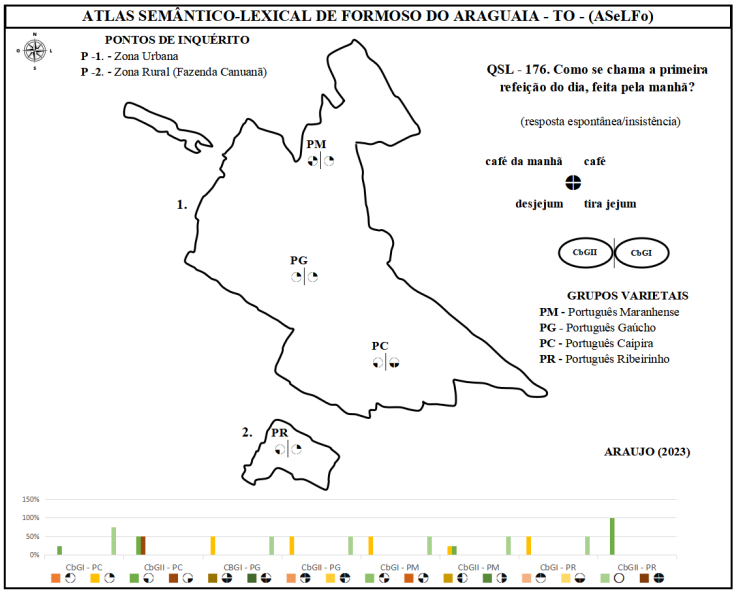
O mapa polifórmico referente à questão 176 -"*Como se chama a primeira refeição do dia, feita pela manhã*?"- evidencia a distribuição das variantes lexicais de maior representatividade nas respostas espontâneas dos informantes. Foram documentadas quatro formas: café da manhã, café, desjejum e tira-jejum, registradas entre os quatro grupos varietais do português investigados (PM, PG, PC e PR).

A variante *café* apresenta ampla difusão entre os informantes, configurando-se como forma predominante no conjunto dos dados. Tal resultado encontra respaldo em outros estudos dialetais. O Atlas semântico-lexical da Região Norte do Alto Tietê (ReNAT-SP) registra, para a designação da primeira refeição do dia, apenas a forma "café" (Soares, 2012, p. 550), o que reforça sua produtividade no português brasileiro. Do ponto de vista etimológico, Machado (1977, p. 23) remonta o termo ao árabe *qahwa*, difundido na Europa por intermédio do turco e do italiano (*caffè*), até chegar ao português, evidenciando sua consolidação histórica e cultural.

A forma *desjejum*, por sua vez, também se revela relevante, especialmente entre determinados grupos e gerações. O Dicionário Tocantinense de termos e expressões afins registra "café" como sinônimo de "*desjejum*" e "*quebra-jejum*" (Póvoa, 1996, p. 86), enquanto Pires Cabral (2013, p. 436) documenta variantes como *desenjum, desjesjum* e *desinjum*, evidenciando a vitalidade e a variação dessa lexia em diferentes regiões do espaço lusófono. A ocorrência de tira-jejum, embora menos frequente, amplia o repertório lexical identificado e

aponta para a produtividade semântica do campo relacionado ao ato de romper o jejum. Observa-se, que tais variantes, sugerem possíveis traços de arcaísmo conservados no uso (TLPGP)[4].

Figura 3 - Mapa polifórmico - *Café da manhã*



Fonte: Araujo (2023, 476)

No que se refere à distribuição por grupos e gerações, observam-se diferenças significativas. O grupo PM registrou, na geração CbGII, as formas *café* e *desjeju*m (50% das variantes documentadas), enquanto a geração CbGI apresentou apenas *café* (25%). O grupo PG manteve uniformidade nas duas gerações, com ocorrência exclusiva de *café* (25%). Já o grupo PC revelou maior diversidade entre os mais jovens (CbGI), que registraram *desjejum* e *tira-jejum* (50%), ao passo que a geração mais velha (CbGII) apresentou apenas *desjejum* (25%). No grupo PR, a geração CbGII registrou desjejum (25%), enquanto a CbGI apresentou exclusivamente *café* (25%).

Esses resultados sugerem que *café* tende a funcionar como forma mais estabilizada no uso da comunidade formosense, possivelmente favorecida por processos de simplificação lexical. Em contrapartida, *desjejum* e *tira-jejum* revelam-se formas mais marcadas, seja por traços de formalidade, seja por conservação lexical em determinados grupos. Além disso, o registro cultural do consumo de alimentos típicos, como o *cuscuz*, termo de origem árabe

[4] TLPGP - Disponível em: https://ilg.usc.es/tesouro/pt/inventario.html

(*kuskus*), segundo Machado (1977, p. 269) evidencia que a designação da refeição matinal não se dissocia das práticas alimentares regionais.

Portanto, a cartografia das variantes demonstra que, embora haja predominância de uma forma lexical, as variantes relacionadas à primeira refeição do dia preserva marcas de diversidade sociocultural e geracional, confirmando a dinâmica variacional do português em Formoso do Araguaia.

6 Considerações finais

O presente estudo buscou analisar, à luz da Sociolinguística Variacionista e da Dialetologia Pluridimensional e Relacional, as variantes lexicais utilizadas para designar a primeira refeição do dia na comunidade de Formoso do Araguaia (TO). Ao analisar a questão 176 do QSL/ALiB, foi possível perceber como um item aparentemente simples do léxico cotidiano "café da manhã" revela um complexo entrelaçamento de fatores diatópicos, diageracionais, diastráticos e diavarietais.

Os resultados demonstram a predominância da forma café, amplamente difundida entre os diferentes grupos investigados, o que sugere seu status de variante mais estabilizada no uso da comunidade. Por outro lado, formas como desjejum e tira-jejum, embora menos frequentes, revelam significativa relevância sociolinguística, seja por indicarem traços de conservação lexical, seja por apontarem para possíveis marcas de formalidade ou herança histórica. A coexistência dessas variantes confirma que o léxico não se organiza de maneira homogênea, mas reflete processos dinâmicos de manutenção, inovação e reconfiguração.

A análise pluridimensional permitiu observar que as diferenças entre gerações e grupos varietais não resultam do acaso, mas condicionadas por fatores sociais e históricos que atravessam a constituição da comunidade. Nesse sentido, a cartografia linguística, aliada ao sistema em cruz e à técnica dos três passos, mostrou-se um instrumento metodológico eficaz para captar tanto o uso ativo das variantes quanto o conhecimento passivo e as percepções metalinguísticas dos informantes.

Além disso, o estudo reflete que as escolhas lexicais associam-se as práticas culturais locais, como os hábitos alimentares, reforçando a indissociabilidade entre língua, território e identidade. A designação da refeição matinal, portanto, ultrapassa o plano denominativo e inscreve-se em uma rede de significados históricos e socioculturais que caracterizam o português falado na região amazônica tocantinense.

Por fim, esta pesquisa contribui para o fortalecimento dos estudos dialetais no Norte do Brasil, ampliando o registro e a descrição das variedades do português na Amazônia Legal. Ao

integrar pressupostos da Sociolinguística e da Dialetologia Pluridimensional, o trabalho reafirma a importância de abordagens teórico-metodológicas que contemplem a heterogeneidade linguística em sua complexidade, oferecendo subsídios para futuras investigações sobre variação e mudança no léxico do português brasileiro.

Referências

ARAUJO, K. de J. **Atlas semântico-lexical de Formoso do Araguaia – Tocantins:** a dialetologia pluridimensional e relacional na Amazônia Legal. 2023. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade do Estado de Mato Grosso, Sinop, 2023.

CARDOSO, S. A. M. **Geolinguística:** tradição e modernidade. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

CARDOSO, S. A. M.; MOTA, J. A. Percursos da geolinguística no Brasil. **Linguística**, Montevideo, v. 29, n. 1, p. 115–142, 2013. Disponível em: http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2079-312X2013000100006&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 16 mar. 2022.

FARACO, C. A. **Linguística histórica**: uma introdução ao estudo da história das línguas. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

FARACO, C. A. Pedagogia da variação linguística: desafios e paradoxo. In: _____. **Da variação linguística à "pedagogia da variação"**: descrição e ensino de português. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

KRUG., M. J.; HORST, C. Dialetologia pluridimensional e relacional: entrevista com o professor Dr. Harald Thun. **Working Papers em Linguística**, Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2022. Disponível em: https://doi.org/10.5007/1984-8420.2022.e78597. Acesso em: 24 nov. 2022.

LABOV, W. **Padrões sociolinguísticos.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MACHADO, J. P.. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. 3. ed. Lisboa: Livros Horizonte, 1977.

MARTIN, W. B.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som:** um manual prático. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

PIRES CABRAL, A. M. **Língua charra:** regionalismos de Trás-os-Montes e Alto Douro. v. 1. Lisboa: Âncora Editora, 2013.

PÓVOA, L. **Dicionário tocantinense de termos e expressões afins**. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Letras, 1996.

SOARES, R. de C. da S. **Atlas semântico-lexical da Região Norte do Alto Tietê – ReNAT-SP.** 2012. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

Disponível em: http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8139/tde-09012013-113318/pt-br.php. Acesso em: 20 mar. 2023.

THUN, H. A dialetologia pluridimensional no Rio da Prata. In: ZILLES, Ana Maria Stahl (org.). **Estudos de variação linguística no Brasil e no Cone Sul**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005. p. 63–92.

THUN, H. A geolinguística pluridimensional, a história social e a história das línguas. In: AGUILERA, V. de A. (org.). **Para a história do português brasileiro**, v. VII: vozes, veredas, voragens. Londrina: EDUEL, 2009. p. 531–558.

THUN, H. Pluridimensional cartography. In: LAMELI, Alfred et al. **Language and space:** language mapping – an international handbook of linguistic variation. Berlin; New York: Walter de Gruyter, 2010. p. 506–523.

THUN, H. La geolinguística como linguística variacional general (con ejemplos del Atlas Lingüístico Diatópico y Diastrático del Uruguay). In: INTERNATIONAL CONGRESS OF ROMANCE LINGUISTICS AND PHILOLOGY, 21., 1995, Palermo. **Atti del XXI Congresso internazionale di linguistica e filologia romanza**. A cura di Giovanni Ruffino. Tübingen: Niemeyer, 1998. v. 5, p. 701–729, 787–789.

THUN, H. O português americano fora do Brasil. In: GÄRTNER, E.; HUNDERTMARK-SANTOS MARTINS, C.; SCHÖNBERGER, A. **Estudos de geolinguística do português americano**. Frankfurt am Main: TFM, 2000. p. 185–227.

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

FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: INVESTIGANDO EXPERIÊNCIAS COM TECNOLOGIAS DIGITAIS[1]

Alessandra Gomes de Lima Alves Santana - UFU/bolsista FAPEMIG[2]

Resumo: Neste trabalho, apresento um recorte de minha pesquisa de mestrado, tendo como objetivo compreender como as aprendizagens construídas ao longo do curso de Letras Inglês contribuíram para me constituir professora. Especificamente, apresento e analiso minhas experiências docentes nos períodos da iniciação científica e dos estágios supervisionados, quando ministrei aulas no ensino básico e desenvolvi cursos de ensino-aprendizagem de língua inglesa nos formatos presencial e on-line, com base na gamificação (uso de jogos digitais) e no uso de tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs), tais como plataformas interativas (*Padlet* e *ThingLink*) e ambiente virtual de aprendizagem (*Moodle*). Ao longo do processo, investiguei e compus sentidos sobre minhas experiências percorrendo o caminho teórico-metodológico da pesquisa narrativa, segundo Clandinin e Connelly (2000, 2015) e utilizando os pressupostos de Ely *et al*. (2005) para a análise, interpretação e escrita da pesquisa qualitativa. Entendo que as experiências que vivenciei não somente contribuíram para minha formação docente, mas também acarretaram mudanças em minha concepção de educação e em minha prática, promovendo reflexões, aprendizagens e (re)construções. Dessa forma, ao compartilhá-las, busco contribuir para o diálogo sobre a formação de professores e o ensino de língua inglesa, bem como seus desafios e possibilidades.

Palavras-chave: Formação docente; Tecnologias digitais; Ensino de língua inglesa; Pesquisa narrativa.

1 Introdução

Em meu trabalho, desenvolvi uma pesquisa narrativa (Clandinin; Connelly, 2000, 2015), partindo da escrita autobiográfica de narrativas das experiências vivenciadas ao longo de meu processo de formação docente, de 2019 a 2023.

Neste espaço, apresento um recorte de minha pesquisa de mestrado, tendo por objetivo compreender como as aprendizagens construídas ao longo do curso de Letras Inglês na Universidade Federal de Uberlândia (UFU) contribuíram para me constituir professora de língua inglesa. Para isso, percorri o caminho teórico-metodológico da pesquisa narrativa (Clandinin; Connelly, 2000, 2015), apresentando, analisando e discutindo minhas experiências durante a iniciação científica (2019) e os estágios supervisionados (2023).

[1] Trabalho apresentado no **GT08** - Desafios e possibilidades no ensino-aprendizagem de línguas e literaturas: perspectivas teóricas e práticas.

[2] Mestranda no Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), sob orientação da Profa. Dra. Valeska Virgínia Soares Souza (UFU). Bolsista FAPEMIG. alessandra.gomes.santana@gmail.com.

Nesse período, ministrei aulas no ensino básico e desenvolvi cursos de ensino-aprendizagem de língua inglesa nos formatos presenciais e on-line, com base na gamificação (uso de jogos digitais) e no uso de tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs), tais como plataformas interativas (*Padlet* e *ThingLink*) e ambiente virtual de aprendizagem (*Moodle*).

Entendo que as experiências que vivenciei não somente contribuíram para minha formação docente, mas também acarretaram mudanças em minha concepção de educação e em minha prática, promovendo reflexões e aprendizagens. Dessa forma, ao compartilhá-las, busco contribuir para o diálogo sobre o processo de formação docente e o ensino de língua inglesa, bem como seus desafios e possibilidades.

Na seção seguinte, apresento brevemente como percorri o caminho teórico-metodológico da pesquisa narrativa (Clandinin; Connelly, 2000, 2015) e, na sequência, compartilho e discuto algumas das experiências vivenciadas ao longo de meu processo de formação acadêmica como professora de língua inglesa, no curso de Letras. Por fim, na última seção, trago algumas considerações finais sobre o trabalho.

2 Caminho teórico-metodológico

Como ressaltam Clandinin e Connelly (2015), a pesquisa narrativa se constitui de "histórias vividas e contadas" (Clandinin; Connelly, 2015, p. 51), que "educam a nós mesmos e aos outros" (Clandinin; Connelly, 2015, p. 27). Constituindo "simultaneamente a metodologia e os fenômenos estudados" (Clandinin; Caine, 2013, p. 178), a investigação narrativa é um modo de viver os eventos e práticas que moldam nossas vidas.

O termo "*pesquisa narrativa"* foi utilizado pela primeira vez por Connelly e Clandinin em 1990, em um artigo publicado na revista *Educational Researcher*. Essa conceituação emerge da noção de Dewey (1952) sobre experiência e sua crença de que "vida é educação" (Clandinin; Pushor; Orr, 2007, p. 22). A noção de experiência constitui um termo essencial, uma vez que "molda o espaço tridimensional da investigação narrativa" (Mello; Murphy; Clandinin, 2016, p. 567), considerando suas dimensões de temporalidade (passado, presente e futuro), de sociabilidade e de lugar, conforme explicam os autores.

Outro ponto fundamental para a pesquisa narrativa é a noção de "continuidade" da experiência, ou seja, a compreensão de que ela ocorre em um *continuum,* partindo de experiências anteriores e levando a outras experiências. Nesse contexto, o pesquisador narrativo aprende a se retrospectivamente (para o passado) e prospectivamente (para frente, em direção às perspectivas futuras).

Como afirmam Clandinin e Connelly (2015), num processo que Dewey (1952) entende como “reconstrução da experiência” (Clandinin; Connelly, 2015, p. 125), o pesquisador narrativo reconta e revive histórias, o que constitui uma possibilidade para a interpretação e o entendimento de nossas práticas.

Segundo os autores, os campos de pesquisa dos pesquisadores narrativos, ou seja, os espaços em que trabalhamos, as salas de aula, as instituições, tudo se transforma “em registros que guardamos na memória nos quais as pessoas e os eventos de hoje são recontados e escritos nos textos de pesquisa de amanhã.” (Clandinin; Connelly, 2015, p. 103).

Dessa forma, a investigação narrativa representa “uma tentativa de fazer sentido da vida como vivida.” (Clandinin; Connelly, 2015, p. 116), o que acontece ao compormos sentidos sobre nossas experiências vividas, contadas e recontadas.

Em relação à escrita autobiográfica, Clandinin (2007, p. 120) revela que a autobiografia é “uma forma fundamental de investigação narrativa”. Ferreira (2022) também enfatiza que, ao compor sentido de suas experiências, “o que o pesquisador narrativo faz é construir algumas das interpretações possíveis para as histórias experienciadas, reconhecendo que há a possibilidade de outras interpretações.” (Ferreira, 2022, p. 48).

Em minha pesquisa, componho sentidos sobre minhas experiências, buscando entendimento sobre o que me constitui professora. Assim, ao longo do processo, realizei a investigação narrativa de minhas experiências, utilizando os pressupostos de Ely, Vinz, Downing e Anzul (2005) para a análise, interpretação e escrita da pesquisa qualitativa.

Uma noção importante desta perspectiva de pesquisa no que se refere à formação de professores, conforme Mello (2020), é a compreensão do currículo como um “fluir de eventos”, de acordo com o “entendimento da vida como o vivenciar de experiências, portanto, uma vida historiada.” Como ressalta a autora, as histórias de experiências devem ser contadas “como forma de investigação e compreensão do espaço de sala de aula e do fazer docente” (Mello, 2020, p. 48), descortinando possibilidades de questionamento e transformação.

Por fim, nas palavras de Clandinin e Connelly (2015), “o pesquisador narrativo não prescreve usos e aplicações gerais, mas cria textos que oferecem ao leitor um lugar para imaginar os seus próprios usos e aplicações.” (Clandinin; Connelly, 2015, p. 76). Assim, de forma a alcançar meu objetivo de compreender e (trans)formar minha prática pedagógica, escolhi percorrer o caminho teórico-metodológico da pesquisa narrativa.

3 Experiências no processo de formação docente

Nesta seção, apresento e discuto algumas das experiências docentes que vivenciei ao longo do curso de Letras Inglês, especificamente nos períodos em que realizei minha iniciação científica (2019) e meus estágios supervisionados (2023), discutindo como contribuíram para me constituir e me formar professora de língua inglesa.

Nesses períodos, desenvolvi cursos de ensino-aprendizagem de língua inglesa nos formatos presencial e on-line (em ambiente virtual de aprendizagem), além de ministrar aulas no ensino básico (fundamental e médio), utilizando as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs).

3.1 Experiências docentes na Iniciação Científica

No período em que realizei minha iniciação científica, no ano de 2019, tive a oportunidade de participar do *Programa de Formação para a Internacionalização: Práticas Acadêmicas e Linguísticas* (ProInt), atuando como professora no Programa *Idiomas sem Fronteiras* (IsF) e no Projeto *Adolescentes Poliglotas*, além de oferecer e ministrar cursos de extensão de ensino-aprendizagem de língua inglesa.

O ProInt constitui um programa de ensino, pesquisa e extensão desenvolvido na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), em parceria com a Diretoria de Relações Internacionais e Interinstitucionais (DRII), com o objetivo de contribuir para a internacionalização do ensino superior.

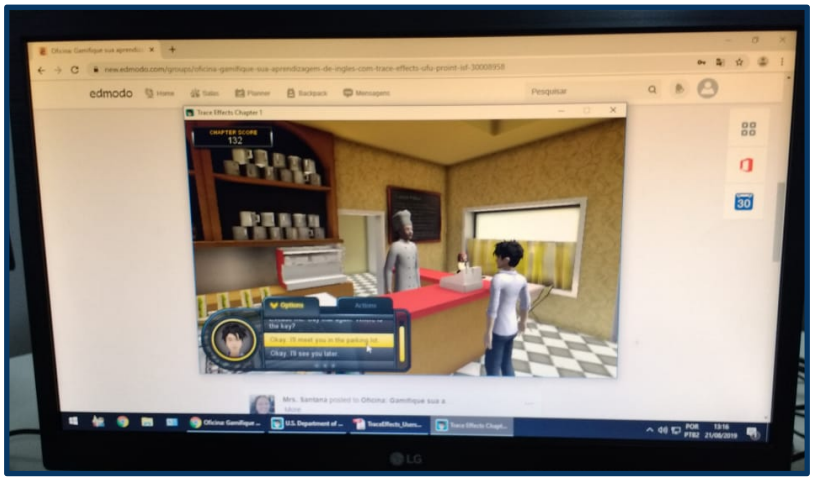
Dentre seus diversos projetos, encontram-se a oferta de cursos de línguas estrangeiras à comunidade interna e externa à universidade, por meio da parceria com o programa Idiomas sem Fronteiras (IsF), bem como o projeto Adolescentes Poliglotas, nos quais atuei como professora de língua inglesa.

No programa Idiomas sem Fronteiras (IsF), tive a oportunidade de ministrar três cursos de extensão, com o objetivo de proporcionar oportunidades de aprendizagem da língua inglesa aos participantes: *Gamifique sua aprendizagem de inglês com Trace Effects; Estratégias de leitura em língua inglesa; e Produção Oral: interações acadêmicas.*

O primeiro desses cursos, oferecido em formato de oficina, teve por objetivo desenvolver competências comunicativas e interculturais, a partir da gamificação, sendo a base de meu projeto de iniciação científica.

Dessa forma, utilizando um jogo digital (*Trace Effects* - Figura 1), hoje descontinuado, pude oferecer oportunidades de aprendizagem da língua inglesa por meio de jogos e das tecnologias digitais.

Figura 1 - Jogo *Trace Effects*



Fonte: produzida pela autora (2019). Fotografia do jogo *Trace Effects* na tela do computador, sendo utilizado em uma aula da oficina de gamificação.

Ao longo dos encontros da oficina, utilizei a plataforma educativa *Edmodo* para interagir em tempo real com os participantes, além de jogos educativos e websites (disponíveis gratuitamente, on-line), para ampliar suas possibilidades de contato com a língua inglesa, já que trabalhei com um grupo bastante heterogêneo quanto aos níveis de proficiência.

No segundo curso (*Estratégias de leitura em língua inglesa)*, tive por objetivo proporcionar oportunidades para o desenvolvimento da competência leitora dos participantes, por meio de atividades de compreensão escrita e da leitura de artigos científicos.

Da mesma forma, no curso de *Produção Oral: interações acadêmicas*, os participantes puderam desenvolver suas habilidades de comunicação em contexto acadêmico e sua produção oral em língua inglesa.

Em todas as experiências docentes vivenciadas, a utilização das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) foi fundamental para o desenvolvimento das atividades, contribuindo efetivamente para o alcance dos objetivos propostos.

No projeto *Adolescentes Poliglotas*, por sua vez, tive a oportunidade única de atuar como professora de língua inglesa em um contexto plurilíngue, em duas de suas edições. O curso tem a proposta de oferecer a adolescentes que estão cursando as séries finais do Ensino Fundamental uma oportunidade de familiarização com diferentes línguas (inglês, francês e espanhol) e culturas.

As atividades foram realizadas tanto em contexto presencial (2019) quanto híbrido (2025). Nesse último caso, as aulas síncronas ocorreram pela plataforma *Google Meet*,

enquanto as atividades assíncronas foram disponibilizadas no ambiente virtual de aprendizagem (AVA) *Moodle* (Figuras 2 e 3), mantido pela instituição.

Figura 2- Página inicial do curso no *Moodle*



Fonte: imagem produzida pela autora (2026). Fotografia da página inicial do curso *Adolescentes Poliglotas* no ambiente virtual de aprendizagem (*Moodle*).

Figura 3- Atividades no *Moodle*: *design* dos módulos



Fonte: imagem produzida pela autora (2026). Fotografia do design dos módulos do curso *Adolescentes Poliglotas* no ambiente virtual de aprendizagem (*Moodle*).

Em sua edição de 2025, o curso teve a duração de 100h, compreendendo atividades de junho a dezembro, propostas nas línguas inglesa, francesa e espanhola. Como podemos observar pela figura acima (Figura 3), as atividades foram desenvolvidas sob a forma de

“missões”, o que incorporou um aspecto de gamificação na aprendizagem das línguas, além de elevar a motivação dos adolescentes na execução das tarefas propostas a cada mês.

Considero que minha participação foi uma oportunidade de prática docente em um contexto plurilíngue e intercultural, o que muito contribui para minha formação, bem como para modificar minhas concepções monolíngues, de base eurocêntrica, permitindo o desenvolvimento de uma postura mais inclusiva e acolhedora da diversidade linguística e cultural, bem como o questionamento da hegemonia da língua inglesa no contexto da comunicação internacional.

Além disso, como afirma Arantes (2024), o desenvolvimento de uma postura plurilíngue tem o potencial de estimular a criticidade nos participantes, bem como abre caminhos para a criação de um ambiente educativo de respeito e de acolhimento às diferenças.

3.2 Experiências docentes nos estágios supervisionados

No período dos estágios supervisionados, ao final do curso de Letras Inglês, em 2023, vivenciei experiências docentes em diferentes contextos: em escolas públicas de educação básica (Ensino Fundamental e Médio), em curso de inglês para fins acadêmicos (EAP) e no contexto da Educação a Distância (EaD).

Os estágios supervisionados, parte integrante da grade curricular do curso de Letras, consistiram em realizar práticas docentes (do planejamento à execução das atividades com os alunos) sob a supervisão de um professor do Instituto de Letras e Linguística (ILEEL) da universidade. Foram muitas oportunidades de aprendizagem, como detalho a seguir.

3.2.1 No Ensino Fundamental

Minha primeira experiência como professora estagiária foi com turmas do nono ano do Ensino Fundamental de uma escola pública em Minas Gerais (MG).

Dessa experiência, destaco o dia em que elaborei todo o plano de aula com base na utilização das TDICs, ou seja, de atividades interativas a serem desenvolvidas com o uso do computador, projetor e *websites* na internet.

O principal objetivo da aula era trabalhar o conteúdo gramatical - selecionado pela professora regente - de modo contextualizado e interativo, por meio de jogos e textos de diferentes gêneros (tirinhas, poemas, letras de música e manchetes de jornais).

Na primeira etapa da aula seria realizada uma revisão do conteúdo por meio de um jogo on-line, de modo a mobilizar os conhecimentos prévios dos alunos de forma interativa. Entretanto, perdemos a conexão com a internet e precisei modificar o plano. O jogo, que seria

on-line e interativo, passou a ser um jogo oral de perguntas e respostas com os estudantes.

Na segunda fase, utilizei slides previamente preparados para desenvolver a aula, mas não pude acessar os conteúdos em tempo real nos respectivos sites, para trabalhar os textos (orais e escritos) autênticos que havia selecionado para as atividades. Esse imprevisto prejudicou o dinamismo da aula e impediu a reprodução de textos orais autênticos. Assim, precisei ler o material, com base em minhas anotações, ao invés de apresentar os áudios originais aos alunos.

Mesmo tendo alcançado os objetivos da aula, o imprevisto com as tecnologias levantou reflexões sobre o papel do professor enquanto mediador das aprendizagens, além de reforçar a necessidade de estarmos sempre preparados para situações inesperadas, com um "plano B" que não dependa exclusivamente das tecnologias digitais.

3.2.2 No Ensino Médio

Meu segundo estágio aconteceu no contexto do Ensino Médio, com turmas de terceiro ano, também em escola pública (rede estadual de MG). Dessa experiência, destaco o trabalho de leitura crítica em língua inglesa, que teve por objetivo analisar textos multissemióticos, especificamente cartuns e tirinhas, partindo de um roteiro com perguntas norteadoras.

As atividades foram desenvolvidas de modo colaborativo, com os alunos reunidos em grupos, permitindo a aprendizagem por interação com a professora e com os colegas, de modo a explorar a heterogeneidade da turma e facilitar as trocas de conhecimentos e as discussões.

Os conteúdos trabalhados foram divididos em três atividades: contextualização; leitura crítica e análise dos textos; e apresentação/discussão. Na primeira atividade, de contextualização, preparamos os alunos para a análise dos textos, revisando o conceito de texto multissemiótico por meio de exemplos, utilizando slides e projetor disponíveis na instituição, o que tornou as atividades mais dinâmicas e facilitou a participação dos grupos.

Na segunda atividade, de leitura crítica e análise textual, os estudantes utilizaram o roteiro de perguntas norteadoras na língua inglesa para guiar as discussões sobre os textos. A atividade foi realizada colaborativamente, como uma forma de explorar a heterogeneidade da turma. A professora em formação orientou e circulou entre os grupos para esclarecimento de dúvidas e auxiliando nas respostas em língua inglesa.

Para viabilizar a realização das atividades, foram utilizados os seguintes recursos didáticos: slides de PowerPoint com as diretrizes da aula e exemplos variados de textos multissemióticos; computador e projetor; os roteiros de análise e os textos multissemióticos (impressos para cada grupo); além de folhas em branco para o registro das respostas.

A utilização dos slides ilustrados como recurso, além de facilitar o trabalho com vocabulário, promoveu maior envolvimento dos alunos e permitiu a condução da aula com um bom percentual de uso da língua inglesa.

Na terceira atividade, de apresentação das discussões, os alunos teriam a oportunidade de realizar uma reflexão crítica sobre o conteúdo trabalhado ao apresentar sua análise dos textos e discutir os papéis de gênero na sociedade, bem como as possibilidades de discriminação e construção de estereótipos.

Entretanto, como já havia sido previsto no plano de aula, não houve tempo para a realização da discussão, que foi apenas iniciada. Apesar disso, durante a fase de análise dos textos e discussão nos grupos para apresentação das respostas ao roteiro de perguntas, foi possível iniciar o trabalho de reflexão sobre os papéis de gênero e a questão dos *double standards* (tratamento diferenciado).

Aprendi que seria possível realizar um trabalho de leitura crítica no contexto da escola pública - mesmo em turmas com grande número de alunos - sendo a mediação da professora, bem como a utilização dos recursos digitais, essenciais para a realização e desenvolvimento das atividades e para o alcance dos objetivos propostos.

3.2.3 Ensino de Inglês para Fins Acadêmicos (EAP)

O terceiro estágio supervisionado em língua inglesa que realizei teve por objetivo propiciar uma oportunidade para planejar e desenvolver um minicurso de extensão voltado para o ensino de língua inglesa com fins específicos para a comunidade, a partir do levantamento de interesses e necessidades dos alunos.

Nesse contexto, cada professor em formação foi responsável pela elaboração ou adaptação de material didático com fins específicos para o ensino de língua inglesa relativo a seu tópico de trabalho, dentro do tema '*Apresentações Orais em Língua Inglesa'*. O foco do meu trabalho foi o inglês para fins acadêmicos ou *English for Academic Purposes (EAP).*

O minicurso foi realizado na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), nas instalações do Instituto de Letras e Linguística, contando com a oferta de um laboratório de informática para o desenvolvimento das atividades. Com uma carga horária total de 14 horas, o minicurso compreendeu sete encontros de duas horas, sendo o primeiro a abertura e levantamento de necessidades e o último o encerramento e avaliação do curso.

O objetivo do minicurso foi que, ao final dos encontros, os alunos fossem capazes de produzir uma apresentação oral em língua inglesa, além de fazerem uso de recursos digitais em sua elaboração e realização.

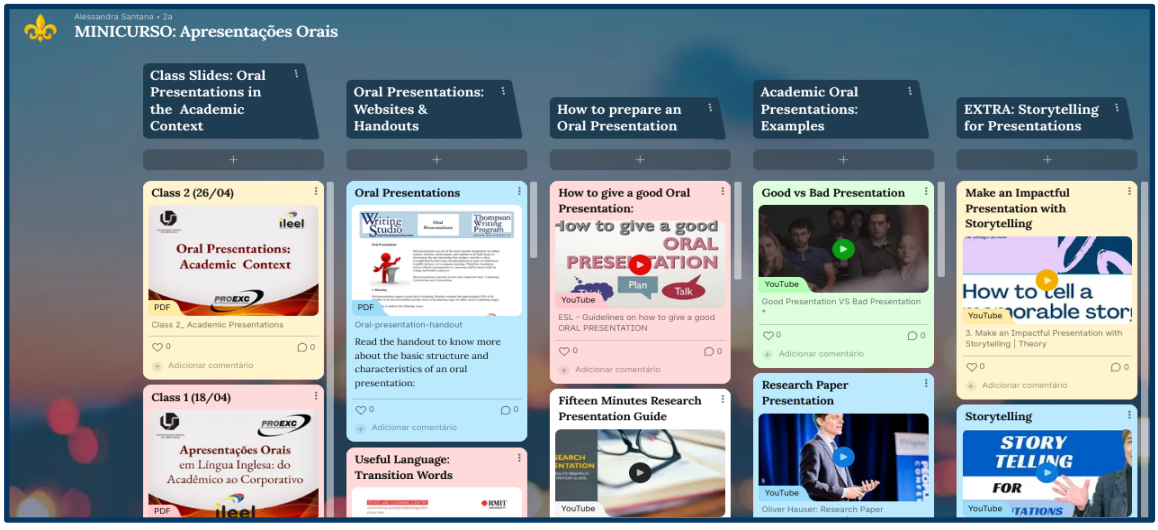
Ao longo das aulas, os participantes puderam utilizar os computadores do laboratório, além de acessarem a plataforma *Padlet*. Foram utilizados slides de *PowerPoint* para a condução das atividades, bem como projetor multimídia.

Destaco o trabalho no encontro de preparação para as apresentações orais acadêmicas, que teve por objetivo desenvolver a competência comunicativa em língua inglesa e a habilidade de comunicação em contextos acadêmicos, bem como familiarizar os participantes com os gêneros orais de apresentações no contexto acadêmico.

Os objetivos estabelecidos para esse encontro foram baseados nos estudos de Hyland (2014, p. 5) sobre EAP, segundo os quais "os textos trabalhados nas aulas de EAP serão eficazes quando ajudarem os aprendizes a reconhecer seus propósitos comunicativos por meio de suas estruturas e convenções".

Durante o encontro, os participantes puderam acessar a plataforma *Padlet* (Figura 4) com os conteúdos da aula, de modo a acompanhar os slides e exemplos. Os alunos exploraram o material disponível na plataforma: textos, exemplos de apresentações acadêmicas, vídeos e websites e cada participante selecionou um para elaborar um resumo e apresentar aos colegas, num exercício inicial de apresentação oral.

Figura 4 - Padlet desenvolvido para o minicurso



Fonte: elaborado pela autora (2023). Captura de tela do material disponibilizado na plataforma *Padlet* (realizada em 2026).

Dentre o material disponibilizado na plataforma, conforme a imagem (Figura 4), havia *links* para *websites* sobre tipos e características das apresentações orais acadêmicas, *handouts*, instruções de como preparar uma apresentação, exemplos de apresentações acadêmicas (tese, conferências, mesa-redonda, comunicação oral em evento, apresentação oral em sala,

seminário, *webinar*, dentre outros), além de uma seção bônus sobre *storytelling*. A variedade do material teve por objetivo oferecer oportunidades diversas de análise da linguagem aos participantes, além de estimular sua agência na escolha e no trabalho com os textos.

Essa experiência de estágio proporcionou-me uma oportunidade valiosa de associar a teoria e a prática, bem como de realizar a curadoria de conteúdos na seleção e elaboração do material. Assim, além de terem sido alcançados os objetivos propostos, o estágio contribuiu para a minha formação enquanto professora de língua inglesa capaz de planejar e conduzir um curso de ESP/EAP, além de expandir minhas oportunidades para a prática crítica-reflexiva no ambiente da universidade.

3.2.4 No contexto EaD

O último estágio supervisionado de que participei foi realizado no contexto da Educação a Distância (EaD), possibilitando que, como professora de língua inglesa em formação, eu pudesse planejar e desenvolver, na modalidade EaD, um dos módulos do curso de extensão *Desenvolvendo habilidades de leitura e escrita em inglês.*

O curso foi oferecido a partir do ambiente virtual de aprendizagem (AVA) *Moodle*. Sendo estruturado em quatro módulos, cada qual abordando diferentes gêneros textuais, o curso de 30 h teve por objetivo trabalhar a compreensão e a produção escrita em língua inglesa, dentro de uma perspectiva de Letramento Crítico (LC), conforme Abreu-Silva (2021).

Para a realização das atividades, foi realizado o *design* no Moodle (Figura 5), partindo da elaboração de uma sequência didática. As atividades foram propostas de modo a oferecer oportunidades para que os participantes desenvolvessem suas habilidades de compreensão e produção escrita, bem como a criticidade, na análise de textos de diferentes gêneros textuais escritos na língua inglesa.

Ao longo dessa experiência docente, pude vivenciar o papel de professora como uma "*designer* de caminhos" (Moran, 2015), ou seja, elaborar atividades que proporcionassem aos participantes, iniciantes na língua inglesa, oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento de suas habilidades de leitura e escrita.

Além disso, na elaboração da proposta de sequência didática, procurei oferecer espaços de interação por meio de fóruns de discussão e *Wikis* (espaços para escrita colaborativa), de modo a ampliar as oportunidades de troca de experiências e reflexão crítica sobre os textos.

Corroborando as ideias de Moran (2015), o ambiente digital funcionou como um espaço para ampliar os debates sobre temas socialmente relevantes, como a discriminação, por meio

das interações e postagens em fóruns de discussão (com mediação da professora em formação), de modo a consolidar o trabalho de leitura e desenvolver a criticidade.

No curso, foram utilizados textos autênticos, diversos recursos e plataformas digitais (fóruns, *Wikis, Padlet, ThingLink*), além de realizados encontros síncronos via *Google Meet.* No processo, realizei não somente o planejamento da sequência didática e o *design* no AVA, mas também a curadoria dos conteúdos e a mediação e acompanhamento das atividades.

Figura 5 - Exemplo de atividades no Moodle



Fonte: *design* elaborado pela autora (2023). Captura de tela do material disponibilizado na plataforma *Moodle* (realizada em 2026).

Considero que esse estágio tenha contribuído significativamente para minha formação enquanto educadora, por proporcionar uma experiência completa de planejamento, *design* e realização de um curso de extensão na área de ensino de inglês na modalidade à distância, além de ter oferecido condições para a associação entre teoria e prática.

4 Considerações finais

Compreendo que as experiências que vivenciei ao longo do curso de Letras Inglês, na iniciação científica e nos estágios supervisionados, tiveram um papel fundamental em meu processo de formação docente, pois possibilitaram a articulação entre os referenciais teóricos estudados ao longo do curso e a prática pedagógica.

Minhas vivências contribuíram não somente para a aquisição de saberes e conhecimentos, mas também para o fortalecimento de minha capacidade para colocá-los em prática em diferentes contextos educacionais, presenciais e à distância, da educação básica ao ensino superior.

Esse percurso ampliou meu repertório de estratégias pedagógicas, principalmente diante do uso das tecnologias digitais em diferentes contextos, permitindo que eu desenvolvesse uma maior segurança diante de situações e imprevistos, permitindo-me adaptar meu planejamento às demandas específicas de diferentes grupos e instituições de ensino.

As reflexões acerca da formação docente e do ensino de língua inglesa também foram aprofundadas por meio de minha participação no *Programa de Formação para a Internacionalização*, experiência que reforçou a importância do respeito e da valorização da diversidade linguística e cultural nos contextos educativos.

De modo análogo, minha atuação como professora voluntária no Programa *Adolescentes Poliglotas* possibilitou a vivência de um ambiente plurilíngue e intercultural, favorecendo o questionamento da hegemonia da língua inglesa e a construção de práticas pedagógicas mais críticas e inclusivas.

Essas experiências evidenciaram ainda a importância do trabalho colaborativo, do planejamento de aulas, atividades e encontros, bem como a necessidade de flexibilidade e abertura para adaptações, considerando as especificidades de cada contexto.

Nesse percurso, foi possível promover o desenvolvimento da criticidade nas aulas de língua inglesa, reconhecendo as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) como importantes aliadas tanto no planejamento quanto na ampliação das interações e dos processos de ensino-aprendizagem.

Por fim, essas experiências passaram a constituir a professora que sou hoje, marcada por uma postura mais aberta, crítica e reflexiva, além de mais preparada para enfrentar os desafios da docência, reconhecendo as diversas possibilidades de atuação do professor.

Referências

ABREU-SILVA, G. E. O Letramento, a Criticidade e o Letramento Crítico. **Revista PINDORAMA**, v. 12, n. 1, p. 21-21, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.55847/pindorama.v12i1.732. Acesso em 15 jan. 2026.

ARANTES, Kássia Gonçalves. **A postura plurilíngue e a criticidade no contexto do projeto de extensão adolescentes poliglotas.** 2024. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2024.

CLANDININ, D. J. (Ed.). **Handbook of narrative inquiry:** mapping a methodology. Thousand Oaks; London; New Delhi: Sage Publications, 2007.

CLANDININ, D. J.; CAINE, V. Narrative Inquiry. *In:* TRAINOR, A.; GRAUE, E. (Eds.). **Reviewing qualitative research in the social sciences.** New York: Routledge, 2013.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Narrative Inquiry:** Experience and Story in Qualitative Research. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa Narrativa**: experiência e história em pesquisa qualitativa. 2 ed. rev. Tradução: GPNEP: Grupo de pesquisa narrativa e educação de professores. ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2015.

CLANDININ, D. J.; PUSHOR, D.; ORR, A. M. Navigating Sites for Narrative Inquiry. **Journal of Teacher Education**, v. 58, n. 1, p. 21-35, 2007.

DEWEY, J. **Experiência e Educação.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1952.

ELY, M.; VINZ, R.; ANZUL, M.; DOWNING, M. **On writing qualitative research**: living by words. London: The Falmer Press, Taylor & Francis e-Library, 2005.

FERREIRA, Pérsia Karine Rodrigues Kabata. **Vivendo a leitura no atendimento psicopedagógico:** minha experiência com Helena. 2022. 159 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2022. DOI http://doi.org/10.14393/ufu.te.2022.413.

HYLAND, K. English for Academic Purposes. *In:* LEUNG, C.; STREET, B. (Eds.). **The Routledge Companion to English Studies**. London: Routledge, 2014.

MELLO, D. Pesquisa Narrativa e formação docente: alguns aspectos teórico-metodológicos importantes. *In:* GOMES JUNIOR, R. C. (Org.). **Pesquisa Narrativa:** histórias sobre ensinar e aprender línguas. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. p. 47-52.

MELLO, D.; MURPHY, S.; CLANDININ, D. J. Introduzindo a investigação narrativa nos contextos de nossas vidas: uma conversa sobre nosso trabalho como investigadores narrativos. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 01, n. 03. p. 565-583, set/dez. 2016. https://doi.org/10.31892/rbpab2525-426X.2016.v01.n03.p565-583.

MORAN, J. Educação híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. *In:* BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F.M. (org.). **Ensino híbrido:** personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015, p. 40-65.

IMPLANTAÇÃO DE ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL EM SINOP: DESAFIOS E IMPACTOS[1]

Letícia Cristina de Souza Wilhelm – SEMEC/Sinop
Valéria Cristina Malta – SEMEC/Sinop

Resumo: A implementação das escolas de tempo integral em Sinop visa melhorar a qualidade educacional e o desenvolvimento dos alunos. Contudo, enfrenta desafios em termos de gestão, pedagogia e estrutura, exigindo análise dos impactos e dificuldades associados. Essa política estabelece uma carga horária de 1.400 horas anuais, combinando ensino formal e atividades complementares. Este estudo investiga os desafios e oportunidades dessa modalidade, na administração pública. Os objetivos buscam diagnosticar os impactos dessa política educacional no ensino e aprendizagem identificando desafios e estratégias pedagógicas. A metodologia combina análise teórica e estudo teórico na rede municipal de Sinop, enfocando fatores que influenciam o ensino integral. Entre as principais teorias, destacam-se os estudos de Paula Becker (2021); Cristina Liz (2021); Paglia (2021); Simas (2022) que fornecem suporte teórico, destacando currículos integrados e ecoformadores. O estudo revelou como a ampliação da jornada escolar melhora o desempenho acadêmico e reduz a evasão, fornecendo subsídios para aprimorar a implementação da política educacional de tempo integral em Sinop. Acrescido a isso, este estudo contribui para discussões acadêmicas e práticas, oferecendo sugestões para uma melhor gestão e execução nas escolas de tempo integral, visando uma educação mais inclusiva e eficaz.

Palavras-chave: Educação Integral. Ensino Inclusivo. Políticas Educacionais.

1 Introdução

A implantação das escolas de tempo integral em Sinop visa melhorar a qualidade da educação e o desenvolvimento integral dos estudantes. No entanto, sua implementação enfrenta desafios para gestores, professores e a comunidade escolar, exigindo uma análise detalhada sobre seus impactos e dificuldades. Dados do INEP indicam que a ampliação da jornada escolar contribui para o desempenho acadêmico e a redução da evasão. Em Sinop, essa modalidade está regulamentada pela Resolução nº 005/2023 e pelo Decreto nº 157/2024, que estabelecem diretrizes para sua estruturação, garantindo uma carga horária mínima de 1.400 horas anuais e integrando ensino formal com atividades complementares.

Relatórios da Secretaria Municipal de Educação reforçam a necessidade de consolidar esse modelo para melhorar os índices educacionais. Essa pesquisa se torna essencial para analisar tais desafios e oportunidades, fornecendo subsídios para aprimorar a gestão e implementação das escolas de tempo integral. Os principais beneficiários serão gestores

[1] Trabalho apresentado no XXII Colóquio Nacional de Estudos Linguísticos e Literários "Narrativas de si e do outro em um mundo digitalizado: Oportunidades e desafios em Estudos Linguísticos e Literários" GT21 - Formação Docente, Ensino e Aprendizagem de Línguas.

escolares, que poderão melhorar práticas administrativas e pedagógicas, professores, que entenderão melhor essa mudança, e a administração pública, que terá base para políticas educacionais mais eficazes. Por fim, o estudo se alinha à especialização em Organização e Gestão de Instituições Educacionais, abordando temas como planejamento estratégico, gestão do conhecimento e inovação educacional. Contribuirá também para a discussão acadêmica e prática sobre a gestão do ensino integral, promovendo uma implementação mais eficiente nas escolas municipais de Sinop.

Para o desenvolvimento da temática em questão, parte-se dos seguintes pressupostos: Quais referências apoiam o estudo da implantação das escolas em tempo integral na cidade de Sinop/MT?; Quais desafios estruturais, pedagógicos e administrativos têm impactado a implementação das escolas de tempo integral na rede municipal da cidade de Sinop?; De que forma a ampliação da jornada escolar tem influenciado o desempenho acadêmico e a permanência dos estudantes nas escolas de tempo integral em Sinop?; Quais estratégias foram executadas pela Secretaria Municipal de Educação para garantir a efetividade da política de educação integral no município?; E por fim, como gestores, professores e a comunidade escolar percebem os impactos da educação integral no processo de ensino-aprendizagem e na formação dos alunos?

A temática que envolve as escolas de tempo integral atualmente é bastante debatida. Trabalhos recentemente publicados – nos últimos cinco anos – têm se debruçado sobre o assunto e mostrado que essa discussão é relevante para a atualidade. E, portanto, o que se propõe neste estudo figura como uma extensão daquilo que está em voga em produções bibliográficas sinalizando que pesquisar esse tema é proeminente. Para constar, apresenta-se a seguir algumas teorias que dão esse suporte dialógico.

Neste sentido, a Tese de Doutorado de Paula Becker (2021), intitulada: *Integração curricular: caminho de indução para a formação humana integral em projetos de educação integral*, explica que: os projetos de educação integral oferecem à escola contemporânea novas possibilidades de formação que desafiam sua estrutura pedagógica e curricular. Apesar de indicarem certas limitações, os projetos, em sua constituição atual, introduzem conceitos e estratégias metodológicas que têm o potencial de intensificar a integração curricular sob a visão da formação humana integral. No entanto, ressalta-se a necessidade de um aprofundamento nas discussões relacionadas ao campo do currículo, e mais particularmente, à organização curricular, dado que o espaço dedicado à integração nas políticas nacionais de educação integral permanece limitado.

Concomitante a isso, a Dissertação de Mestrado de Cristina Liz (2021), intitulada: *Currículo transdisciplinar e práticas pedagógicas Ecoformadoras em escola do campo em tempo integral*, o referente estudo enfatiza como um currículo que enfoca as interações que o aluno desenvolve consigo mesmo, com os outros e com o entorno são proeminentes. Esse currículo organizado a partir de uma sistematização de fundamentos servem de referência para o currículo transdisciplinar. Também inclui um pensamento organizador destinado aos anos iniciais, bem como condições mobilizadoras específicas para cada ano da primeira etapa do Ensino Fundamental. Essas condições são justificadas pelo potencial que possuem de articular conteúdo com realidade, promovendo uma educação comprometida com a vida.

Nessa mesma linha de raciocínio, a Tese de Doutorado de Rerlen Paglia (2021), intitulada: *A escola em tempo integral: alicerce para educação integral no Ensino Médio Integrado,* defende que: a escola de tempo integral não apenas aumenta o período de permanência dos estudantes na escola, mas também expande as oportunidades de aprendizado sobre o mundo, promovendo assim uma formação integral do indivíduo. Não obstante, o principal desafio é ir além da mera extensão do tempo escolar para garantir que esse tempo seja efetivamente útil. Para tanto, faz-se necessário evitar preenchê-lo com atividades desconectadas. Dito de outra maneira, puramente mecânicas.

Seguindo essas perspectivas, a Dissertação de Mestrado de Daniele Simas (2022), intitulada: *A construção de práticas pedagógicas inovadoras para a educação integral: um olhar para os processos de aprendizagem*, elucida que é importante reconhecer que a função da escola vai além de apenas disseminar conhecimentos multidisciplinares. Ela engloba, sobretudo, a identificação, análise e fornecimento de processos pedagógicos que permitem moldar as identidades dos estudantes. Nesse contexto, a apresentação de práticas pedagógicas que viabilizem essa abordagem se torna ainda mais prodígia.

2 A escola de tempo integral

A educação integral na rede pública brasileira representa um campo rico em desenvolvimento e inovações que refletem os valores e necessidades da sociedade em diferentes momentos. Historicamente, a educação no Brasil passou por diversas transformações significativas que estiveram profundamente enraizadas em evoluções no campo legal e nas influências de políticas governamentais progressistas. É nessa perspectiva que, a ideia de uma educação integral não apenas aumenta a quantidade de tempo que os alunos passam na escola, mas também, promove uma abordagem multidisciplinar que visa o desenvolvimento pleno do estudante nas esferas cognitiva, afetiva, social e física segundo as discussões de (Alan, 2021).

O objetivo aqui proposto é o de revisar a trajetória da implantação de escolas em tempo integral no Brasil ao longo das últimas décadas e conjugar as referências com a de Sinop. Este desenvolvimento é analisado através da lente dos marcos normativos, políticas e programas governamentais que foram introduzidos, ampliados e aplicados desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, que estabeleceu o direito à educação como um direito fundamental. Neste contexto, um dos principais focos desta análise é descrever e compreender como as políticas públicas têm desempenhado um papel estruturante na transformação da educação brasileira, especialmente no que se refere ao conceito e prática da educação integral que está alinhado a (Brasil, 1988).

É de grande relevância apontar que a promulgação da Constituição Federal de 1988 marcou um ponto de inflexão, assegurando a educação como um direito universal garantido a todos os cidadãos. Este documento estabeleceu a base jurídica sobre a qual todas as ações subsequentes foram construídas. Em sequência, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 ratificou e aprofundou estes princípios ao regulamentar explicitamente a possibilidade de implementação de uma educação integral, pela ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola, bem como pela incorporação de atividades complementares ao currículo regular. Esse arcabouço normativo permitiu a introdução e o desenvolvimento de programas governamentais que procuraram dar corpo a esses princípios abstratos como disposto em (Brasil, 1988); (Brasil, Lei nº 9.394/1996).

A análise da execução dessas políticas precisa considerar os desafios e obstáculos enfrentados para transformar a legislação em realidade concreta nas salas de aula. Como desfecho dessa questão, as metas estabelecidas por tais programas muitas vezes tiveram que ser ajustadas devido a restrições orçamentárias, resistências locais ou limitações estruturais. No entanto, por meio dessas experiências de implementação, tem emergido uma literatura acadêmica rica, que não apenas avalia o impacto geral desses programas na qualidade da educação, mas também investiga suas repercussões socioeconômicas mais amplas. Sendo assim, esses estudos destacam tanto avanços significativos como a integração curricular e os benefícios para o desenvolvimento infantil quanto barreiras persistentes, como desigualdade de acesso e disparidades regionais, que continuam a desafiar a educação pública integral de acordo com o preconizou (Becker, 2021).

Na perspectiva dos pontos transcritos – é possível afirmar que – o percurso da educação integral na rede pública no Brasil pode ser considerado um microcosmo das mudanças socioeconômicas e culturais que o país tem vivido nas últimas décadas. Sendo assim, de políticas fundamentadas em bases legais robustas a iniciativas práticas inovadoras, o Brasil vem

traçando um caminho que busca equilibrar equidade, inclusão social e excelência em ensino. Ao investigarmos esses desenvolvimentos através dos documentos oficiais e das análises científicas, uma visão mais clara emerge sobre o impacto transformador das políticas públicas na prática educacional, oferecendo não apenas lições valiosas mas também um roteiro sobre como a educação integral pode ser ampliada e aprimorada num contexto de crescente complexidade social consoante às análises de (Becker, 2021).

Como visto nos dispostos acima, promulgada em um período decisivo de redemocratização no Brasil, a Constituição Federal de 1988 emergiu como um divisor de águas no cenário jurídico e social brasileiro. Este documento não apenas reconheceu, mas consagrou a educação como um direito social fundamental, alçando-a ao patamar de um dos pilares centrais da política pública do país. Tal reconhecimento estabeleceu a universalização do acesso à educação e a melhoria contínua da sua qualidade como objetivos centrais e inegociáveis do Estado brasileiro. Esse enfoque proporcionou uma nova lente através da qual o planejamento e a execução das políticas educacionais passaram a ser inteiramente redesenhadas, assegurando que a educação pública gratuita fosse uma prioridade inequívoca e que alcançasse todos os segmentos da população como habilmente pontuado por (De Oliveira, 2023).

Nesse contexto, ao reafirmar a importância da educação gratuita e de qualidade, a constituição não apenas consolidou a base sobre a qual todas as ações futuras deveriam se fundamentar, mas também abriu caminhos inovadores para o desenvolvimento de abordagens pedagógicas que vão além da simples transmissão de conhecimento técnico e científico. Sendo assim, a ênfase passou a ser não apenas formar alunos intelectualmente, mas também moldá-los para o exercício pleno e crítico da cidadania. Assim, esse novo formato de educação deveria capacitar os alunos a participarem ativamente na construção de uma sociedade justa e democrática, equipando-os com habilidades e valores essenciais para o enfrentamento dos desafios contemporâneos marcados estrategicamente por (Dorigão, 2024).

A educação, conforme redefinida na constituição, é uma ferramenta de cidadania e transformação social. Como ampliação desse processo, ela deve promover o desenvolvimento integral do indivíduo em suas dimensões física, intelectual e afetiva, assegurando que cada aluno possa contribuir positivamente para a sociedade. Diante disso, é possível afirmar que, este entendimento da educação teve implicações diretas nas legislações subsequentes e influenciou profundamente as práticas educativas nos anos seguintes, norteando a elaboração de políticas curriculares, práticas pedagógicas e modelos de gestão escolar que ressoam até os dias de hoje.

A partir dessa compreensão é possível salientar que, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 é amplamente reconhecida como um dos pilares fundamentais da estrutura educacional brasileira, desempenhando um papel fundante na solidificação dos princípios delineados pela Constituição Federal de 1988. Ao regulamentar a educação no Brasil, a LDB não apenas reforçou os direitos educacionais assegurados constitucionalmente, mas também expandiu o foco para incluir a ampliação da jornada escolar e a incorporação da educação integral como uma prática central na formação dos estudantes como preconiza (Brasil,1996).

Dadas tais definições, cabe ressaltar, que, a visão articulada pela LDB vai além da simples extensão do tempo letivo. Ela propõe uma reformulação da experiência educacional que visa proporcionar uma formação abrangente, destinada a promover o desenvolvimento pleno dos alunos em múltiplas dimensões: cognitiva, social, cultural e física. Este enfoque inovador reconhece que a educação de qualidade deve preparar os estudantes para os desafios do século XXI, equipando-os com competências e valores fundamentais para uma participação ativa e significativa na sociedade.

Não é injusto dizer que, ao promover esse entendimento mais ampliado da educação, a LDB estabeleceu um ambiente normativo propício para a introdução e consolidação de políticas voltadas à educação em tempo integral. A lei encorajou escolas e redes de ensino a repensar suas práticas pedagógicas e curriculares, considerando abordagens transdisciplinares que conectem saberes tradicionais com habilidades práticas e éticas relevantes para o mundo contemporâneo. Além disso, a implementação de uma educação em tempo integral foi vista como uma oportunidade estratégica para mitigar desigualdades educacionais históricas, oferecendo aos estudantes, independentemente de sua origem socioeconômica, a chance de uma educação rica e diversificada (Brasil,1996).

Outro fator importante neste contexto é que, este marco legal também incentivou um debate mais amplo sobre o papel das escolas como espaços seguros e dinâmicos de aprendizagem contínua, onde os alunos podem desenvolver seu potencial em um ambiente que valoriza a diversidade e o respeito mútuo. E, portanto, ao preparar o terreno para essas transformações, a LDB posicionou-se como uma força motriz no processo de evolução do sistema educacional brasileiro, permitindo que se alinhe com as melhores práticas internacionais e as demandas emergentes da sociedade moderna (Brasil,1996).

Mais tarde, o lançamento do Programa Escola em Tempo Integral em 2012, representou um marco significativo no cenário educacional brasileiro, injetando um novo ímpeto ao movimento crescente em direção à educação integral. Neste sentido, este programa foi

concebido com metas ambiciosas e bem delineadas, com o objetivo claro de expandir substancialmente a oferta de vagas em período integral, abrangendo a totalidade do ciclo educacional, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. A esse respeito, destaca-se que, esta iniciativa indicou um compromisso renovado do governo brasileiro para com a educação, buscando não apenas ampliar o acesso, mas também enriquecer significativamente a experiência de aprendizagem dos estudantes como afirmam (Girotto; Jorge; Oliveira, 2022).

Nesse sentido, é possível perceber que, um dos pilares dessa estratégia foi a integração cuidadosa entre as dimensões pedagógica e estrutural das escolas. Sendo assim, o programa não se limitou a simplesmente estender o tempo de permanência dos alunos no ambiente escolar; todavia, ele procurou estabelecer um currículo abrangente e diversificado que fosse capaz de apoiar o desenvolvimento ampliado dos estudantes. Isso envolveu a incorporação de atividades culturais, esportivas e de cidadania que complementassem o aprendizado tradicional, promovendo um ambiente educacional mais inclusivo e estimulante como bem destacado por (Girotto; Jorge; Oliveira, 2022).

Além desse ponto é relevante enfatizar que essa política, com a meta ousada de alcançar 3,2 milhões de matrículas em período integral até o ano de 2026, o programa é uma tradução clara do compromisso contínuo do Estado brasileiro em transformar a experiência educacional dos alunos. Esta transformação visa não somente melhorar os indicadores educacionais, mas também preparar os jovens para os desafios de um mundo em rápida mudança, fornecendo as ferramentas necessárias para que eles possam se desenvolver de maneira plena e equilibrada em todas as facetas de suas vidas segundo as análises de (Girotto; Jorge; Oliveira, 2022).

Juntamente a isso, o programa reflete uma resposta ativa às demandas sociais por uma educação que seja efetivamente inclusiva e igualitária, diminuindo disparidades regionais e socioeconômicas. É possível afirmar que, ao abraçar essa abordagem, o governo visa não apenas melhorar a qualidade do ensino, mas também fomentar uma geração futura de cidadãos mais críticos, conscientes e engajados com as questões que afetam suas comunidades e o mundo ao seu redor. Conclui-se disso que, o Programa Escola em Tempo Integral constitui um elemento essencial na estratégia de longo prazo para elevar o padrão da educação pública no Brasil, acompanhando as tendências globais e alinhando-se às melhores práticas internacionais.

Recentemente, a promulgação da Lei nº 14.640 constitui um marco importante no compromisso contínuo do governo federal com a promoção de uma educação integral de qualidade no Brasil. Esta legislação não apenas reafirma o empenho do Estado em tornar a educação integral uma realidade para todos, mas também simboliza uma aposta robusta no futuro educacional do país. Ao garantir o financiamento por parte da União, a lei proporciona

um suporte essencial para a criação e expansão de matrículas em tempo integral nas escolas de educação básica, fortalecendo a implementação eficaz do Programa Escola em Tempo Integral (Brasil, 2023).

Dessa forma, na perspectiva de agregar reflexão ao que já foi mencionado, o suporte financeiro viabilizado por esta lei é norteador para que as redes públicas de ensino possam ampliar suas capacidades de forma significativa. Muitas vezes, a limitação de recursos tem sido um obstáculo considerável para a expansão das ofertas de educação integral. Sendo assim, com esse programa de financiamento, as escolas poderão investir em infraestrutura adequada, contratar mais profissionais qualificados e desenvolver currículos abrangentes e diversificados que atendam às exigências de uma educação que prepara para os desafios do século XXI (Brasil, 2023).

Além disso, este apoio financeiro da União é projetado para garantir que as políticas educacionais não apenas existam no papel, mas que sejam efetivas e transformadoras na prática. Neste contexto, ao propiciar uma plataforma para a integração de novas metodologias pedagógicas e tecnologicamente avançadas, a lei ajuda a garantir que o ensino em tempo integral seja de alta qualidade e verdadeiramente adaptado às necessidades contemporâneas dos alunos. Somado a esses aspectos, isso inclui a formação para habilidades críticas, resolução de problemas e a crescente demanda por cidadania global e ética (Brasil, 2023).

Na tentativa de contemplar melhor estas dimensões, o impacto potencial desta lei também se estende à capacidade das escolas de engenharem ambientes de aprendizagem mais inclusivos e equitativos. Esse é um fator vital para a construção de um sistema educacional onde os alunos, independentemente de suas origens socioeconômicas, possam prosperar. Assim, a promulgação da Lei nº 14.640/2023 não só sustenta o sonho de uma educação mais completa e integrada, mas também representa um passo significativo em direção a uma sociedade que valoriza a educação como pilar fundamental de desenvolvimento e progresso social.

Cabe salientar, no entanto, que, a trajetória da educação integral no Brasil representa mais do que uma simples sequência de reformas educacionais; é um testemunho do comprometimento do Estado brasileiro com a formação completa e efetiva de seus cidadãos. Essa jornada reflete a evolução contínua das políticas educacionais em resposta às demandas de uma sociedade em transformação, sempre sob a égide de um Estado que reconhece a educação como um instrumento essencial para o desenvolvimento social e econômico. Neste sentido, desde a promulgação da CF/88, que estabelece a educação como um direito fundamental e inalienável, até as iniciativas legislativas mais recentes, essa caminhada tem sido

marcada por um esforço persistente e estratégico para ampliar o acesso e a qualidade da educação integral em todo o país claramente sinalizado por (Esquinsani, 2024).

A partir dessa compreensão é possível salientar que a Constituição de 1988 serviu como um ponto de partida vital, consagrando a educação integral como um dos objetivos centrais da política pública e um cenário jurídico propício para o seu desenvolvimento. Infere-se, portanto, que ao longo das décadas seguintes, este compromisso foi reiterado e expandido por meio de uma série de iniciativas legislativas e programáticas que visam abordar as desigualdades educacionais históricas e preparar os jovens para enfrentarem os desafios de um mundo globalizado e em constante mudança.

Essas considerações suscitam, entre outras, questões referentes a proeminência dessas medidas que não apenas demonstram um avanço rumo a uma educação integral e inclusiva, mas também a intenção de transformar as estruturas educacionais existentes para alcançar um impacto social mais amplo. Este desejo de transformação não se limita às quatro paredes da sala de aula; ele visa promover o desenvolvimento integral das crianças e adolescentes, abrangendo não só suas competências acadêmicas, mas também seu bem-estar emocional, desenvolvimento social e habilidades para a vida no entendimento de (Ferreira, 2024).

Ante ao que foi argumentado, válido dizer que, programas e políticas como o da Escola em Tempo Integral destacam a prioridade dada a criar condições nas quais os estudantes, independentemente de sua origem socioeconômica, tenham acesso a oportunidades educativas enriquecidas. Partindo desse pressuposto, este estudo demonstra que, esses esforços são projetados para transformar escolas em ambientes que promovam não apenas a excelência acadêmica, mas também valores, ética e responsabilidade social sinalizado por (Ferreira, 2024).

É valioso exercer um olhar mais compreensivo sobre essa temática, porque a trajetória da educação integral no Brasil é uma parte integrante da narrativa maior de um país que busca usar a educação como um catalisador para a equidade. Somam-se a esses fatores, a inclusão e progresso social que alicerça as esperanças no futuro de suas crianças e adolescentes para construir uma sociedade mais justa e desenvolvida. Essa visão contínua e progressista reforça o entendimento de que a educação integral é vital para o sucesso e a sustentabilidade do projeto de nação que o Brasil ambiciona ser.

3 Impacto da escola de tempo integral no processo de ensino e aprendizagem

As escolas de tempo integral emergem como uma força inovadora no cenário educacional brasileiro, alavancando uma transformação necessária para conteúdo e prática. Essas instituições estão estrategicamente projetadas para prover uma educação que não só

abraça, mas também promove uma experiência mais abrangente e inclusiva. Tal abordagem visa preparar os alunos de forma robusta para as complexidades e desafios do mundo moderno. O impacto desse modelo no processo de ensino e aprendizagem é tanto significativo quanto multifacetado, atuando de maneira profunda para modificar o ambiente escolar e fomentar o desenvolvimento integral dos alunos como explica (De Oliveira, 2023).

Uma das caraterísticas mais marcantes deste modelo é a extensão do tempo que os alunos passam na escola. Este tempo adicional facilita o engajamento dos estudantes em atividades de aprendizado que são mais prolongadas e diversificadas, permitindo um aprofundamento substancial no conhecimento acadêmico. A partir dessa compreensão, infere-se que o alargamento do horário escolar cria um espaço onde as escolas podem integrar práticas educacionais enriquecedoras que transcendem o modelo de ensino tradicional. Um fator positivo dessa questão consiste não somente no aumento do tempo de instrução, mas também diversifica o modo como o currículo é implementado, trazendo atividades extracurriculares mais intensamente para o núcleo educacional diário conforme (De Oliveira, 2023).

Entre essas atividades, destacam-se os clubes de ciência, oficinas de arte, programas esportivos e grupos de robótica que ganham espaço no currículo. Essas adições são oportunidades preciosas para os alunos explorarem interesses variados que têm um impacto positivo e direto nas habilidades práticas e de pensamento crítico dos alunos. Portanto, ao permitir que os estudantes participem dessas atividades enriquecidas, as escolas de tempo integral ajudam-nos a desenvolver habilidades específicas que são altamente valorizadas no mercado de trabalho atual e essenciais para a vida pessoal. Este modelo permite ainda que os alunos enfoquem interesses genuínos, que, quando cultivados, podem evoluir em paixões e potenciais carreiras efetivamente enfatizado por (Becker, 2021).

Dadas essas questões, além de fortalecer o conhecimento acadêmico e habilidades práticas, o ambiente de uma escola de tempo integral é um espaço onde os valores sociais e emocionais são cultivados de maneira consistente. Esse modelo educacional reconhece a importância de proporcionar um ambiente onde os alunos também possam crescer emocionalmente. A construção de habilidades de comunicação, empatia e liderança ganha um novo matiz quando aplicada a um ambiente de tempo integral, onde os alunos interagem continuamente em contextos diversos. Este formato educativo promove a socialização e o desenvolvimento socioemocional direto, criando um rico contexto de aprendizado onde os alunos não apenas adquirem conhecimento, mas também aprendem a ser cidadãos melhores e mais conscientes do mundo ao seu redor como esclarecido por (Becker, 2021).

Sob outro ponto de vista, o modelo de escola de tempo integral também oferece benefícios no que diz respeito à melhoria dos resultados educacionais mensuráveis. Pois, alunos que têm mais tempo para se dedicar aos estudos em um ambiente apoiado por educadores capacitados demonstram frequentemente um aproveitamento acadêmico superior. Junto a isto, esta estrutura permite que os educadores implementem estratégias de ensino mais detalhadas e personalizadas, adaptadas às necessidades de cada estudante, promovendo um aprendizado mais eficaz e direcionado. Como consequência, o resultado é um ambiente escolar onde alunos e professores colaboram constantemente para maximizar o potencial de aprendizagem de cada indivíduo de acordo com as análises de (Alan, 2021).

No entanto, a operacionalização bem-sucedida de escolas de tempo integral exige um compromisso sustentado e profundo, não apenas dos educadores e alunos, mas também das comunidades e dos formuladores de políticas públicas. Neste sentido, é importante que haja um suporte contínuo em termos de recursos e infraestrutura para sustentar este modelo. Partindo dessas considerações, quando todos os fatores se alinham, as escolas podem operar como verdadeiros agentes de mudança, enriquecendo a educação no Brasil e preparando os alunos como participantes ativos e eficazes no mundo do amanhã conforme o conceito de (Alan, 2021).

Destaca-se também, que, além do ganho em tempo, a escola de tempo integral oferece um currículo amplamente desenhado para promover o desenvolvimento completo dos alunos, integrando aspectos acadêmicos com componentes socioemocionais. Este modelo educativo é cuidadosamente estruturado para ir além do tradicional foco no desenvolvimento cognitivo. Ele também enfatiza a formação social e emocional, reconhecendo que estas são dimensões críticas para a formação de indivíduos equilibrados e capazes de exercer cidadania ativa e produtiva elucidam (Andrade; Vidal, 2023).

Para uma aprendizagem significativa, as escolas de tempo integral priorizam o ensino de habilidades de vida, que incluem, mas não se limitam a, resiliência, trabalho em equipe, liderança e inteligência emocional. Partindo deste pressuposto, estas habilidades são igualmente importantes em comparação ao conhecimento acadêmico, preparando os alunos para enfrentar os desafios do século XXI com confiança e eficácia como pontuam (Andrade; Vidal, 2023).

Em observações realizadas, nota-se que, os componentes socioemocionais do currículo são integrados de forma a complementar o aprendizado acadêmico, através de metodologias que estimulam a autorreflexão, a empatia e a cooperação. Por isso, ao cultivar um ambiente onde os alunos se sintam valorizados e compreendidos, as escolas de tempo integral promovem não apenas o aprendizado, mas também a motivação e o bem-estar dos alunos. Sendo assim, em um ambiente seguro e encorajador, os estudantes são mais propensos a se engajarem

ativamente em suas jornadas de aprendizagem, demonstrando uma melhor retenção de informações e uma maior disposição para explorar tópicos novos e desafiadores sinalizado por (Andrade; Vidal, 2023).

4 Resultados e discussões

Entre os achados do estudo, um dos principais desafios estruturais é a necessidade de adaptar edificações físicas não planejadas para o modelo de tempo integral. Muitas escolas enfrentam limitações em termos de infraestrutura, necessitando de salas multiuso, espaços adequados para alimentação, esportes e atividades culturais. Essas deficiências podem comprometer a qualidade do ambiente de aprendizagem e dificultar a implementação de um currículo integrado e eficaz.

Do ponto de vista de Recursos Humanos, a manutenção de uma equipe estável e qualificada é de suma importância. Pois, a carga horária estendida em escolas de tempo integral resulta em alta rotatividade de pessoal, especialmente entre os funcionários de apoio, que muitas vezes comparam suas tarefas com escolas de tempo parcial. Isso gera um ambiente de trabalho volátil e afeta a continuidade pedagógica e administrativa. A problemática associada aqui é garantir que as escolas de tempo integral consigam não apenas atrair, mas também reter profissionais motivados e bem preparados.

Infere-se também que a gestão administrativa e as estratégias de liderança na implementação das escolas de tempo integral em Sinop são importantes para o sucesso deste modelo educacional inovador. Esses elementos estão diretamente ligados à problemática do estudo, que busca entender como a estrutura organizacional e a liderança podem impactar positivamente o processo de ensino e aprendizagem, e ao objetivo geral de identificar e superar os desafios administrativos que surgem na transição para o modelo integral.

Somado a isso, a gestão administrativa em uma escola de tempo integral requer um planejamento meticuloso e integrado. Pois, a necessidade de organizar logística, horários, recursos humanos e financeiros é complexa e demanda um sistema que possa responder de forma adaptativa às necessidades diárias e emergentes da escola. Para alcançar esses resultados, a administração eficaz deve garantir que todos os aspectos operacionais, como a infraestrutura da escola, os suprimentos, a logística de alimentação e transporte, e a manutenção dos recursos educativos, estejam alinhados com os objetivos pedagógicos. Isso requer uma coordenação próxima com o Conselho Escolar e a comunidade, criando planos de ação que reflitam as necessidades específicas do ambiente escolar.

Outro fator importante, consiste em que, as estratégias de liderança desempenham um papel seminal em manter a qualidade educacional na escola de tempo integral. Já que, líderes escolares devem adotar uma abordagem inclusiva e colaborativa, envolvendo não apenas a equipe educativa, mas também os pais e a comunidade local. Para isso, a criação de um Plano de Ação Escolar, desenvolvido em conjunto com o Conselho Escolar e a comunidade, pode garantir que as estratégias administrativas e pedagógicas estejam alinhadas e suportem mutuamente os objetivos educacionais. Adicionalmente, a liderança deve também incentivar um ambiente de desenvolvimento profissional contínuo, onde professores e equipe de apoio recebam formação adequada para lidar com as demandas do ensino integral. Isso inclui a promoção de metodologias ativas, planejamento de currículos integrados e utilização de indicadores de aprendizagem e sociais que monitoram o progresso dos alunos.

Diante disso, observa-se que, as práticas e estratégias identificadas na gestão da escola de tempo integral demonstram uma consonância direta com o propósito de diagnosticar e aprimorar os efeitos da implementação dessa política. Pois a efetividade de tais implementações depende substancialmente de uma coleta e análise contínua de dados, aliada a uma abordagem reflexiva e adaptativa. Esse arcabouço metodológico é imperativo para que as intervenções não apenas confrontem as problemáticas existentes, mas também fomentem um ambiente educacional resiliente e em constante evolução.

5 Considerações finais

As considerações finais deste estudo visam apresentar uma síntese dos principais resultados obtidos ao longo da investigação, contextualizando-os dentro dos objetivos propostos e ressaltando sua relevância para a compreensão da política educacional de tempo integral na rede municipal de Sinop. A pesquisa confirmou, com base em dados empíricos e a teoria selecionada, que os objetivos inicialmente delineados foram atingidos, permitindo concluir que a implementação das escolas de tempo integral tem efetivamente causado impactos significativos no processo de ensino e aprendizagem.

Este diagnóstico foi conduzido por meio de entrevistas com membros da gestão escolar, coordenadores pedagógicos e a secretária escolar, revelando de maneira clara que a ampliação do tempo de permanência dos alunos na escola, aliada a práticas pedagógicas inovadoras e integradas, tem proporcionado um avanço importante na formação acadêmica e no desenvolvimento humano dos estudantes. A ampliação da jornada escolar favoreceu a oferta de atividades extracurriculares que consolidam habilidades cognitivas, sociais e emocionais, resultando em uma experiência educacional mais significativa.

A pesquisa evidenciou que a escola pesquisada enfrenta limitações quanto à infraestrutura e à escassez de profissionais qualificados, especialmente os que atuam com metodologias voltadas para a educação integral. No entanto, os depoimentos coletados também demonstraram que soluções vêm sendo viabilizadas com criatividade e esforço coletivo, por meio de uma gestão administrativa mais integrada e colaborativa, que busca apoio tanto interno quanto externo para o fortalecimento do projeto pedagógico.

As informações obtidas permitiram constatar que a implementação bem-sucedida do modelo integral depende fortemente da atuação sinérgica entre direção, coordenação, secretaria escolar e comunidade. A criação de um Plano de Ação Escolar, aliado ao envolvimento direto da comunidade e ao uso eficiente de ferramentas de comunicação e gestão documental, são mecanismos que têm potencializado a eficácia das práticas pedagógicas nesse contexto. A escola deixa de ser apenas um espaço de ensino e passa a desempenhar também o papel de centro de integração social e comunitária.

Finalizando, é pertinente destacar sugestões de estudos futuros que podem ampliar e aprofundar o debate sobre a temática abordada. Uma primeira sugestão, seria a realização de pesquisas de acompanhamento longitudinal para verificar os impactos da escola de tempo integral na trajetória educacional dos estudantes a longo prazo, especialmente no que se refere à permanência e ao desempenho no ensino médio e superior. Um segundo caminho relevante seria o estudo dos efeitos socioemocionais do tempo integral sobre os estudantes, com foco no desenvolvimento de competências como empatia, autonomia, resiliência e trabalho em equipe.

Referências

ANDRADE, B. C. de.; VIDAL, E. M.. *O papel dos monitores nas políticas de Educação em Tempo Integral no Brasil.* **Revista Exitus** - Vol. 13, p. 01 - 24, e023049. Disponível em: https://abre.ai/oeZj. Acesso em: 07 de dez. 2025.

ALAN, M. V. *Educação em tempo integral: infância, família e desenvolvimento moral.* [Dissertação de Mestrado, 2023] **Biblioteca digital da USP**. Disponível em: https://doi.org/10.11606/T.47.2021.tde-03122021-162403. Acesso em: 06 de dez 2025.

AUGER, A. de J.; GARCIA, P. S.; CÉSAR, J. P. *Clima escolar: a compreensão de gestores de escolas de tempo integral no município de São Caetano do Sul*. **Dialogia,** (40), e20078. p. 1-17. Disponível em: https://abre.ai/oeZJ. Acesso em: 07 de dez 2025.

BECKER, P. C. de C. *Integração curricular: caminho de indução para a formação humana integral em projetos de educação integral.* [Tese de Doutorado, 2021] UFSC. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/226952. Acesso em: 05 de dez. 2025.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: https://abre.ai/oeZn. Acesso em: 06 de dez. 2025.

BRASIL. *Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Rducação Nacional*. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 05 de dez. 2025.

BRASIL. *Lei, nº 14.640/2023 Institui o Programa Escola em Tempo Integral*. Disponível em: https://abre.ai/oeZv. Acesso em: 07 de dez. 2025.

DE OLIVEIRA, P. N. F. *"Escolas do amanhã" no "turno único": Educação integral e(m) tempo integral pela ótica de professores e estudantes*. [Dissertação de Mestrado, 2023] **UNIRIO**. Disponível em: https://abre.ai/oeZw. Acesso em: 07 de dez. 2025.

DORIGÃO, A. M. *As escolas públicas de tempo integral : reprodução e transformação social em Apucarana*. [Dissertação de Mestrado, 2024] **Biblioteca digital da USP**. Disponível em: https://abre.ai/oeZz. Acesso em: 07 de dez. 2025.

ESQUINSANI, R. S. S. *A escola em Tempo Integral no Brasil: uma revisão em três atos.* **Educação em Revista**. *v. 25, 2024*. Fluxo Contínuo. p. 1-23. Disponível em: https://doi.org/10.36311/2236-5192.2024.v25.e024005. Acesso em: 07 de dez. 2025.

FERREIRA, C. M. P. dos S. *Escola em tempo integral : possível solução ou mito na busca da qualidade.* [Dissertação de Mestrado, 2024] **Repositório da UEL**. Disponível em: https://repositorio.uel.br/handle/123456789/10574. Acesso em: 07 de dez. 2025.

GIROTTO, E. D.; JORGE, I. F.; OLIVEIRA, J. V. P. *Ensino em tempo integral e segmentação da oferta: análise dos programas ETI e PEI na rede pública estadual de São Paulo*. **Revista Brasileira de Educação** v. 27 e270078. p. 1-29. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270078. Acesso em: 06 de dez. 2025.

LIZ, C. V. de. *Currículo transdisciplinar e práticas pedagógicas Ecoformadoras em escola do campo em tempo integral*. [Dissertação de Mestrado, 2021] **PPGEB/UNIARP**. Disponível em: https://abre.ai/oeZR. Acesso em: 07 de dez. 2025.

SIMAS, D. M. V. F. *A construção de práticas pedagógicas inovadoras para a educação integral: um olhar para os processos de aprendizagem*. [Dissertação de Mestrado, 2022]. **UNISINOS/RS**. Disponível em: https://abre.ai/oeZZ. Acesso em: 05 de dez. 2025.

INTERFACES ENTRE SABERES DOCENTES E CONCEPÇÕES DE TRABALHO: UMA ANÁLISE COM ESTAGIÁRIAS DO CURSO DE LETRAS LÍNGUA PORTUGUESA[1]

Fábio Pessoa da Silva - UFPB[2]
Gabriel Nascimento Gomes - UFPB[3]

Resumo: É preciso reconhecer e compreender que há uma relação imbricada entre as concepções de trabalho do professor e o domínio de saberes específicos dessa atuação profissional, mediante o pressuposto de que as ações docentes são (re)configuradas a partir do que o professor sabe e de como ele se vê enquanto agente de uma atividade socialmente institucionalizada. Nesse sentido, objetiva investigar os saberes do professor e as suas (re)configurações em interface com as concepções de trabalho docente de estagiárias do Curso de Letras Língua Portuguesa. O quadro teórico principal é o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), com destaque para Bronckart (1999; 2006; 2008); as Ciências do Trabalho, com Amigues (2004) e saberes docentes com Tardif (2014). Situado no paradigma interpretativista e no método de pesquisa qualitativo, são analisados os textos-discursos de duas (02) alunas-estagiárias do Curso de Letras Língua Portuguesa, gerados a partir de questionário e entrevista semiestruturada. Entre os resultados, verifica-se que as concepções de trabalho dos estagiários são afetas decisivamente pela apreensão dos saberes docentes até então adquiridos na formação inicial, fato que sinaliza para a volatilidade (no sentido da relação tempo-espaço) da constituição identitária do professor.

Palavras-chave: Concepções de trabalho; Saberes Docentes; Interacionismo Sociodiscursivo.

1 Introdução

Discutir o trabalho do professor é, voluntariamente, olhar para a sua formação e perceber a relação imbricada entre práticas e saberes, no sentido de que toda ação do professor pressupõe um modo de fazer e de enxergar, ou seja, concepções acerca do agir profissional. De forma inevitável, somos afetados pelas transformações por que passam as nossas relações de trabalho, e isso nos levam a (re)conceber a maneira como lidamos com esse agir, seja na relação teoria/prática, seja no papel social assumido.

Entendemos que a docência é fruto de um construto social de normas, valores e saberes partilhados pelos indivíduos que se dispõem a atuar na atividade educacional (Alves, 2010). Logo, por conta dessa natureza sócio-histórica e cultural, o agir do professor apresenta-se sempre como algo "relativamente estável" (Sousa-e-Silva, 2004) porque, ao mesmo tempo em

[1] GT 47: Perspectivas contemporâneas na formação de professoras e professores de línguas.
[2] Doutor em Linguística. Docente do Departamento de Letras da Universidade Federal da Paraíba – UFPB/CCAE. E-mail: pessoafabio07@gmail.com
[3] Graduando do Curso de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa – UFPB/CCAE. E-mail: gabrielnascimento170220@gmail.com

que conserva propriedades mais gerais, absorve e se modifica em função das necessidades e das características dos contextos de ensino-aprendizagem. Assim, tentar identificar e compreender os elementos desse construto é uma maneira de avançar na interpretação desse agir humano tão imprescindível na sociedade.

Nesse sentido, o presente estudo objetiva investigar os saberes do professor e as suas (re)configurações em interface com as concepções de trabalho docente de estagiárias do Curso de Letras Língua Portuguesa. Ou seja, apresentar reflexões acerca de como esses sujeitos sociais concebem a atuação do professor, tendo em vista estarem ocupando a posição de futuros professores de português.

Trata-se de uma investigação de caráter analítico-descritivo e de abordagem qualitativa, em que os dados são interpretados à luz do quadro teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo – ISD (Bronckart; 1999; 2006; 2008) e da Teoria dos Saberes Docentes de Tardif (2014).

A seguir, trazemos a base teórica do estudo, seguida da descrição metodológica e da análise e discussão dos dados da pesquisa. Por fim, apresentamos as conclusões obtidas e as possíveis contribuições para a área de investigação.

2 Fundamentação teórica

Nesta seção, apresentamos os principais conceitos empregados no esteio teórico do estudo, especificamente, as categorias do ISD e a abordagem dos saberes docentes.

2.1 A proposta do ISD para uma análise do trabalho do professor

O quadro epistemológico do ISD centra-se nos postulados do Interacionismo social, corrente da Psicologia cuja tese principal é a de que "as propriedades específicas das condutas humanas são o resultado de um processo histórico de **socialização**, possibilitado especialmente pela emergência e pelo desenvolvimento dos **instrumentos semióticos**" (Bronckart, 1999, p. 21, grifo do autor). A partir desse entendimento sobre a constituição histórica dos instrumentos semióticos, o ISD corrobora a Psicologia vigotskyana e estabelece que a linguagem está no centro da problemática da construção do pensamento consciente e do desenvolvimento humano.

A concepção de linguagem que reflete tal abordagem é a de que ela (a linguagem) "não é (somente) um meio de expressão de processos que seriam estritamente psicológicos [...], mas que é, na realidade, o instrumento fundador e organizador desses processos, em suas dimensões especificamente humanas" (Bronckart, 2006, p. 122). Isto faz todo sentido visto que a noção de atividade de linguagem, no ISD, é atribuída exclusivamente às interações verbais/sociais do

agir humano. E esse agir linguageiro é a principal matéria-prima por meio de que é possível interpretar, fenomenologicamente, as ações humanas em sua dimensão primeira, isto é, enquanto representações construídas em uma sócio-história. Ao interagir com e pela linguagem, o indivíduo se coloca no centro das relações sociais; desvela-se e é desvelado (por) naquilo que enuncia e que (re)produz. Esse entendimento dá sustentação, por exemplo, à ideia de que a complexidade do agir docente pode ser revelada pela interpretação da produção de linguagem do professor.

Assim sendo, por meio da linguagem, é possível acessar concepções subjetivas acerca do agir laboral. No caso do professor, a partir dos seus dizeres, podemos recuperar modos de agir e de conceber a profissão mediante uma análise do discurso textualizado. Para tanto, o ISD propõe uma análise descendente, partindo de uma dimensão social dos contextos de produção dos textos até chegar ao nível textual-discursivo das práticas linguageiras. A proposta do chamado "folhado textual" (Bronckart, 1999) sugere a análise de textos em três diferentes níveis de constituição, a saber: a infraestrutura geral, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos.

Na infraestrutura geral dos textos observa-se os elementos da materialidade linguística dos textos, tal como sugeridos em Bronckart (1999), a saber: (i) a identificação do plano global do texto em análise; (ii) os tipos de discursos nele empregados; (iii) as articulações promovidas pelas sequências textuais que o organizam e (iv) os mecanismos de textualização (de coesão nominal/verbal e de conexão) responsáveis por sua coerência.

Os mecanismos de textualização dizem respeito àqueles que tem a função de promover a coerência entre os elementos que compõem a infraestrutura de um texto empírico, tornando-o uma "unidade comunicativa articulada a uma situação de ação e destinada a ser compreendida e interpretada como tal por seus destinatários" (Bronckart, 1999, p. 259).

Já os mecanismos enunciativos indicam a responsabilidade enunciativa aparente no texto, cujos indícios são observados/recuperados mediante alguns empregos linguísticos, e compõem as análises do nível enunciativo (a camada mais superficial da textualidade). Esses mecanismos são, em geral, distribuídos em três operações:

i. A identificação das marcas de pessoa, as quais se imprimem pela utilização de pronomes pessoais, acompanhados, quase sempre, de delimitações espaço-temporais (expressas por certos elementos dêiticos: pronomes e advérbios) que apontam para o envolvimento (implicação) do(s) agente(s) em sua ação de linguagem;

ii. O reconhecimento das Vozes presentes no conteúdo temático expresso nos textos/discursos, as quais podem ser explícitas ou subentendidas, e capazes de revelar a existência de diferentes referências discursivas recuperadas por meio da materialidade linguística. Bronckart (1999) identifica e categoriza basicamente três tipos dessas vozes: as vozes de personagens, as vozes sociais e as vozes de autor empírico;

iii. A presença de modalizadores que são também unidades linguísticas e denotam as avaliações do agente-produtor sobre o conteúdo temático, servindo para marcar uma posição enunciativa em relação aos fatos enunciados. Conforme Bronckart (1999), esses modalizadores definem a existência de quatro tipos de modalizações: *Lógicas* (apoiadas nas coordenadas do mundo objetivo, atestando a condição de verdade dos fatos); *Deônticas* (expressam julgamentos sobre o conteúdo temático tomando por base as coordenadas do mundo social); *Apreciativas* (revelam o grau de subjetividade do agente-produtor em relação aos fatos enunciados, por isso, associadas ao mundo subjetivo); e *Pragmáticas* (introduzem julgamentos sobre as capacidades do agente, suas intenções, razões e finalidades a partir daquilo que é expresso no texto).

Considerando os objetivos deste estudo, fazemos um recorte metodológico nas análises, focalizando apenas as categorias dos mecanismos enunciativos conforme apresentados acima.

2.2 Os saberes docentes na formação do professor

Os saberes exigidos do professor são decorrentes das múltiplas dimensões em que ele deve atuar em sala de aula (pedagógica, psicopedagógica, teórica, etc.) cujas características obrigam uma formação também multidimensional com foco em diferentes domínios (curricular, metodológico, empírico). Portanto, essa diversidade de conhecimentos requerida dos docentes serve como justificativa para não se supervalorizar um saber em detrimento de outro, haja vista todos contribuírem para a formação do educador. Segundo Tardif (2014, p. 11, grifo do autor),

> O saber dos professores é o *saber deles* e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares, etc. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente.

Mediante essa compreensão, o autor sugere a existência de quatro tipos de saberes docentes, quais sejam: os saberes *disciplinares*, *curriculares*, *profissionais* e *experienciais*.

Os saberes disciplinares são aqueles que provêm do conhecimento científico produzido e organizado na/pela academia. São saberes sociais relativos às várias áreas do conhecimento humano (biologia, história, literatura...) os quais são repassados ao professor via formação universitária. Para Tardif, (2014, p. 38), esses "saberes das disciplinas emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saber".

Os saberes curriculares correspondem ao domínio, pelo professor, dos conhecimentos necessários à condução plena do ensino-aprendizagem, ou seja, entender o modo como está organizada a estrutura escolar, o que implica reconhecer os métodos, os programas de ensino, os objetivos e os conteúdos a serem empregados na situação de aula.

Os saberes profissionais, segundo Tardif, estão relacionados, no geral, aos conhecimentos "transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades de ciências da educação)". Dentre esses, destacam-se os conhecimentos pedagógicos que configuram a prática docente. Para esse autor, tais conhecimentos são apresentados "como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo" (Tardif, 2014, p. 37), isto é, reflexões que orientam as questões metodológicas do ensino-aprendizagem.

Já os saberes experienciais são aqueles conhecimentos gerados, regulados e reconfigurados pelo próprio docente à medida que desenvolve seu ofício de professor. Em tese, são saberes originados no cotidiano do trabalho educacional, por isso, práticos/empíricos; e assumem, na construção identitária do professor, um papel relevante, pois refletem o modo como esse ator social se vê enquanto participante de um coletivo profissional. São os saberes oriundos da experiência, e por ela validados.

Logo, entendemos que todos esses saberes se entrelaçam na constituição profissional do professor, e que também guiam as concepções docentes acerca do agir, nos diferentes domínios da atuação educacional.

3 METODOLOGIA

Este estudo está situado no paradigma qualitativo de pesquisa, em que os sujeitos e os objetos são investigados a partir de um olhar interpretativista, cujo foco é observar e discutir aspectos que transcendem um recorte puramente objetivo e quantificável. Para Minayo (2001, p. 21-22):

> A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais

> profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Assim, a pesquisa qualitativa, em geral, é identificada, segundo Godoy (1995), a partir de alguns aspectos que lhe são fundamentais: (i) o espaço concreto (ambiente natural) como lócus direto de geração e coleta dos dados; (ii) a participação efetiva do pesquisador como instrumento essencial; (iii) o caráter descritivo e explicativo das análises; (iv) o enfoque indutivo e (v) o peso atribuído pelo pesquisador às representações de vida e de mundo dos sujeitos envolvidos (a perspectiva dos participantes e sua diversidade). Por isso, é preciso considerar a adequação dos métodos e das teorias quando se deseja validar um estudo dentro desse paradigma qualitativo, prezando por esses aspectos centrais que o definem.

Nesta investigação, os dados foram gerados a partir de entrevista semiestruturada e de questionário com duas colaboradoras que, na ocasião, eram alunas estagiárias do Curso de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa da Universidade Federal da Paraíba. Os dados ora apresentados compõem um *corpus* maior e integra uma pesquisa de iniciação científica conduzida nessa Universidade nos anos de 2023 a 2025[4].

Por essas características, o estudo igualmente se insere no quadro de investigações da Linguística Aplicada (LA), tendo em vista que se propõe a discutir um tema contextualmente situado, envolvendo atores das chamadas "vozes do sul" (Moita Lopes, 2006), ou seja, dando espaço a sujeitos que antes era invisibilizados, a exemplo dos professores e professoras. Tal temática se inscreve em uma "nova agenda de pesquisa" que a LA vem buscando consolidar, tanto no Brasil quanto no exterior, desde o início dos anos 2000 (cf. Moita Lopes, 2006; 2013). Com ela, fortalece-se cada vez mais o interesse por temas da contemporaneidade, e os chamados linguistas aplicados críticos passam a olhar "as histórias locais do camponês e da educadora popular" e a atribuir-lhes "estatuto de teoria com epistemes que coabitam o mesmo tempo e o espaço do interlocutor que representa o conhecimento legítimo" (Kleiman, 2013, p. 54). Assim sendo, passamos a apresentar e discutir os dados da pesquisa na próxima seção.

[4] O projeto de pesquisa (PIBIC/UFPB/CNPq) "As concepções de trabalho docente e a construção identitária do professor de língua portuguesa do Litoral Norte da Paraíba" está finalizando a sua segunda edição e já apresenta resultados quanto ao modo como os professores e futuro docentes do contexto em estudo concebem e significam a atividade profissional no magistério. O referido projeto foi aprovado/autorizado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/UFPB).

4 Análise e discussão dos dados

Nesta análise, utilizamos dados oriundos das entrevistas semiestruturadas com as duas estagiárias colaboradoras discentes do Curso de Letras, as quais serão identificados pelas letras A e B. Os dados foram gravados em áudio e transcritos para as análises textuais. Por motivos de delimitação, apresentamos as respostas de cada colaboradora a apenas dois questionamentos da entrevista, considerando, inclusive, os objetivos deste recorte no estudo. Dito isso, passemos aos dados.

Perguntamos às discentes estagiárias *como elas definiriam o trabalho do professor de língua Portuguesa*. Essa pergunta nos permitirá compreender a concepção de docência por elas constituída. Vejamos:

> **A:** Nossa "o trabalho do professor de língua portuguesa" ((risos)) eh eh justamente éh **eu** acabei falando na área de língua portuguesa quando **eu** fiz a a eu dei a primeira resposta né?... *o trabalho do professor de língua portuguesa seria... justamente... esse tra éh esse trabalho voltado para os usos... e:: e práticas sociais da língua né?* então assim... éh tudo que **a gente** pode... éh transformar em sociedade **a gente** transforma pelo uso da linguagem... *então acho que o trabalho do do professor de de língua portuguesa... ele está aí justamente para isso para a gente repensar... os usos sociais da linguagem pra a gente se adequar a determinados contextos... pra a gente considerar determinados contextos*... então... é a partir da linguagem é na linguagem que que **nós** sujeitos somos construídos constituídos éh influenciados é::h formados... então **eu** defendo eu definiria assim o trabalho do professor de língua portuguesa.

Nessa questão, a estagiária colaboradora, ao ser indagada sobre o trabalho do professor de Língua Portuguesa, direciona o seu fazer para os usos e práticas sociais da língua: "*então **acho** que o trabalho do do professor de de língua portuguesa... ele está aí justamente para isso para a gente repensar... os usos sociais da linguagem pra **a gente** se adequar a determinados contextos... pra **a gente** considerar determinados contextos*". Nesse trecho, podemos perceber que A convoca o coletivo docente por meio da marca de pessoa "a gente", recurso utilizado como uma forma de incluir toda a comunidade de professores na responsabilidade de repensar as práticas de ensino a partir dos variados contextos. Esse movimento discursivo já sinaliza para uma constituição identitária de pertencimento a uma classe ou grupo social que segue determinados padrões e condutas partilhados. No caso, atualmente, entendemos que o professor de Língua deve considerar, sobretudo, os "usos sociais da linguagem", como ponto de partida para o ensino. Esse saber *disciplinar* (Tardif, 2014) é adquirido desde a formação inicial e revela, na voz dessa estagiária, uma concepção de trabalho ancorada teoricamente nessa formação.

No mesmo trecho, o discurso que A assume está carregado de vozes de outros, pois, ao ligar o ensino de língua aos contextos sociais, ela mobiliza vozes sociais adquiridas durante a

sua formação. Essas vozes se materializam no emprego de modalizações como no trecho (cf. Bronckart, 1999): "*ele está aí justamente para isso para a gente repensar... pra a gente se adequar... pra a gente considerar",* evidenciando tanto a modalização *lógica*, ao usar o "justamente", sugerindo uma certeza em relação ao papel do professor, quanto a modalização *deôntica*, através dos verbos "repensar", "adequar" e "considerar", que demonstram uma tarefa social atribuída aos docentes.

Outro aspecto importante, e já pontuado anteriormente, são as marcas de pessoa que aparecem durante a resposta, por meio dos pronomes "eu", "a gente" e "nós". A estagiária, embora utilize o "eu" para falar a partir da sua compreensão, ela também usa o "a gente" como uma forma de incluir o coletivo docente no seu discurso. Ao usar o "nós", ela não apenas inclui toda a comunidade docente, mas sim todos os sujeitos que utilizam a linguagem como meio de interação social, o que expande a sua fala para além do ambiente escolar.

Quando a estagiária menciona a relevância "dos usos e das práticas sociais no ensino de língua", está reverberando, como dito, um saber disciplinar obtido na formação inicial que evidencia uma concepção de língua e de ensino para além da metalinguagem. Há claramente uma concepção de trabalho do professor como um sujeito social e transformador de realidades.

Ao mesmo questionamento, a estagiária colaboradora B respondeu:

> **B:** Tá!... **eu** cons/ deixa **eu** ver deixa **eu** pensar direitinho... o::h o trabalho do professor... de Língua Portuguesa ele é bastante importante... não só... é::h o de língua portuguesa mas como um todo mAs especificamente o língua de língua portuguesa porque é o ensino da nossa língua materna é o ensino de nossa de nosso dia a dia digamos assim... é como utilizar a a... a língua portuguesa a nossa língua no dia a dia como é que que é que é utilizado *mostrar pra os alunos como é que isso é utilizado como é que se dá como é que o que é utilizado* então digamos assim que o ensino de língua portuguesa é essencial.. pra pra... pro aluno pro pra eles desenvolverem suas habilidades de leitura habilidade de escrita de análise crítica enfim.

Aqui a colaboradora B sinaliza a relevância do saber disciplinar na formação e atuação do professor. Ao utilizar a modalização *apreciativa* "é bastante importante... é essencial" para se referir ao trabalho do professor demonstra uma concepção ancorada no mundo subjetivo que concebe o professor como um agente bom e imprescindível à sociedade.

No segundo trecho destacado, a estagiária atribui aos docentes a responsabilidade de mediar os saberes sobre os usos da língua para os alunos: "*mostrar pra os alunos como é que isso é utilizado como é que se dá como é que o que é utilizado*". Assim, a fala da colaboradora B leva ao entendimento de que o trabalho do professor de língua não se limita à mera transmissão de questões gramaticais. Dessa forma, o docente seria o agente que conectaria esse conhecimento da língua com os seus usos sociais. Essa concepção reflete saberes *disciplinares* e *curriculares* (Tardif, 2014), pois há um imbricamento entre a escolha do

conteúdo a ensinar e o objetivo da aprendizagem, ou seja, ensinar língua a partir dos usos com o intuito de tornar os alunos cada vez mais eficientes nesses mesmos usos. Temos uma concepção de trabalho docente em que o ensino de Língua Portuguesa deve ser espelhado pelo uso, isto é, pela língua materna.

A seguir, apresentamos as respostas das estagiárias a outro questionamento, qual seja, na sua opinião, *quais os principais saberes que o professor de língua portuguesa precisa ter*?

> **A:** Ok... certo... então... é::h **eu** acredito muito... em relação ao aos saberes que o professor de português tem éh deve ter né? *éh eu acredito muito no no poder... é:: da literatura então eu acho que o primeiro saber que o professor de língua portuguesa ele deveria ter... era sobre o próprio/ é::h fazer a diferença so ( ) com... é::h... nos ussu nos usos sociais da linguagem a partir desse poder que a literatura tem... né? que a que a literatura... transforma vidas e não só isso... né? éh os alunos eles acabam sendo muito influenciados positivamente pEla leitura pelo trabalho com a leitura em sala de aula... então... eu acredito que é saberes relacionados apenas fatores gramaticais não seriam suficientes para éh comportar essa aprendizagem múltipla no no estudante né no estudante falando de contextos gerais... então assim... éh claro que o professor tem que saber sobre questões de documentos oficiais o o que que rege... e tudo mais devem entender sim sobre éh análise... éh linguística principalmente porque... tem tem momentos que é::h... nós precisamos ser poliglotas da nossa po da nossa própria língua né? então... eu acredito que éh o professor deve saber disso fazer esse trabalho a partir da literatura... e também é::h... explorar aspectos de maneira geral* como por exemplo... os marcadores sociais que que implicam de uma forma ou de outra a nossa a nossa existência a nossa vivência aqui na sociedade...

Ao ser indagada sobre os saberes que o professor de LP deve ter, a estagiária colaboradora, no primeiro trecho sublinhado, por meio do marcador de pessoa "eu" assume um posicionamento pessoal, demonstrando um entendimento a partir de suas próprias experiências: "*eu acredito muito no no poder... é:: da literatura então eu acho que o primeiro saber que o professor de língua portuguesa ele deveria ter...* ". Assim, sua fala é marcada pela ideia de que os saberes docentes vão além do domínio técnico da língua, uma vez que ela destaca os usos sociais da linguagem como ponto de partida para o "fazer a diferença". Nesse mesmo trecho, identificamos o saber experiencial, quando ela diz que acredita no poder da literatura e que os alunos acabam sendo influenciados pela leitura. Essa fala evidencia a importância que ela dá a esse componente curricular como meio de formação crítica.

Quando a estagiária diz que "o professor tem que saber sobre questões de documentos oficiais", ela ecoa um saber curricular e profissional (Tardif, 2014) obtido durante a formação inicial, evidenciando a importância da base teórica para a sua atuação e como esses saberes "moldam" a constituição identitária do professor.

Outro ponto interessante a ser destacado é que a estagiária utiliza, ao longo de sua fala, o marcador conversacional "né", o que pode significar uma busca por validação por parte dos entrevistadores, e verificar se sua mensagem está sendo compreendida. Além disso, esse

marcador, que é bem presente na oralidade, pode representar também uma forma de manter uma interação ativa entre entrevistado e entrevistadores e reconhecimento dos papeis sociais assumidos, tendo em vista que os pesquisadores também são estudantes-professores de Língua Portuguesa e partilham, em tese, dos mesmos saberes.

Quanto às modalizações, no primeiro trecho destacado, notamos a modalização *lógica* na parte *eu acredito muito*, pois o uso do verbo (acreditar) demonstra não apenas uma opinião, mas uma convicção pessoal. Essa convicção acerca do *modus operandi* da profissão também é resultado da apropriação de saberes para e sobre a docência. Quando a estagiária afirma que "*nós precisamos ser poliglotas da nossa po da nossa própria língua né? ...*", ela se posiciona a partir de uma prescrição teórico-metodológica apreendida e que a faz acreditar nisso como diretriz para sua ação pedagógica.

Por fim, a sua fala é construída a partir de um posicionamento de que os saberes do professor de Língua Portuguesa devem ir além da transmissão de regras gramaticais. Assim, ela pontua a necessidade de o docente utilizar a literatura como uma ferramenta de transformação, além de que a língua deve ser compreendida a partir de seus contextos sociais. A modalização *deôntica* "*tem que saber...*" reflete justamente essa obrigação social constituída a partir daquilo que entende dever ser o papel do professor de português nos dias atuais, isto é, dominar os saberes todos, não apenas um ou outro, mas a confluência deles, como defende Tardif (2014).

Diante do mesmo questionamento, a estagiária colaboradora B respondeu:

> **B:** Tá... *é::h o professor de língua portuguesa é::h para ser digamos que eficaz em sua prática educativa ele vai precisar dominar uma série de saberes que vão além do conhecimento que é digamos puramente linguístico o conhecimento gramatical das regras gramaticais ter noção das das dos componentes curriculares* como a BNCC por exemplo os conhecimentos de analisar textos de diferenciar os gêneros as modalidades de gêneros digamos que as tipologias né? textuais... o conhecimento sobre o processo de leitura de escrita... é::h... conhecimentos cognitivos que são desenvolvidos na na questão da leitura e da escrita... é::h... conhecimento sobre a as variações linguísticas também até porque estamos inseridos em em uma... diversidade né de de língua de de de... saberes então... é isso! o conhecimento cultural também é bem importante.

Aqui notamos a presença da modalização *deôntica*, quando a colaboradora usa o "*vai precisar dominar*" para se referir aos saberes que o professor de língua deve possuir. Dessa forma, ela se ampara no mundo social para reproduzir um conhecimento que é compartilhado pela comunidade acadêmica em que está inserida. Trata-se de uma visão, inclusive, que corrobora a defesa de que a profissionalização docente, assim como qualquer profissão, requer o domínio de saberes específicos e dos elementos constitutivos da prática docente (Amigues, 2004). Não é qualquer pessoa que poder exercer a função de professor, nem tampouco tomar

decisões acerca de questões político-educacionais que nos afetam, sem o conhecimento necessário para isso.

No trecho destacado de B, percebemos que a estagiária não assume nenhum marcador pessoal em seu discurso (eu, mim, nós etc.), mas se apoia nas vozes sociais dos documentos oficiais, a exemplo da BNCC. Possivelmente, por não se ver ainda nesse local de docente, ou seja, por lhes faltar a experiência, a sua fala é construída de forma mais distanciada e impessoal, utilizando saberes adquiridos em sua formação acadêmica. Notemos ainda que ela entende a importância de o professor de Língua Portuguesa dominar conhecimentos específicos da língua/linguagem para que a sua prática pedagógica seja exitosa.

Desse modo, a fala da estagiária B revela saberes disciplinares, no momento que ela reconhece a necessidade de o professor dominar conteúdos referentes ao Estudos Linguísticos. Além disso, ela também pontua o saber cultural como sendo relevante, ampliando a compreensão de ensino para além das questões propriamente conteudistas. Vemos ainda que a estagiária se apropriou de saberes curriculares, quando ela faz referências à BNCC, o que denota uma ancoragem no saber institucionalizado na/pela universidade como norte para a concepção de seu trabalho como docente em formação.

5 Conclusões

Mediante o que foi exposto, podemos concluir que os saberes docentes se configuram como um conjunto de conhecimentos que são construídos ao longo da caminhada profissional, mostrando assim que a identidade docente não é algo acabado, ou seja, está sempre em construção. Dessa forma, esses saberes integram tanto as experiências teóricas, obtidas nos ambientes acadêmicos, quanto aquelas que se constroem nas interações cotidianas e nos contextos de prática.

As falas trazidas pelas duas estagiárias colaboradoras da pesquisa demonstraram uma visão ampliada acerca do trabalho, evidenciando que o ensino de Língua Portuguesa vai muito além da simples transmissão de conteúdo. Elas compreendem o fazer docente como uma prática social, que deve ter como base um ensino de língua pautado nos usos reais da linguagem. Essa concepção fica evidente em suas falas e reflete uma apropriação dos referenciais teóricos da formação inicial enquanto norteadores da constituição identitária dessas futuras professoras de Língua Portuguesa.

Dessa maneira, percebemos que as concepções de trabalho das estagiárias-colaboradoras estão, em sua maior parte, relacionadas aos saberes adquiridos durante a

formação inicial, o que demostra a importância e influência do contexto acadêmico e das experiências dos estágios na construção da identidade e do fazer docente.

Portanto, os resultados obtidos nesta pesquisa revelam a importância de refletirmos acerca da construção identitária docente, a partir dos saberes específicos do professor, pois estes desvelam concepções de trabalho e de profissionalização e permitem uma compreensão mais ampla da formação e do agir docente.

Referências

ALVES, Wanderson, F. **O trabalho dos professores**: saberes, valores, atividade. Campinas-SP: Papirus, 2010. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

AMIGUES, René. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, Anna Rachel (Org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividades de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sociodiscursivo. São Paulo: EDUC, 1999.

_____; MACHADO, Anna Rachel. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: MACHADO, Anna Rachel (Org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004.

_____. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Organizado por Anna Raquel Machado e Maria de Lourdes M. Matencio. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

_____. **O agir nos discursos**: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Tradução de Anna Raquel Machado e Maria de Lourdes M. Matencio. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

GODOY, Arilda S. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades**. Revista de Administração de Empresas. São Paulo, v. 35, n. 2, mar/abr. 1995, p. 57-63.

KLEIMAN, Angela B. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente**. Festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

_____ (Org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente**. Festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013.

SOUZA-e-SILVA, Maria Cecília P. O ensino como trabalho. In: MACHADO, Anna Rachel (Org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MÚLTIPLAS LINGUAGENS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES[1]

Maria Aparecida Caltabiano - PUC-SP[2]

Resumo: A atual grade curricular do curso de Letras - Português e Inglês Licenciatura da nossa universidade inclui a unidade Projeto Interdisciplinar Integrado, oferecida no mesmo semestre que disciplinas como Multiletramentos: as práticas de linguagem e suas tecnologias e Linguística: reflexões teórica-metodológicas. Tendo em vista a proposta de articulação entre esses componentes, no presente estudo tenho como objetivo compartilhar ações pedagógicas desenvolvidas com uma turma de graduandos. Em continuidade a investigações anteriores sobre metodologias ativas (Caltabiano, 2023), especialmente aprendizagem baseada em projetos, examino as produções elaboradas por estudantes, em dois trabalhos: o primeiro voltado à leitura de textos multimodais e o segundo dedicado à análise de resenhas produzidas por *booktubers*, comunidade do YouTube que discute obras literárias. Tomei como referência para fundamentar teoricamente os projetos e a pesquisa, de base qualitativa, as publicações de Rojo e Moura (2012), Valente (2014; 2019) e Bacich (2019), que discutem multiletramentos e práticas inovadoras. Os resultados indicam que as propostas têm sido bem-sucedidas, favorecem o desenvolvimento crítico e o uso de diferentes linguagens, embora revelem a necessidade de ajustes contínuos em função dos grupos, do contexto e das demandas contemporâneas, especialmente diante das implicações da inteligência artificial no processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: formação de professores; múltiplas linguagens; multiletramentos; interdisciplinaridade; estágio supervisionado.

1 Introdução

A área da Educação e os cursos superiores têm passado por mudanças e atualizações, necessárias, por motivos variados, entre eles, para atender às novas diretrizes e demandas tanto no âmbito nacional quanto no das próprias instituições e especialmente pela reconhecida influência das tecnologias digitais da informação e comunicação em todos os setores. Assim, periodicamente, os cursos passam por reformulações, como foi o caso do currículo da graduação em Letras - Português e Inglês – Licenciatura da nossa universidade, cuja versão, foco desta pesquisa, abrange o período de 2021 a 2025. Na ocasião, foram introduzidas, entre outras unidades curriculares, as de Projeto de Extensão e a de Projeto Interdisciplinar Integrado. Os projetos de extensão foram foco de pesquisa de Caltabiano e Duarte (2025), quando foram discutidas as produções de disciplinas dos cursos de Letras Licenciatura e Letras Tradução do ano de 2022. Outros projetos foram divulgados no I Encontro Discente do Curso de Letras Licenciatura, evento online onde os alunos apresentaram os trabalhos realizados no primeiro

[1] GT 08 - Desafios e possibilidades no ensino-aprendizagem de línguas e literaturas: perspectivas teóricas e práticas

[2] Doutorado em Linguística Aplicada. E-mail: cidacalt@pucsp.br

semestre de 2024[3]. Quantos aos Projetos Interdisciplinares Integrados, foco do presente artigo, eles também têm sido investigados em trabalhos anteriores, como em Caltabiano (2023)[4]. Como professora e pesquisadora, refletindo sobre sua prática, é importante observar, avaliar o que foi feito para aperfeiçoá-las, a partir de um novo contexto e novos grupos.

Nesse sentido, no presente estudo, compartilho ações pedagógicas realizadas durante o primeiro semestre de 2025 com uma turma de formação inicial de professores, na área de estudos linguísticos, que refletem a proposta de integração entre três unidades curriculares do período. Em Caltabiano (2023), foi discutida a articulação entre a disciplina Multiletramentos: as práticas de linguagem e suas tecnologias e Projeto Interdisciplinar Integrado, com dados do primeiro semestre de 2022. Desta vez, revendo as práticas do período, acrescento a essas duas, uma terceira, que é a de Estágio Supervisionado, que faz parte da unidade Linguística: reflexões teórica-metodológicas.

Assim, retomando a finalidade de cada uma, temos: Projeto Interdisciplinar Integrado, disciplina oferecida semestralmente nos três primeiros anos do curso de Letras, que tem como objetivo oferecer subsídios para a elaboração do TCC – Trabalho de Conclusão de Curso, a ser realizado durante o quarto e último ano da graduação. Como referido, acontece no mesmo período que outras unidades das áreas de línguas portuguesa e inglesa, linguística, literatura e educação.

O objetivo da unidade curricular Multiletramentos, conforme o plano de ensino, é, em resumo, "discutir as práticas de linguagem: leitura, escrita, oralidade e levar o aluno a compreender o conceito de multiletramentos, relacionando a multiculturalismo, multimodalidade e hipermídia".

Quanto à unidade Reflexões teórico-metodológicas, do núcleo da Linguística, do qual faço parte, contempla o estágio supervisionado e tem a finalidade de "levar o aluno a refletir criticamente sobre os objetivos do ensino da língua portuguesa e da língua inglesa em relação às práticas de linguagem e oferecer subsídios para o desenvolvimento de um olhar crítico para o estágio de observação e/ou regência nas aulas de línguas, tendo em vista a formação profissional, novas aprendizagens e a autonomia para a resolução de problemas no contexto escolar"[5].

[3] https://www.youtube.com/watch?v=dkwVYush51w
[4] Apresentação oral no IV Seminário Internacional Multiletramentos, Hipermídia e Ensino, Campinas, SP: IEL, Unicamp, 2023. Resumo publicado no Anais do evento. Trabalho integral não publicado.
[5] Conforme o Plano de Ensino da disciplina e o Projeto Pedagógico do Curso 2021-2025.

Nos últimos anos, principalmente após a pandemia, temos utilizado em nossas práticas, procedimentos que refletem os princípios das metodologias ativas, com predominância da Aprendizagem Baseada em Projetos. Conforme pesquisadores que tratam o tema, entre eles Bacich (2019), Bacich e Moran (2018) e Valente (2014; 2018; 2019), o professor continua com seu papel de mediador, dando suporte ao aluno e procurando levá-lo, como protagonista, a uma aprendizagem significativa, reflexiva e à autonomia. É o que enfatiza Moran (2018): "Metodologias ativas com projetos são caminhos para iniciar um processo de mudança, desenvolvendo as atividades possíveis para sensibilizar os estudantes e engajá-los mais profundamente" (p. 65).

Entre os tipos de projetos, os dizeres de Moran (2018) sobre projetos interdisciplinares vão ao encontro do contexto do curso:

> Projetos integradores (interdisciplinares): um nível mais avançado de realização de projetos acontece quando integram mais de uma disciplina, professores e áreas de conhecimento. A iniciativa pode partir da atitude de professores ou fazer parte do projeto pedagógico da instituição. São projetos que articulam vários pontos de vista, saberes e áreas do conhecimento, trazendo questões complexas do dia a dia, que fazem os alunos perceberem que o conhecimento segmentado (disciplinar) é composto de olhares pontuais para conseguir encontrar significados mais amplos. Assim, os problemas e projetos interdisciplinares ajudam os alunos a perceber as conexões entre as disciplinas (p. 65-66).

Os projetos da turma, foco desta investigação, contemplaram a interdisciplinaridade entre as áreas de língua portuguesa, linguística, literatura e educação. Na sequência, apresento um breve panorama de estudos que fundamentam esses projetos e, posteriormente, discuto os trabalhos finais, com destaque para dois deles: um voltado à leitura de textos multimodais e o segundo direcionado à análise de resenhas produzidas por *booktubers*, comunidade do YouTube que discute obras literárias, muito comum nos dias de hoje.

2 Fundamentação teórica

O embasamento teórico da pesquisa envolve os estudos que orientaram as três disciplinas do semestre, acima referidas. Primeiramente, retomo brevemente alguns estudos sobre Aprendizagem Baseada em Projetos. Bacich (2019), em sua publicação *Aprendizagem Baseada em Projetos: desafios da sala de aula em tempos de BNCC*, enfatiza a importância de integrar disciplinas para conectar saberes e diferentes áreas:

> Hoje, a maioria das escolas segue um modelo mais tradicional, com disciplinas definidas e muitas vezes sendo desenvolvidas de forma isolada. Neste caso, os projetos podem ser uma excelente oportunidade de desenvolver conhecimentos específicos aplicados em desafios estruturados, onde os alunos podem aprender vários temas para a resolução ou criação de algo em comum (p. 2).

Outros autores, como Filatro e Cavalcanti (2018), destacam também a relevância de se trabalhar com projetos e com os produtos deles derivados:

> A Aprendizagem Baseada em Projetos geralmente tem por objetivo final a entrega de um **produto** que pode ser um relatório das atividades realizadas, um protótipo da solução concebida ou um plano de ação a ser implementado na comunidade local. O que importa é que o projeto desenvolvido seja significativo para os estudantes e/ou profissionais, atenda a um propósito educacional bem delineado e, acima de tudo, que esse propósito esteja claro para os envolvidos (p. 42).

No caso desta turma, o produto desenvolvido pelos alunos consistiu em um trabalho acadêmico fundamentado teoricamente, acompanhado de uma proposta de implementação pedagógica e de uma apresentação oral destinada aos colegas de classe. Lembro que a disciplina de Projeto Interdisciplinar Integrado tem como objetivo oferecer subsídios para a elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso.

As pesquisas realizadas pelos estudantes têm sido divulgadas tanto à comunidade interna quanto externa, em eventos da área, como a Semana de Letras e a de Recepção aos calouros, bem como por meio da participação dos alunos em congressos e encontros que aceitam trabalhos de graduandos, individualmente ou em coautoria, prática cada vez mais frequente no mundo da academia.

Com relação a multiletramentos e multimodalidade, entre vários outros trabalhos, tomamos como referência Rojo e Moura (2012; 2019), Kress e van Leeuwen (2006) e Nascimento et al. (2011). Recupero aqui o trecho que Rojo e Moura (2019) conceituam os termos:

> No final do século 20, em 1996, um grupo de pesquisadores ingleses, americanos e australianos reuniu-se na cidade de Nova Londres (EUA), para discutir as mudanças, então recentes, que estavam sofrendo os textos e, decorrentemente, os letramentos (p.19).
>
> [...] Os pesquisadores do GNL (Grupo de Nova Londres) ressaltavam que os textos, em parte devido ao impacto das novas mídias digitais, estavam mudando e já não mais eram essencialmente escritos, mas se compunham de uma pluralidade de linguagens que eles denominaram *multimodalidade*. Para eles, o mundo estava mudando aceleradamente na globalização: explosão das

> mídias, diversidade étnica e social das populações em trânsito, multiculturalidade. Isso tinha impacto não somente nos textos, que se tornavam cada vez mais multimodais, mas também na diversidade cultural e linguística das populações, o que implicaria mudanças necessárias na educação para o que chamaram de *multiletramentos* (p. 20).

Portanto, basicamente, os projetos irão contemplar os conceitos de multimodalidade e multiletramentos, conforme explicitado, com a presença de "novas" mídias, que nos surpreendem a cada momento, há décadas.

3 Metodologia

Os dados desta pesquisa, de natureza qualitativa, foram coletados de uma turma do segundo ano do curso de Letras: Português e Inglês (Licenciatura), composta por dez alunos. Conforme referido e previsto no Projeto Pedagógico do Curso, procura-se, a cada semestre, implementar o princípio da interdisciplinaridade e promover a integração entre as unidades curriculares. No primeiro semestre de 2025, essa diretriz foi efetivamente colocada em prática por meio da articulação entre as disciplinas: Multiletramentos: as práticas de linguagem e suas tecnologias; Linguística: reflexões teórica-metodológicas (que contempla o Estágio Supervisionado) e Projeto Interdisciplinar Integrado.

Com relação aos procedimentos desenvolvidos ao longo do semestre para a elaboração do projeto final, foram realizadas as seguintes ações: orientação aos alunos para estabelecerem relações entre as diferentes unidades curriculares, incluindo o estágio supervisionado; apoio na definição dos temas, de forma individual ou em duplas; acompanhamento na elaboração dos projetos, das propostas didáticas e no uso adequado de metodologia científica.

Quanto ao conteúdo em si, constaram de leituras e reflexões sobre o ensino de línguas a partir de observações durante o estágio em aulas de português e inglês e sobre letramento/s e multiletramentos, tendo como referência, entre outras, Soares (2000; 2002), Rojo e Moura (2012) e Kersch et al. (2016).

Como articular a teoria com ações mais concretas? Considerando que o projeto deveria trazer uma proposta de implementação pedagógica, foram desenvolvidas atividades práticas em duas direções. A primeira consistiu em assistir a videoaulas disponíveis no Youtube, que exemplificam o uso de tecnologias digitais, abordando a questão dos multiletramentos e da multimodalidade. As aulas do professor e autor de materiais didáticos William Cereja[6], foram

[6] Ver as indicações nas referências bibliográficas.

ponto de partida para uma discussão crítica-reflexiva, pois o professor apresenta sugestões de trabalho com uma ampla variedade de gêneros, como: poema, canção, quadrinhos, capa de livro, anúncio publicitário, gráficos e infográficos.

A segunda atividade, direcionada à produção dos alunos tomou como referência o trabalho de Dias et al. (2012) *Minicontos multimodais. Reescrevendo imagens cotidianas*, presente na obra de Rojo e Moura (2012), *Multiletramentos na escola*. Esse material serviu como ideia inicial para explorar a criação de textos multimodais, articulando imagem e linguagem verbal. É uma prática de produção escrita que tem sido utilizada com estudantes de graduação, sempre com sucesso.

4 Análise e discussão

A escolha do tema dos projetos é realizada pelos próprios discentes, com base em seus interesses e na motivação construída a partir das observações feitas nas aulas de estágio. Essa escolha também leva em consideração as discussões desenvolvidas ao longo das disciplinas do semestre, especialmente na unidade curricular de Multiletramentos. Dos sete projetos finais, dois deles foram voltados para a literatura: o espaço dado à literatura feminina na educação básica e obras literárias do vestibular. O restante voltou-se para inclusão (na sala de estágio havia um aluno com transtorno do espectro autista - TEA), canções como ferramenta de aprendizagem, a relação oralidade e escrita, narrativa em diferentes mídias e fotorreportagem.

Como mencionado, para o presente estudo, selecionei dois trabalhos que serão apresentados a seguir com mais detalhes.

4.1 Projeto 1: Multimodalidade em fotorreportagem

Durante as observações realizadas nos estágios do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, chamou a atenção da graduanda as atividades desenvolvidas em sala de aula com a leitura de imagens e o uso de materiais audiovisuais complementares ao conteúdo que estava sendo apresentado para o 9º.ano. Além de ser uma escolha pessoal (a aluna estudava alemão), a integração das disciplinas ao longo do semestre orientou a definição do tema do projeto – *O Muro de Berlim: análise* multimodal (Ribeiro, 2025). Essa escolha dialoga com a disciplina de Multiletramentos e com o que propõe a BNCC – Base Nacional Comum Curricular (2018) para o 6º. e 7º.ano, no Campo Jornalístico-Midiático para a leitura, uma das práticas de linguagem; o destaque é para os efeitos de sentido e exploração da multissemiose como objetos de conhecimento. Considerando esse aspecto, diz a BNCC sobre a habilidade relacionada ao item:

> (EF67LP08) Identificar os efeitos de sentido devidos à escolha de imagens estáticas, sequenciação ou sobreposição de imagens, definição de figura/fundo, ângulo, profundidade e foco, cores/tonalidades, relação com o escrito (relações de reiteração, complementação ou oposição) etc. em notícias, reportagens, fotorreportagens, foto-denúncias, memes, *gifs*, anúncios publicitários e propagandas publicados em jornais, revistas, *sites* na internet etc.

O trabalho foi desenvolvido em torno da análise de textos multimodais. Entre as muitas imagens que existem disponíveis na internet que registraram a queda do Muro de Berlim, a foto a seguir, uma entre as três selecionadas pela aluna, pode ser analisada a partir das categorias utilizadas no artigo de Nascimento et al. (2011), propostas por Kress e van Leeuwen (2006). Em síntese, o trecho traz as funções que contemplam as categorias:

> Tanto a linguagem verbal como a visual permitem construir representações de mundo (**função de representação**), atribuir papéis aos participantes representados – pessoas, objetos, instituições – e estabelecer diferentes relações entre os participantes no texto, bem como entre esses e o leitor (**função de interação**), e ainda organizar esses sentidos na forma de um todo que entendemos por texto (**função de composição**) (Nascimento et al, 2011, p. 533).

Em uma análise concisa, a partir do projeto de Ribeiro (2025), utilizo, como exemplo, as categorias que se ajustam à imagem - função de representação, função de interação e função de composição. Conforme Nascimento et al. (2021), acima citados:

> As **representações** narrativas constroem a experiência como um evento que se desencadeia no espaço e no tempo, isto é, retratam participantes realizando ações sobre outros participantes ou envolvidos em acontecimentos. ((Nascimento et al, 2011, p. 534).



https://www.terra.com.br/noticias/educacao/historia/berlim-1989-a-queda-do-muro,4fac5311b4fe88ecb3b43a80324267b7tb8oci1f.html

Assim, a imagem retratada da queda do Muro é um evento, há pessoas e há ações (função de representação). No nível da interação, os sujeitos representados não olham diretamente para a câmera, o que posiciona o observador como uma testemunha da cena. Quanto à função de composição, responsável por descrever a organização dos elementos representados na imagem, é possível identificar o valor da informação, que indica o "dado" e o "novo". O "novo" aparece à direita, onde há luz (e liberdade), em contraste com a escuridão à esquerda, que simboliza o passado, a divisão, a vigilância e opressão (Ribeiro, 2025). Esta breve análise é apenas uma pequena amostra do que pode ser explorado em inúmeras imagens, associadas à multiculturalidade, a momentos históricos, a eventos, a textos publicitários, memes, presentes especialmente no mundo digital da atualidade. Por essa razão, é fundamental que os alunos desenvolvam a habilidade de ler criticamente e interpretar imagens, tanto estáticas quanto em movimento, associadas ou não à linguagem verbal.

4.2 Projeto 2: Booktube e vestibular

Quanto à escolha pelo tema do projeto 2 *Booktube e vestibular: o papel das resenhas literárias no Youtube na formação de leitores críticos* (Paula; Tavares, 2025), ela decorre do interesse das alunas pela literatura e das observações realizadas durante o estágio, quando se evidenciou uma constante preocupação em discutir obras presentes nas listas de vestibulares. Dessa forma, o projeto teve como objetivo investigar como a obra *Morangos Mofados* (1982), de Caio Fernando de Abreu, integrante da lista de leituras do Vestibular Unicamp 2025-2026, vem sendo abordada pelos *booktubers* em suas resenhas.

Como se sabe, atualmente, o Youtube constitui grande fonte de consulta em diversas áreas - com aspectos positivos e negativos - e que se torna cada vez mais comum encontrar nessa mídia conteúdos sobre obras literárias, especialmente aquelas cobradas em processos seletivos. Em levantamento informal com os alunos-colegas de turma, eles confirmam as consultas ao Youtube para estudo e elaboração de trabalhos. As autoras, Paula e Tavares (2025), construiram um quadro comparativo com três videoaulas[7], no qual analisaram o desempenho dos apresentadores em relação à linguagem utilizada, aos recursos visuais empregados e à interação com o público.

O projeto traz ainda uma discussão inicial sobre o "duplo papel das resenhas literárias na formação de leitores e na preparação para vestibulares" (Paula e Tavares, 2025). E a leitura da obra integral, por exemplo, como fica, questionam as autoras? Em busca realizada na internet

[7] Informações complementares sobre as videoaulas nas Referências.

para a elaboração do presente trabalho, encontrei diversas pesquisas (entre elas, Mendonça et al., 2017; Silva, 2024) e matérias que tratam desse tema, que, por sua relevância e atualidade, pode ser retomado em trabalhos futuros.

Ao avaliar os projetos feitos como um todo, os resultados indicam que as propostas apresentadas pelos alunos têm sido bem-sucedidas, promovendo a reflexão crítica e o uso de múltiplas linguagens. Evidenciam, entretanto, a necessidade de ajustes contínuos em função das características dos grupos, do contexto e das demandas contemporâneas, em especial aquelas decorrentes do impacto da inteligência artificial no processo ensino-aprendizagem.

Finalizo esse panorama dos trabalhos realizados com as palavras de Moran (2018):

> A aprendizagem é mais significativa quando motivamos os alunos intimamente, quando eles acham sentido nas atividades que propomos, quando consultamos suas motivações profundas, quando se engajam em projetos para os quais trazem contribuições, quando há diálogo sobre as atividades e a forma de realizá-las (p. 42)

5 Considerações finais

Revendo o que foi proposto incialmente, posso dizer, mais uma vez, que os projetos realizados pela turma do segundo ano da graduação em Letras Licenciatura (2025) refletem um momento de iniciação à pesquisa acadêmica e uma oficina para elaboração de atividades pedagógicas (estas não foram foco do presente trabalho). O discente e futuro professor, ao procurar colocar em prática conhecimentos construídos nas várias unidades curriculares do semestre, encontra dificuldades para escolher o tema, para estruturar o projeto no formato acadêmico, esperado para seu nível de estudo, mas está sendo preparado para construir no último ano o Trabalho de Conclusão de Curso e vivenciar o mundo da academia.

Quanto ao olhar do professor-pesquisador, o grande desafio de quem está formando, no momento, é levar o aluno ao uso consciente e crítico da Inteligência Artificial, que deve ser considerada como auxílio e ferramenta de pesquisa, tanto para elaboração de um trabalho acadêmico, quanto para propostas de atividades pedagógicas.

Referências

BACICH, L. **Aprendizagem Baseada em Projetos:** desafios da sala de aula em tempos de BNCC, 2019. https://lilianbacich.com/2019/01/16/aprendizagem-baseada-em-projetos-desafios-da-sala-de-aula-em-tempos-de-bncc/

BACICH, L.; MORAN, J. (orgs.) **Metodologias ativas para uma educação inovadora:** uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. e-PUB.

CALTABIANO, M. A. Projetos temáticos e integração de disciplinas. IV Seminário Internacional Multiletramentos, Hipermídia e Ensino. **Caderno de Resumos** do IV Seminário Multiletramentos, Hipermídia e Ensino, 2023. p.44 -45.

CALTABIANO, M. A. DUARTE, V. C. Aprendizagem baseada em projetos: o aluno como protagonista. In: Almudena Santaella Vallejo (org.). **Experiencias de innovación educativa aplicada a la formación del profesorado**. 1ed. Madrid: Editorial Dykinson, S.L., 2025, v. 1, p. 31-41. Disponível em: https://www.dykinson.com/libros/ebooks/aprendizagem-baseada-em-projetos-o-aluno-como-protagonista/21884/ DOI: https://doi.org/10.14679/3519

FILATRO, A.; CAVALCANTI, C. C. **Metodologias Inov-ativas na educação presencial, a distância e corporativa.** 1ª.ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2018.

KERSCH, D. F.: COSCARELLI, C. V.; CANI, J. B. (orgs.) **Multiletramentos e Multimodalidade:** ações pedagógicas aplicadas à linguagem. Campinas, SP: Pontes, 2016.

KRESS, G. & VAN LEEUWEN, T. **Reading images:** The grammar of visual design. 2. ed. New York: Routledge, 2006.

DIAS et al. Minicontos multimodais. Reescrevendo imagens cotidianas. In: ROJO, R. e MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

MENDONÇA, G. P., DUTRA, A., CATELÃO, E.; SANTOS, G. A leitura literária e os *booktubers*: uma experiência com a *webquest* na educação básica. **EntreLetras**, 8(1), 89-100, 2017. Disponível em: https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/entreletras/article/view/3642

MORAN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, L.; MORAN, J. (orgs.) **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. e-PUB.

NASCIMENTO, R. G.; BEZERRA, F. A. S.; HEBERLE, V. M. Multiletramentos: iniciação à análise de imagens. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, 14 (2), p. 529-552, 2011.

PAULA, D. M.; TAVARES, M. C. **Booktube e vestibular:** o papel das resenhas literárias no Youtube na formação de leitores críticos. Trabalho acadêmico. Não publicado (2025).

RIBEIRO, S. T. M. **O Muro de Berlim:** análise multimodal. Trabalho acadêmico. Não publicado (2025).

ROJO, R.; MOURA, E. **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

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

SILVA, V. M. de L. **Experiência didática com multiletramentos:** Videorresenhas literárias no Youtube por alunos do Ensino fundamental. Mestrado UFAL, 2024. Disponível em: https://www.repositorio.ufal.br/handle/123456789/16615

SOARES, M. ***Letramento:*** um tema em três gêneros. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação & Sociedade**, vol. 23, n. 81, p. 143-160, Campinas, dez. 2002.

VALENTE, J. A. *Blended learning* e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. *Educar em revista*, Curitiba, Brasil. Edição especial n.4. p. 79-97, 2014. DOI: https://doi.org/10.1590/0104-4060.38645

VALENTE, J. A. A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia. In: BACICH, L.; MORAN, J. (orgs.) **Metodologias ativas para uma educação inovadora:** uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 77-108. e-PUB.

VALENTE, J. A. Tecnologias e educação a distância no ensino superior: uso de metodologias ativas na graduação. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 28, n.1, p. 97-113, 2019. DOI: https://doi.org/10.35699/2238-037X.2019.9871
Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9871.

Videoaulas

E-DOCENTE - Leitura Multimodal - Bloco 1 - AUTORES NA WEB - William Cereja. Youtube, 9 de mai. de 2019. 14min
Disponível em: Leitura Multimodal - Bloco 1 - AUTORES NA WEB - YouTube

E-DOCENTE - Leitura Multimodal - Bloco 2 - AUTORES NA WEB - William Cereja Youtube, 9 de mai. de 2019. 13min05. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=vKfSBLkJupA

E-DOCENTE - Leitura Multimodal - Bloco 3 - AUTORES NA WEB – William Cereja Youtube, 9 de mai. de 2019. 13min. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Iux1oNoLHFE

VESTIBULAR UNICAMP – Análise e resumo de Morangos mofados. Caio Fernando Abreu. Professor Henrique Landim. Youtube. 4 de abr. de 2024. 15min22
Disponível em: https://youtu.be/AvoP4aOb_fw?si=SCliAfGRSAaVi65D

MORANGOS MOFADOS. Caio Fernando Abreu [Unicamp 2026]. Natalia Cristina – Leitura por amor. Youtube. 26 de fev. de 2024. 33min.
Disponível em: https://youtu.be/s4W-2NR2AOA?si=0n004Ug67ifYyFUP

MORANGOS MOFADOS por Profa. Dra. em Literatura pela USP Miriam Bevilacqua. Youtube. 9 de mai de 2024. 43min
Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=BJw6BzKMt8w

O USO DE DIMINUTIVO NA FALA DE HOMENS GAYS NA CIDADE DE GOIÁS: UM OLHAR VARIACIONISTA[1]

Felipe Moura de Souza - UEG[2]

Resumo: Esta pesquisa investiga o papel dos diminutivos na construção identitária de homens gays na Cidade de Goiás-GO e nesse sentido, compreender como práticas linguísticas operam na afirmação de identidades minoritárias em um contexto ainda marcado por discursos de violência simbólica e moral ambígua sobre a homossexualidade. O uso de diminutivos é entendido não apenas como recurso estilístico, mas como marcador de pertencimento, performance de gênero e resistência simbólica frente à heterocisnormatividade. Fundamentada nos Estudos Culturais (Silva, Hall, Woodward, 2024), na Sociolinguística Variacionista de segunda onda (Eckert, 2000) e nos Estudos Queer (Preciado, 2020), a pesquisa parte da ideia de que a identidade é construída discursivamente, em constante negociação com o outro. Serão realizadas entrevistas sociolinguísticas semiestruturadas com 12 homens homossexuais que vivem na Cidade de Goiás (GO), selecionados por amostragem em cadeia ("bola de neve"), priorizando sujeitos inseridos em contextos criativos e midiáticos. Os participantes serão estratificados conforme o tempo de residência na cidade, e os dados comparados ao corpus de Bernardes (2020). Ao articular linguagem, subjetividade e performance, o estudo contribui para o debate sobre como a fala gay se inscreve socialmente como forma de pertencimento, ironia e resistência cultural.

Palavras-chave: Sociolinguística Variacionista Fala gay. Diminutivo. Goiás.

1 Introdução

No contexto contemporâneo, as discussões sobre identidade e diferença assumem um papel central nas Ciências Humanas e Sociais, especialmente sob a perspectiva dos Estudos Culturais. De acordo com Silva, Hall e Woodward (2014), a identidade não é uma essência fixa, mas um processo contínuo de construção, que se dá em relação ao outro e ao mundo ao redor. Esse processo é marcado por fronteiras simbólicas que delimitam o "nós" e o "eles", fomentando a diferença como um aspecto constitutivo da identidade.

A obra "Identidade e Diferença: A Perspectiva dos Estudos Culturais" de Tomaz Tadeu da silva, Stuart Hall e Kathryn Woodward (2014), explora como essas fronteiras são tanto construídas quanto desafiadas, destacando a importância do reconhecimento da diversidade e

[1]Trabalho apresentado na modalidade de Comunicação Oral no XXII Colóquio Nacional de Estudos Linguísticos e Literários, no GT55 - VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E AS PESQUISAS NO CONTEXTO CIENTÍFICO E PEDAGÓGICO: UM OLHAR PARA OS ASPECTOS SEMÂNTICOS, MORFOLÓGICOS, SINTÁTICOS E PROSÓDICOS, TANTO NA PESQUISA QUANDO NO ENSINO de forma on-line.

[2]Felipe Moura de Souza é graduado em Administração pela Faculdade de Administração, Ciências Contábeis e Ciências Econômicas da Universidade Federal de Goiás, pós-graduado em Psicologia Analítica pelo Instituto Junguiano de Ensino e Pesquisa. Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Língua, Literatura e Interculturalidade da Universidade Estadual de Goiás (POSLLI/UEG). Discente do curso de Psicologia – Unu Inhumas – Campus Metropolitano – UEG.

da complexidade das experiências culturais. No cerne desse debate, está a necessidade de romper com as noções rígidas e exclusivistas de identidade, que, muitas vezes, perpetuam desigualdades e injustiças. Nesse sentido, de acordo com Silva, Hall e Woodward (2014, p.81):

A identidade, tal como a diferença, é uma relação social. Isso significa que sua definição - discursiva e linguística - está sujeita a vetores de força, a relações de poder. Elas não são simplesmente definidas; elas são impostas. Elas não convivem harmoniosamente, lado a lado, em um campo sem hierarquias; elas são disputadas

A linguagem, por sua vez, desempenha um papel fundamental na construção e expressão da identidade, servindo tanto como um meio de comunicação quanto como um marcador social. No contexto da comunidade LGBTQIA+, e, em particular, entre homens gays, a variação linguística é frequentemente utilizada como uma ferramenta de adaptação e resistência frente às normas sociais predominantes.

Nesse sentido, é importante contextualizar o grupo específico observado neste estudo: homens gays que moram na Cidade de Goiás. A Cidade de Goiás, também conhecida como Goiás Velho, é um dos mais importantes patrimônios históricos e culturais do Brasil. Localizada no interior do estado de Goiás, foi a primeira capital do estado e preserva até hoje seu conjunto arquitetônico colonial, com ruas de pedra, casarões coloridos e igrejas seculares que remetem ao período do Brasil Colônia. Assim, observa-se uma cidade que é parte de um estado e um país profundamente marcado por discursos de violência simbólica, ambivalência moral e repressão histórica em relação à homossexualidade e às expressões dissidentes de gênero e sexualidade. Em um contexto onde a linguagem é simultaneamente um meio de opressão e um instrumento de resistência, investigar como sujeitos LGBTQIAPN+ ressignificam e manipulam os recursos linguísticos torna-se um caminho potente para compreender os mecanismos de produção de subjetividade e agência social.

Dessa forma, sabe-se que o uso de formas como o diminutivo, por exemplo, transcende a função puramente estilística ou afetiva atribuída convencionalmente a essa categoria morfológica. Nessas comunidades, tais recursos podem funcionar como marcadores identitários que constroem laços de pertencimento, performam afetos e feminilidades dissidentes, e subvertem normas da linguagem que sustentam a heterocisnormatividade. Nesse sentido, o diminutivo, assim como outras estratégias linguísticas recorrentes em práticas comunicativas de homens gays e outros sujeitos queer, adquire um papel central na construção de espaços discursivos seguros, onde é possível afirmar existências, negociar vulnerabilidades e produzir sentidos alternativos de ser e estar no mundo

Este estudo levará em consideração o modo como homens gays utilizam o diminutivo como um possível marcador de gênero, mais conhecido na sociolinguística como fala gay, fomentando uma classificação identitária e performática pois, de acordo com Mazzaro (2021, p. 1059):

> O mecanismo central da abordagem das identidades para os estudos queer não é outro senão a linguagem, esta entendida como produtiva, constitutiva e performativa. A matriz heterossexual, entretanto, impõe limites por meio de enunciados que governam o modo como falamos, somos e usamos nosso corpo, agimos em sociedade e como também percebemos/entendemos a fala, o corpo (e seu uso) e as ações do outro. Esses limites são dados como naturais e/ou como corretos, e punem aqueles que subvertem as regras transformando-os em abjetos.

O fato de homens gays comunicarem-se de forma diferente de homens héteros pode-se ser uma ferramenta tanto de proteção quanto de valorização de uma identidade construída ao longo do tempo, principalmente no decorrer do século XX, em que os homens homossexuais enfrentaram tanto preconceito quanto categorizações estereotipadas, devido à sua condição sexual e a maneira de ser e estar no mundo. Nesse sentido, a Sociolinguística é uma dentre as várias disciplinas que observam os fenômenos advindos da construção dessa subcultura gay.

A relevância da Sociolinguística, nesse contexto, está em sua capacidade de analisar como práticas linguísticas refletem e constroem realidades sociais, especialmente no que diz respeito à identidade, ao pertencimento e às dinâmicas de poder. Diferentemente de outras abordagens que podem focar em aspectos psicológicos, históricos ou culturais isoladamente, a sociolinguística permite observar como a linguagem opera em interação com esses elementos, revelando marcas sociais, afetivas e ideológicas nas escolhas linguísticas dos falantes. Ao investigar variações na fala – como o uso de diminutivos –, a sociolinguística contribui para compreender como certos grupos, como os homens gays habitantes da Cidade de Goias, constroem sentidos de si mesmos e de suas relações sociais por meio da linguagem. Segundo Mazzaro (2021, p. 1068):

> Para muitas pessoas, é difícil compreender e aceitar que o conhecimento que se produz acerca desses temas não se limita à ótica biológica. Campos do saber da área das humanas, como a psicanálise, a antropologia e a história, para citar alguns, produzem conhecimentos sobre esses temas há décadas, inclusive de forma interdisciplinar.

Dessa forma, a presente pesquisa propõe-se a investigar como a linguagem atua como dispositivo identitário e performático entre homens gays, com foco no uso de diminutivos,

entendidos aqui como recursos que, mais do que simples marcas estilísticas, funcionam como estratégias de afirmação, pertencimento e resistência.

Neste estudo, dá-se especial atenção ao sufixo "**-inho**", cuja produtividade na língua portuguesa vai além da simples indicação de diminuição de tamanho. Como diminutivo, o sufixo permite ao falante codificar uma avaliação subjetiva da realidade, marcando propriedades como pequenez, escassez ou escala reduzida em relação a um padrão consensual de referência. Assim, quando um adjetivo ou substantivo recebe essa terminação, como em bonitinho, queridinho ou espertinho, não se trata apenas de uma descrição objetiva, mas da ativação de uma carga avaliativa que envolve atenuação, mitigação e, sobretudo, uma aproximação afetiva. Em contextos específicos, como na fala de homens gays, o uso do "**-inho**" pode adquirir nuances performativas, funcionando como índice de empatia, carinho ou ironia, além de configurar-se como estratégia de expressão identitária. A avaliação codificada por esse sufixo revela-se, portanto, multifacetada: ora expressando suavidade ou ternura, ora implicando distanciamento irônico ou ressignificação lúdica de traços culturais e sociais. Essa versatilidade o torna um recurso relevante para a análise de práticas linguísticas que negociam pertencimento, afeto e criatividade no uso da língua de acordo com RIO-TORTO (2022).

Ao articular referências dos estudos culturais, da Sociolinguística e dos estudos queer, busca-se compreender de que forma essas práticas linguísticas não apenas refletem, mas também constroem identidades desviantes das normas heterocisnormativas, evidenciando os modos como a linguagem se torna, para esses sujeitos, um espaço simbólico de negociação, subversão e criação de sentidos outros sobre si e sobre o mundo.

2 Fundamentação teórica

No Brasil, um país marcado pela diversidade social, a homossexualidade masculina ainda se vê atravessada por formas persistentes de repressão e estigmatização social. Apesar dos avanços nas discussões contemporâneas acerca dos direitos e da visibilidade da população LGBTI+, práticas discursivas de repúdio e violência simbólica permanecem socialmente enraizadas. De acordo com Trevisan (2000) e Green (2000), o Brasil sempre operou sob uma lógica de "dupla moral" em relação às expressões públicas de sexualidade, notadamente evidenciada em eventos como o carnaval.

Ainda que, superficialmente, essas manifestações parecessem sinalizar tolerância, tratava-se, na realidade, de permissões temporárias e condicionadas, restritas a determinados contextos festivos, cessando, com brutalidade, fora desses momentos.

Nesse sentido, a constituição identitária e linguística de grupos homossexuais no Brasil desenvolveu-se também como estratégia de resistência, proteção e pertencimento e elementos como gestualidade, comportamento e maneira de falar são fundamentais para a construção de um ethos coletivo, possibilitando que indivíduos se reconheçam como parte de uma comunidade minoritária frente a uma sociedade heteronormativa, Silva (1959). De acordo com Silva, Hall e Woodward (2014), a identidade é uma construção social e relacional, sujeita a disputas de poder e influenciada por fronteiras simbólicas que separam o "nós" do "eles".

Isso posto, a consolidação de um repertório lexical próprio, frequentemente denominado de forma não técnica como “dialeto gay”, integra esse processo de afirmação social e subjetiva. Palavras, expressões e marcas linguísticas que circulavam restritamente nos espaços ocupados por esses sujeitos foram, progressivamente, alcançando outros estratos da sociedade brasileira, fenômeno observado inclusive em programas televisivos e mídias digitais, onde personagens homossexuais são representados a partir de certos estereótipos discursivos.

Nesse sentido, faz-se importante destacar o uso recorrente do diminutivo na fala de homens gays, prática que, mais do que um simples traço estilístico, funciona como índice socialmente marcado de pertencimento ou aproximação simbólica a esse grupo. Estudos como os de Gonçalves (2003) e Mendes (2011, 2012) já apontavam essa associação estereotipada entre determinados recursos linguísticos e a identidade de gênero/sexualidade dos falantes, em que realiza uma análise comparativa entre os falares atribuídos a mulheres e a homens gays, propondo que, embora haja semelhanças, a linguagem utilizada por homens gays não se reduz a uma simples imitação do feminino. A autora destaca que, tanto a "fala feminina" quanto a "fala gay" funcionam como marcadores identitários que operam no campo da performance social, sendo utilizadas como estratégias de pertencimento, resistência e afirmação de uma identidade subcultural.

Dessa maneira, o uso intensificado do diminutivo (como pouquinho, cafezinho, detalhezinho) na fala de homens gays não deve ser entendido apenas como reflexo passivo de pertencimento grupal, mas como uma prática estilística que organiza, performa e negocia posições identitárias no espaço social. Ao adotar tais formas, os falantes podem tanto reforçar a solidariedade intragrupal quanto sinalizar, a depender do contexto de interação, marcas de afiliação, resistência ou até ironia em relação a determinados estereótipos.

Portanto, a presente pesquisa busca descrever e analisar o uso do diminutivo na fala de homens gays a partir de uma abordagem sociolinguística, investigando não apenas a frequência e a forma de uso dessas variantes, mas também os significados sociais que lhes são atribuídos pelos próprios falantes e pela comunidade linguística mais ampla. Para isso, serão articuladas

premissas das três ondas da Sociolinguística, com vistas a analisar, sob um viés etnográfico, o valor estilístico do diminutivo na comunidade de práticas em estudo.

2.1 Variação linguística

A fim de nortear a pesquisa, será feito um levantamento de conceitos preexistentes sobre a temática proposta para a compreensão geral de bases teóricas que propicie elementos necessários à análise da variação do uso do diminutivo na comunicação de homens gays. Segundo Gesser e Santana (2018), o agenciamento da identidade pode perpassar o uso de diminutivos no gênero masculino e feminino, funcionando como um recurso expressivo que mobiliza o gênero gramatical de forma performativa. O uso de formas como "*makezinha*" ou "*discursinho*", por exemplo, não apenas intensifica tamanhos, mas também contribui para a construção de um estilo identitário que subverte normas linguísticas tradicionais e afirma uma presença subjetiva marcada por ironia, humor e afetividade, especialmente na fala de sujeitos gays. Essa estratégia linguística revela uma multifuncionalidade que ultrapassa a gramática, operando também como ferramenta de afirmação e negociação de pertencimentos sociais e simbólicos. A variação linguística é um fenômeno intrinsecamente ligado à diversidade social e cultural dos falantes, manifestando-se de diversas formas na língua. Conforme Labov (1972), a variação linguística está relacionada a padrões socioculturais que refletem as relações de poder entre os grupos sociais. A linguagem, portanto, não é apenas um meio de comunicação, mas também uma ferramenta de construção e negociação de identidade. Entre essas variações, o uso intensificado do diminutivo com sufixos como **-inho**, -inha, e outros recursos expressivos, se destaca por seu potencial de refletir e influenciar as identidades sociais.

Mollica et al. (1998) destacam que tais escolhas linguísticas não se limitam à função descritiva ou enfática, mas também podem operar como ferramentas estilísticas utilizadas pelos falantes para adequar suas expressões linguísticas a contextos específicos e normas sociais.

Desse modo, o presente estudo busca explorar como o uso estilístico e, por vezes, afetivo e performático do diminutivo é adotado por homens gays em diferentes contextos sociais para a construção e expressão de sua identidade.

2.2 Fenômeno: uso de diminutivos e o "falar gay"

Mollica et al. (1998) apontam que o uso de recursos linguísticos marcados, como o uso do diminutivo, frequentemente ocorre em contextos em que a identidade social e o pertencimento a determinados grupos desempenham papéis significativos. No caso dos homens gays, o emprego recorrente do diminutivo com sufixos como -inho, -inha e expressões

estilizadas pode servir como um marcador de identidade, facilitando a adaptação a diferentes ambientes sociais, desde os mais íntimos até os mais públicos.

Portanto, esse uso estratégico permite aos falantes navegarem entre expectativas sociais e culturais, moldando suas identidades de acordo com o contexto. Assim, o uso do diminutivo não é meramente uma variação linguística, mas uma prática ativa de construção de identidade, onde as escolhas linguísticas refletem e moldam as experiências e percepções sociais dos indivíduos, considerando que, segundo Jung (1991), não apenas usamos a linguagem para descrever o mundo, mas também para dar forma a ele e a nós mesmos.

Mollica et al. (1998) discutem esse tipo de variação como um fenômeno linguístico que desempenha importantes funções comunicativas. O uso expressivo do diminutivo pode ser influenciado por fatores contextuais e situacionais, como a busca por afetividade, a criação de efeitos de ênfase ou ironia, a suavização de enunciados e, sobretudo, a sinalização de pertencimento e identificação grupal. Os autores ressaltam que essa estratégia linguística facilita a fluência discursiva e ajusta a linguagem às normas sociolinguísticas dos grupos aos quais os falantes pertencem. Além disso, destacam que esses usos podem refletir características sociais e identitárias, funcionando como marcadores de pertencimento a determinados grupos sociais: "Concluímos então que a variação [...] é controlada por princípios de comunicabilidade." (Mollica et al., 1998, p. 84), ou seja, pela eficácia e clareza com que a mensagem é transmitida e compreendida pelos interlocutores. Portanto, pode-se dizer que o uso do diminutivo é influenciado tanto pela necessidade de manter a comunicação afetiva quanto pela busca de afiliação e identidade social.

Mussalim e Bentes (2021) abordam os fenômenos de variação linguística como parte das mudanças naturais que ocorrem nas línguas ao longo do tempo, refletindo adaptações às necessidades comunicativas dos falantes. Enfatizam que o uso expressivo de recursos linguísticos - como o diminutivo - está inserido em uma rede complexa de fatores linguísticos e extralinguísticos que moldam a diversidade linguística. As autoras destacam a importância de considerar o contexto histórico e social para entender a ocorrência e propagação desses usos, reconhecendo-os como formas legítimas de expressão cultural e social.

2.3 Construção de identidade

Mollica et al. (1998) argumentam que a função desses usos linguísticos vai além da expressividade, envolvendo também a solidariedade e a criação de laços dentro de grupos sociais específicos. Para homens gays, o uso intensificado do diminutivo e de uma linguagem carregada afetivamente de marcas expressivas pode atuar como uma forma de reforço

identitário e coesão comunitária, especialmente em contextos em que a linguagem funciona como marcador de pertença e resistência. Esse fenômeno linguístico oferece uma janela para entender como variações linguísticas são utilizadas de maneira consciente e estratégica para a construção de identidades complexas e dinâmicas, refletindo tanto as influências internas quanto as pressões externas na vida dos indivíduos.

Silva, Hall e Woodward (2014) discutem que a identidade é construída através de uma constante negociação entre similaridade e diferença, na qual indivíduos e grupos definem quem são em relação a quem não são. Essa dinâmica é essencial para compreender como homens gays utilizam os diminutivos e o "falar gay" como práticas linguísticas que reforçam a identidade de grupo e demarcam diferenças em relação a outros grupos sociais. "As identidades são construídas dentro do discurso, não fora dele. Elas são o produto de marcadores culturais, históricos e políticos que as moldam e as tornam mutáveis ao longo do tempo." (Silva, Hall & Woodward, 2014, p. 77).

Ao utilizar palavras como "*bonitinho*", "*docinho*" ou "*perfeitinha*", os homens gays não apenas intensificam seu discurso, mas também criam e mantêm laços de solidariedade dentro da comunidade, ao mesmo tempo em que sinalizam sua diferença diante das normas heteronormativas predominantes.

3 Material e método

Para a coleta de dados para este trabalho, será utilizado um questionário para a realização de entrevistas sociolinguísticas semiestruturadas, de modo que as perguntas serão categorizadas em tópicos, de acordo com a proposta laboviana: a) Cidade de Goiás e os locais de socialização; b) Família e amigos; c) Escola e trabalho; d) Acontecimentos do cotidiano e opiniões

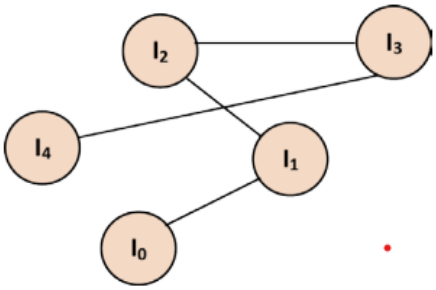
Com o objetivo de observar a fala de homens homossexuais que vivem na Cidade de Goiás sendo ao todo 12 entrevistados, classificados segundo faixa etária (20 a 30 anos e 31 a 50 anos), escolaridade (nível médio e superior) e tempo de residência na Cidade de Goiás, divididos em quatro grupos: a) homens que residem em Goiás há menos de 5 anos e têm entre 20 e 34 anos; b) homens que residem em Goiás há mais de 5 anos e têm entre 20 e 34 anos; c) homens que residem em Goiás há menos de 5 anos e têm entre 35 e 50 anos; e d) homens que residem em Goiás há mais de 5 anos e têm entre 35 e 50 anos.

Segundo Araújo, Santos e Freitag (2014), na pesquisa sociolinguística, quando a amostragem não é aleatória, mas estruturada em conglomerados, utiliza-se a técnica de amostragem em cadeia, também conhecida como "bola de neve". Nesse método, o processo de

seleção dos informantes se inicia com um participante inicial, denominado I0, que, ao final da entrevista, indica outra pessoa de sua rede de contatos para participar da pesquisa. Essa indicação deve considerar o grau de proximidade social entre o informante e a pessoa indicada, utilizando uma escala que varia de 1 a 5, sendo o grau 1 o de maior proximidade, em que os interlocutores pertencem ao mesmo círculo social e mantêm contato frequente, e o grau 5 o de menor 1proximidade, envolvendo pessoas que não se conhecem e apenas interagem no momento da entrevista.

O objetivo é garantir que o próximo informante (I1) esteja o mais próximo possível do grau 1 na escala, o que facilita a abordagem e aumenta a confiabilidade do processo, uma vez que a recomendação pessoal contribui para a sensibilização do novo participante. Esse procedimento se repete sucessivamente, formando uma rede de informantes interligados, cuja organização pode ser representada por meio de um grafo, evidenciando os vínculos estabelecidos ao longo da coleta de dados.

Figura 1: Grafo com o arranjo dos informantes de uma amostra de entrevistas sociolinguísticas



Fonte: Araújo, Santos e Freitag (2014).

Vale ressaltar que este estudo adota uma abordagem metodológica inspirada na etnografia, com base nas técnicas desenvolvidas por Eckert (1989, 2000, 2003, 2012), uma das principais referências nos estudos sociolinguísticos contemporâneos.

A escolha da abordagem etnográfica se justifica pelo seu potencial em oferecer uma compreensão profunda das interações sociais e dos significados atribuídos pelos indivíduos às suas próprias práticas linguísticas. Assim, o estudo busca não apenas descrever os fenômenos observados, mas também interpretá-los à luz das experiências vividas e das dinâmicas culturais presentes nos grupos investigados, contribuindo para um entendimento mais amplo das interrelações entre linguagem, identidade e sociedade.

Nesse sentido, vale destacar que todos os participantes que produzirão as falas quanto, serão previamente informados sobre os objetivos da pesquisa e convidados a assinar um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, garantindo o anonimato e o direito de desistência a qualquer momento.

Por fim, para a análise quantitativa, o corpus construído um corpus composto por 12 entrevistas realizadas com homens gays residentes na Cidade de Goiás será comparado a outro corpus, constituído por 24 entrevistas com homens e mulheres também moradores da mesma localidade. O objetivo é observar, de maneira sistemática, a distribuição e a frequência de uso dos diminutivos entre os dois grupos. Assim como em estudos anteriores de base sociolinguística, o índice de frequência será calculado em relação a mil palavras, o que permitirá mensurar de forma proporcional o emprego do recurso linguístico. A comparação entre os corpus possibilitará verificar se há diferenças significativas no uso dos diminutivos associadas a fatores de gênero e orientação sexual, contribuindo para uma melhor compreensão dos padrões de variação linguística na comunidade estudada.

4 Resultados e análise dos dados

Até o momento, a pesquisa encontra-se em fase de coleta e organização do corpus linguístico, composto por entrevistas sociolinguísticas semiestruturadas realizadas com homens gays residentes na Cidade de Goiás. As primeiras análises qualitativas apontam para o uso recorrente do diminutivo como recurso expressivo que ultrapassa a mera função afetiva ou atenuadora, assumindo valor identitário e performático nas interações cotidianas. Observa-se que o sufixo "-inho/-inha" aparece associado a contextos de intimidade, humor e ironia, funcionando, em muitos casos, como marcador de pertencimento ao grupo e como estratégia de aproximação entre interlocutores.

Ainda que os dados estejam em fase preliminar de sistematização, percebe-se uma relação entre a frequência de uso do diminutivo e fatores sociais como faixa etária e tempo de residência na cidade. Sujeitos mais jovens e inseridos em contextos midiáticos tendem a utilizar o recurso de forma mais estilizada e consciente, como elemento de identidade performativa. Já os participantes com maior tempo de permanência na cidade demonstram usos mais naturalizados, incorporados à fala cotidiana. Essas tendências serão aprofundadas nas etapas seguintes da pesquisa, a partir da análise quantitativa comparativa com o corpus de Bernardes (2020).

5 Considerações finais

Por se tratar de uma pesquisa em andamento, as reflexões apresentadas são parciais e buscam delinear caminhos de análise sobre o papel dos diminutivos na fala de homens gays da Cidade de Goiás. Até o presente momento, é possível afirmar que o uso desse recurso linguístico parece atuar como marcador de identidade, pertencimento e resistência simbólica frente à heterocisnormatividade.

A continuidade da investigação, com a consolidação do corpus e a aplicação dos parâmetros da Sociolinguística Variacionista, permitirá observar com maior precisão as correlações entre fatores linguísticos e sociais. Espera-se, ao final, contribuir para o debate sobre a relação entre linguagem e identidade em comunidades de práticas minoritárias, demonstrando como as escolhas linguísticas operam como dispositivos de subjetivação e resistência cultural. Assim, este estudo reforça a importância de compreender a fala gay não como simples variação estilística, mas como forma legítima de expressão e afirmação de existência no espaço social.

Referências

DURÃO, Fabio Akcelrud. Reflexões sobre a metodologia de pesquisa nos estudos literários. **DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada**, v. 31, n. spe, p. 377-390, 2015.

DA SILVA CARDOSO, Suzana Alice Marcelino et al. **Atlas linguístico do Brasil**. SciELO-EDUEL, 2015.

DE OLIVEIRA, Samuel Gomes; ROCKENBACH, Lívia Majolo; GUTIERRES, Athany. **As três ondas do estudo da variação: a emergência do significado no estudo da variação sociolinguística**. Organon, v. 37, n. 73, p. 268-291, 2022.

FREITAG, Raquel Meister Ko. Sociolinguística no/do Brasil. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, v. 58, n. 3, p. 445-460, 2016.

Gesser, A. F., & Santana, W. P. da S. (2018). O gênero gramatical na fala gay e sua (multi)funcionalidade. Revista Do GEL, 15(2), 50–60. https://doi.org/10.21165/gel.v15i2.2055

GONÇALVES, Grecilene. **Falares femininos e falares gays: uma proposta de análise sociolinguística**. 2003. 186 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) — Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2003.

GREEN, James N. **Além do Carnaval: a homossexualidade masculina no Brasil do século XX**. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

GIL, Antônio Carlos et al. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

JUNG, C. G. **O eu e o inconsciente**. In: Obras Completas de C. G. Jung, v. 7/2. Petrópolis: Vozes, 1991. §§ 202-220.

LABOV, W. *Sociolinguistic patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.

MENDES, Ronald Beline. Diminutivos como marcadores de sexo/gênero. **Revista Linguí\0283tica**, v. 8, n. 1, p. 113-124, 2012.

MOLLICA, Maria Cecília et al. Variação e função em aférese. **Revista de Estudos da Linguagem**, v. 7, n. 2, p. 71-87, 1998

MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina. **Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos**. Cortez Editora, 2021.

MAZZARO, D. **"Por uma educação linguística queer: estranhando conceitos e práticas."** *Gragoatá*, Niterói, v. 26, n. 56, p. 1052-1084, 2021.

PRECIADO, P. (2020). **Eu Sou o Monstro que Lhes Fala: Relatos do Choque Viral**. Companhia das Letras.

RIO-TORTO, Graça. Valores e usos do diminutivo-inho no Português Europeu e no Português do Brasil. **Linguística. Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto.**, v. 2, n. especial, p. 29-52, 2022.

SILVA, T. T.; HALL, S.; WOODWARD, K. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

SUASSUNA, Lívia. **Pesquisa qualitativa em Educação e Linguagem: histórico e validação do paradigma indiciário. Perspectiva**, v. 26, n. 1, p. 341-377, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e Diferença: A perspectivas dos estudos culturais**. Vozes, 2014.

SENE, Marcus Garcia de. **A percepção sociolinguística de gênero e sexualidade: efeitos da duração de/s/e do pitch médio**. 2022.

TARALLO, Fernando. **A Pesquisa Sociolinguística**. 7ª. São Paulo: Ática, 2005.

TREVISAN, João Silvério. **Devassos no paraíso: a homossexualidade no Brasil da Colônia à atualidade**. 2. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Record, 2000.

OS EFEITOS DE SENTIDOS NAS LEITURAS EM TORNO DA PEÇA "SIMPLEMENTE EU", DE BETH GOULART: SOB A CONTRIBUIÇÃO DA ANÁLISE DE DISCURSO[1]

Juliana Batista dos Santos - UEPB[2]

Resumo: Este trabalho traz para a discussão questões voltadas para a prática da leitura, evidenciando a relação entre sujeito, texto e sentido, considerando outros modos de ler o texto, a partir da contribuição da teoria da Análise de Discurso (AD) francesa. Para tanto, o *corpus* selecionado é constituído de dois artigos de opinião em torno de uma peça de teatro "Simplesmente eu, Clarice Lispector", encenada por Beth Goulart. Assim, buscamos identificar os movimentos do sujeito discursivo e a posição-sujeito que assume por se inserir em uma formação discursiva: o discurso que o enunciador constrói para valorizar a arte; o olhar do enunciador em relação à escritora Clarice Lispector; a relação entre a escritora e a atriz no palco. Portanto, a materialidade discursiva se constitui sob o olhar de cada sujeito a partir da simbiose – a poeta e a atriz – evidenciando cada dizer situado através das relações sociodiscursivas.

Palavras-chave: Discurso; Sentido; Posição-sujeito.

1 Introdução

Com o desenvolvimento das pesquisas em Linguística e, recentemente, no campo da teoria do discurso, têm-se questionado as orientações do ensino para a formação de leitores, considerando-se, pincipalmente, a interpretação que se propõe para a leitura de textos. Nesse contexto, trazemos a seguinte problemática: como se constroem as posições de sujeito em textos opinativos acerca da peça "Simplesmente Eu," de Beth Goulart, considerando as condições de produção dos textos, como a relação sociodiscursiva entre eles, o lugar social onde circulam na sociedade entre as condições que interpelam as posições-sujeitos?

Temos como objetivo geral, fornecer subsídios para a discussão acerca da prática de leitura, evidenciando outros modos de ler que põe em questão o lugar do sujeito nas abordagens sobre o que é ler, tradicionalmente, cultivada, considerando-se a importância desse lugar nos modos de ser sujeito letrado na sociedade atual. Nesse sentido, os subsídios teóricos, apresentados para o trabalho, fundamentam-se na Análise de Discurso (AD) de linha francesa, que trabalha a questão das posições-sujeito no discurso, da memória discursiva constituída do

[1] GT 2 – Análise de Discurso, linguagens e historicidade: materialidades, atravessamentos e deslocamentos de sentidos

[2] Licenciada em LETRAS – Habilitação em Língua Portuguesa; Especialista em Língua Portuguesa e aluna do Curso de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS/UEPB. E-mail. santos.juliana@aluno.uepb.edu.br

saber discursivo e da retomada na forma do pré-construído, ou seja, tudo que já foi dito que está na base do discurso, sustentando a retomada da palavra.

Por se tratar da análise de discurso aplicada a gênero jornalístico, não analisamos a linguagem e o gênero poético de Lispector, pois não pretendemos estudar a peça em si, mas damos ênfase à materialidade discursiva de gêneros opinativos, cujos autores constroem um modo de ver/de ler. É nesse jogo de relações que a teoria da AD explica como cada enunciado tem o seu lugar e como se estrutura, a partir das estratégias que o engendram, materializados nos enunciados, procuramos compreender o olhar de cada sujeito sobre a simbiose – a poeta e a atriz – que se evidencia no dizer situado e determinado por condições sócio-históricas. Ou seja, de forma específica, analisamos o discurso que o enunciador constrói em relação a uma arte teatral; o olhar do enunciador em relação à escritora Clarice Lispector; a relação entre a escritora e a atriz no palco.

A partir do levantamento de informações explícitas e implícitas aos textos, identificando a formação discursiva em que cada sujeito se inscreve constituído por meio da linguagem e sua representatividade no contexto social. Nele, surgem as questões de caráter ideológico, envolvendo temas universais presentes nos textos escolhidos, por exemplo, o entendimento do amor, a existência de Deus etc. No entanto, não tratamos dessas questões, porque o enfoque consiste na posição-sujeito a partir de textos.

É com base nesse contexto teórico-analítico que trazemos como *corpus*, textos opinativos de autores distintos: "No palco, Beth Goulart é Clarice Lispector, e suas personagens," de Lucas Neves; e o texto "Simplesmente eu, Clarice Lispector," de Maurício Alcântara. São gêneros da esfera jornalística que circulam em suportes sociais: o jornal impresso, o jornal online, e a revista eletrônica. Nesse *corpus*, temos como objetivo específico analisar a construção do sujeito discursivo desses textos, considerando o lugar social no qual se produz o discurso acerca da peça.

Pretendemos ainda, verificar como se constroem a memória discursiva e os aspectos discursivos implícitos na materialidade dos textos, apoiando-se no interdiscurso. Nesse sentido, a fundamentação teórica deste trabalho se sustenta em Brandão (1991), Orlandi (2005), Fernandes (2007), Dantas (2007), entre outros.

2 Subsídios teóricos

2.1 Linguagem e o discurso

A linguagem para a Análise de Discurso é interação discursiva, e se constitui como produção social dos sentidos. Sob essa perspectiva, a língua na AD não é trabalhada como

sistema abstrato, mas se constitui na produção da linguagem pelo homem, conforme sua influência na história. É na linguagem que se instaura o discurso e se constrói a partir do sentido dado às palavras no tempo e no espaço. Assim, o discurso é objeto sócio-histórico, e concebe a linguagem materializada na ideologia que se reflete na língua.

Assim, o mesmo discurso pode ser analisado sob perspectivas diferentes, e apresentar entendimentos diversos a partir do local ou modo como se pronuncia algo, como se diz, quem diz o quê, em que tempo ou espaço. Assim, tomando como base Brandão (2004), o discurso é também entendido como efeito de sentido que se constrói no processo de interlocução, opondo-se a tradicional concepção de língua como simples transmissão de informação.

O discurso não pode ser compreendido no sentido de estudar a lingua(gem) em si, mesmo que necessite dela para construir sua existência material. Ele vai além da linguagem materializada, perpassa a ideia material e ganha uma ideia de curso, "o discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem [...]" (ORLANDI, 2007, p. 15).

O pressuposto é de que o discurso não concebe a linguagem isolada, ele é afetado pela exterioridade, vulnerável às transformações. Conforme Fernandes (2007, p. 18) cita, "as posições em contraste revelam lugares socioideológicos assumidos pelos sujeitos envolvidos, e a linguagem é a forma material de expressão desses lugares." Nesse sentido, é na exterioridade que encontramos o(s) sentido(s) do texto, ou seja, a partir dos discursos vigentes da sociedade é que construímos a exterioridade discursiva do objeto.

2.2 Interdiscurso

Para Orlandi (2007, p. 31) a memória discursiva como "o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra." O termo memória remete a algo que já existe antes, o saber de alguma época que sofreu alterações no decorrer da história, que modificou a sua ideologia, mas não está na superficialidade do texto.

O interdiscurso modifica o que o sujeito significa, ou seja, o que já foi dito sobre o mesmo assunto influencia na formação do sujeito, não há o discurso individual, mas se mantém o discurso descentralizado característica do interdiscurso. Orlandi (2008) afirma que existe uma relação do interdiscurso com o intertexto que precisa ser diferenciada. O interdiscurso tem a memória afetada pelo anonimato, ou seja, quem fala é a voz sem nome, a fim de que haja outras possibilidades de dizeres. Ambos estudam a noção de sentido, o intertexto, a relação entre textos, mas não constitui o esquecimento estruturante, enquanto no interdiscurso a memória é afetada pelo esquecimento.

2.3 Formação discursiva e formação ideológica

A formação discursiva (FD) assume uma posição fundamental na relação língua e discurso. À toda FD já existe a ideia de discurso, e, portanto, a sua estrutura se dá a partir desses dois mecanismos: língua e discurso voltados para o contexto social. Nesse contexto, o "falante de uma língua natural, desenvolve-se, intelectualmente, num ambiente e recebe destes, em seus aspectos sociais, históricos [...] sua maneira de pensar, agir e atuar sobre o mundo." (DANTAS, 2007, p. 52).

A citação acima demonstra a importância do conhecimento natural adquirido na formação do falante que, a priori, se caracteriza por região. Tal conhecimento é que faz surgir os discursos heterogêneos nos universos culturais, um campo aberto à diversidade de FDs. A FD é constituída em seu interior por outras FDs, e cada um usa o dizer diferente dos outros, formando muitas linguagens sobre uma única. É a FD quem dá a possibilidade de um sujeito em uma determinada posição social se colocar na ordem do dizer, de expor suas ideias e posicionamentos acerca dos discursos diversos.

Para falarmos das formações ideológicas (FI), enfatizamos o entendimento de sujeito na sociedade capitalista, que dá forma ao sujeito de direito. Desse modo, trata-se do sujeito do capitalismo que é "determinado por condições externas e autônomas (responsável pelo que diz), um sujeito com seus direitos e deveres" (ORLANDI, 2004, p. 45). A estrutura ideológica é um modo de produção que predomina no discurso social, é a região do materialismo histórico que se constitui como superestrutura.

Em outras palavras, os grupos e as classes são os reconstrutores de formações discursivas, que utilizam o aspecto ideológico específico para determinar suas posições de discurso na conjuntura social, seja reformulando, podando, ou mantendo o que é dito. Vamos tratar no próximo tópico da constituição do sujeito discursivo de acordo com a AD.

2.4 Sujeito discursivo

O sujeito discursivo é constituído por diferentes vozes sociais, ou seja, o sujeito não é homogêneo, e se inscreve em diferentes formações discursivas e ideológicas, dependendo delas para formar a sua conceituação. Assim, comparando o sujeito discursivo com o sujeito estudado na Linguística Geral (LG), vemos que não se trata do mesmo. De acordo com Fernandes (2007), o sujeito da LG pode ser concebido na forma de sujeito idealizado, e de sujeito falante apreendido por circunstâncias, contexto histórico.

Aqui, o sujeito não se apresenta individualizado, ele é contextual, e, ao mesmo tempo, é fruto da interação das vozes que emanam na sociedade. É o saber discursivo que faz parte da

realidade social. A partir dessa ideia, trazemos a mesma conclusão de Bakhtin (1992 apud FERNANDES, 2007, p. 38), "a constatação de que o sujeito é polifônico", que se constitui pelas diferentes vozes que surgem em diferentes meios sociais e nos discursos, dando forma ao sujeito discursivo. Assim, a presença dessas vozes é constituída graças à polifonia (composição da palavra: poli = muitos; fonia = vozes).

Nesse contexto, compreendemos que o sujeito não se apresenta pronto, mas é resultante de um sistema complexo, que só existe no âmbito discursivo pela relação entre o "eu" e o "outro", mantendo-se descentralizado.

2.5 A subjetividade e heterogeneidade discursiva

A partir do reconhecimento de que o sujeito é polifônico, e se apresenta nas estruturas textuais, temos a noção de heterogeneidade discursiva, que se constitui em oposição à homogeneidade, formando-se estruturas de elementos diversos.

Conforme Fernandes (2007, p. 42), "a constituição do sujeito discursivo é marcada por uma heterogeneidade decorrente de sua interação social em diferentes segmentos da sociedade." Isso mostra que o sujeito necessita do campo social para se ramificar na sociedade. E, que esse espaço é diversificado por meio dos olhares, ou seja, a opinião formada do enunciador representa, nos diferentes discursos, as posições das classes sociais e instituições.

A heterogeneidade do sujeito discursivo é construída através da subjetividade de muitas vozes sociais, "é assim estruturada no acontecimento do discurso. [...] o acontecimento significante que é o discurso tem como lugar fundamental a subjetividade" (ORLANDI, 2008, p. 99).

A subjetividade nos permite analisar as posições de sujeito dadas no discurso. O sujeito na AD é posição de discurso entre outras, que se projeta a partir do lugar (no mundo) determinado para se constituir em posição-sujeito (discursivo). Essa competência de ter muitas vozes implícitas ao texto facilita desenvolver a sua subjetividade e heterogeneidade.

2.6 Posições-sujeito

A enunciação discursiva é marcada por muitas posições do sujeito que surgem nas formações discursivas. As FDs determinam a posição do sujeito afetado pela ideologia, esta interpela o indivíduo em sujeito, submetendo-se à língua, e, ao mesmo tempo, significando-se através do simbólico na história. Assim, recorremos às noções de discurso, a fim de relacionar os princípios que norteiam a constituição do sujeito e suas posições discursivas.

Sabemos que a noção de discurso na AD surge a partir de uma reconfiguração das ciências humanas e sociais: do marxismo, que garante a não-transparência da história; da psicanálise, que assegura a não-transparência do sujeito; e da linguística, pois afirma a não-transparência da língua. Esses princípios asseguram que a constituição do sujeito se desenvolve graças à subjetividade em um determinado contexto social.

Segundo Orlandi (2008), este sujeito não se constitui de forma homogênea, porque a "ideologia não é uma máquina lógica" desprezível de contradições. As posições do sujeito apresentam seus reflexos socioideológicos. O sujeito assume funções "hierarquizadas", que resultam no apagamento do sujeito, devido às muitas possibilidades de transmutação do sujeito em diversas formas e funções. A partir do momento em que esse sujeito entra em contato com o social, ele deixa de se apresentar como um "eu" que fala, perde sua individualidade, e passa a ser caracterizado por discursos variados.

2.7 Gênero discursivo

De acordo com Machado (2005), o estudo de gêneros discursivos não se restringe à retórica, tal como a poética e a Retórica foram retratadas por Aristóteles, que consolidou a literatura de seu tempo à classificação aristotélica, com ênfase no gênero poético. A partir de Bakhtin, acontece uma mudança nos estudos de gênero discursivo, sobretudo, pela inclusão de práticas prosaicas dos diversos usos da linguagem.

Esta afirmativa refere-se à constituição das formações discursivas da comunicação mediada, processada através da comunicação de massas, e das modernas mídias digitais, próprias da contemporaneidade. Por isso, Bakhtin (1982) não faz alusão direta às mídias, mas tece formulações que convergem a tal respeito. Assim, considerando o que Machado (2005) denomina de "prosificação da cultura letrada," apropriamo-nos dela, a fim de criar um campo de luta, para a construção do sentido; uma "arena" discursiva em que o discurso se instaura nos códigos culturais emergentes.

Desse modo, os gêneros possuem uma existência cultural, a ponto de Machado (2005, p. 158) chamar de "O grande tempo da cultura", ou seja, o que mais dissemina a produção de gêneros, demonstrando que a concepção dialógica do tempo e das culturas determina esta época vigente.

Com Bakhtin (1982), os gêneros dos discursos são apresentados em duas amplas esferas: os ditos primários (da comunicação cotidiana); e os gêneros discursivos secundários, representados por aqueles produzidos através de códigos culturais, próprio da escrita contemporânea. Este último, por exemplo, constitui o romance, os ensaios filosóficos, os

gêneros jornalísticos etc. Eles são formulados a partir de uma área de conhecimento, tais como: a arte, a política etc. E, ainda podem sofrer mobilidade, ou seja, um gênero da esfera cotidiana entrar em contato, por exemplo, com um da esfera das ciências humanas.

3 Metodologia

Esta análise se constitui a partir de textos opinativos selecionados em suportes sociais: o jornal de circulação social, o jornal online, e a revista eletrônica, a fim de que sejam analisados de acordo com o entendimento do que vem a ser o sujeito discursivo, e quais suas posições no contexto social. Assim, selecionamos o seguinte *corpus* de análise que chamamos de texto I, e II, respectivamente: "No palco, Beth Goulart é Clarice Lispector, e suas personagens" de Lucas Neves; e o texto "Simplesmente eu, Clarice Lispector", de Maurício Alcântara.

O procedimento metodológico usado, em função dos objetivos e do *corpus* analisado, consiste na análise interpretativa, logo de natureza qualitativa, uma vez que trabalhamos com dados de teor subjetivo implicados no dizer discursivos de sujeitos de discurso. Assim, pretendemos aplicar as noções da Análise de Discurso (AD) francesa, principalmente no que se refere à constituição do sentido a partir da posição-sujeito no discurso. Tomando como base os teóricos citados na introdução e desenvolvimento deste trabalho.

Nesse sentido, a análise de dados focaliza a constituição da forma-sujeito que se inscreve na história. Ou seja, o significado das palavras não se inscreve nelas mesmas, mas derivam dos sentidos expressos nas formações discursivas que, por sua vez, têm caráter de formação ideológica. Desse modo, pretendemos analisar os aspectos principais para a constituição do sujeito: como se constroem as posições-sujeito dos enunciadores; a Clarice Lispector sob o olhar desses enunciadores, a atriz e a escritora: diálogo confronto sob o efeito da formação de sentido.

4 Análise dos dados

A Posição-Sujeito se constitui a partir do contato com o meio social, em que o sujeito passa a ser tratado através do contexto histórico existente em cada Formação Discursiva (FD). Portanto, o sujeito deixa de ser um "eu" que fala, o que implica na perda de sua individualidade, e, passa a ser tratado como um sujeito histórico, afetado pela ideologia, que se constitui na forma-sujeito segundo a AD.

Texto I – No palco, Beth Goulart é Clarice Lispector, e suas personagens

“No palco, Beth Goulart é Clarice Lispector, e suas personagens

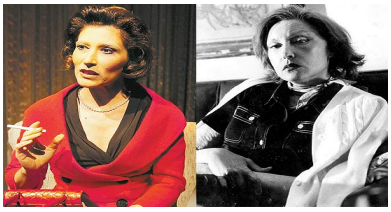
LUCAS NEVES

da Folha de S. Paulo

Clarice Lispector (1920-1977) dizia que "escrever não é inventar, mas correr o risco de encontrar a realidade". Limitando-se a trocar o primeiro verbo por "atuar", Beth Goulart, 48, segue o conselho de forma exemplar no monólogo "Simplesmente Eu - Clarice Lispector", em cartaz no Rio.

Em uma hora, a atriz apresenta uma tradução cênica para o que, aos olhos da escritora, é o real: aqueles instantes de suspensão em que, na surdina e sob um disfarce prosaico (animal, planta ou um cego mascando chiclete), abrindo fendas na modorra da rotina, a vida irrompe _monumental, desconhecida, temerária e onírica. Entre o fascínio e a repulsa suscitados pelas epifanias, no limiar do estado de graça e do horror trazidos pela descoberta do mundo, quatro personagens sacadas de contos, crônicas e romances da autora se equilibram, em cena, com a figura da escritora ela mesma. As falas desta são pinçadas de entrevistas, depoimentos e cartas da Clarice real, que dão pistas sobre seu sentimento de culpa pela morte da mãe, a relação com Deus, a personalidade reservada e a devoção às letras.

Lenise Pinheiro/Folha Imagem/Reprodução



A atriz Beth Goulart, em "Simplesmente Eu – Clarice Lispector", e a escritora, em foto de meados da década 1960.

"Escolhi personagens que, de certa maneira, têm relação com algumas fases da vida da Clarice", diz Beth, também autora e diretora do espetáculo, que assim justifica as escalações: "A Joana [de 'Perto do Coração Selvagem'] representa o impulso criativo, até um pouco adolescente. A Ana [do conto 'Amor'], dona-de-casa dedicada aos filhos e ao marido, lembra o momento 'família' dela, casada com o [diplomata] Maury Gurgel Valente e mãe de Pedro e Paulo. A Lóri [de 'Uma Aprendizagem ou O Livro dos Prazeres'] incorpora a importância do amor, do encontro amoroso. E a mulher anônima [da crônica 'Perdoando Deus'] ecoa um pouco o lado racional e bem humorado da Clarice, sua sagacidade."

Segundo a atriz, o ir-e-vir da montagem entre criadora e criaturas busca explicitar a forma como "a pessoalidade de Clarice" contamina sua obra: "O interessante é que sua escrita traz a voz do personagem, a dela como autora e ainda uma terceira, de interpretação, reflexão

crítica sobre o que está sendo dito. Desse jeito, consegue tratar bem do mistério feminino, dessa qualidade de sermos quatro por mês, de sermos muitas numa só".

A criação do espetáculo consumiu dois anos de pesquisa e mais seis meses de preparação de corpo e voz. Conhecida pelo rigor que emprega na composição gestual de personagens, Beth encarna aqui uma Clarice de erres salientes (cortesia da língua presa, não dá origem ucraniana, como acreditam alguns), olhares fugidios e que roça polegar e anelar enquanto fuma.

A precisão não a impede de transcender a mimese, ir além do virtuosismo da "incorporação mediúnica" pura e simples. No palco, Beth é Clarice, suas personagens e um pouco ela própria. A escritora afirmava se sentir pobre por "só ter corpo e alma" e precisar "de muito mais". Corpo e alma bastam para fazer a fortuna de Beth neste "Simplesmente Eu", que deve chegar a São Paulo em 2010."

Acesso em 09.08.2011
Fonte: http://www1.folha.uol.com.br/folha/ilustrada/ult90u626136.shtml.

Consideramos as marcas de gênero discursivo para dizer que o texto I, "No palco, Beth Goulart é Clarice Lispector, e suas personagens," é um texto opinativo, que revela o olhar de Lucas Neves (editor assistente da ilustrada)[3] em relação ao trabalho da atriz Beth Goulart. Nesse sentido, a posição-sujeito se constitui a partir desse olhar, do enunciador que se constitui espectador da peça "Simplesmente eu", na forma de construção de sentido que se instaura no discurso. Aqui, o enunciador fala de um suporte social da comunicação midiática, o jornal Folha de S. Paulo online, que se constitui no espaço de trabalho deste enunciador.

A posição-sujeito é construída a partir do desempenho da atriz Beth Goulart, que assume a pessoa de Lispector e suas personagens, tal como diz o título. Demonstrando, assim, que além de atriz de novela, Beth Goulart trabalha no palco de teatro encenando personagens da ficção literária. Notamos os seguintes discursos: o de destacar o trabalho da atriz configurando algumas passagens da peça, por exemplo, o discurso de uma mulher, falando de outra mulher ou de outras mulheres que, inevitavelmente, funde-se numa só, a fim de expressar uma arte universal, direcionada a quaisquer classes social ou identidades de gêneros.

O enunciador apropria-se da subjetividade quando diz *"Segundo a atriz"*, para construir na materialidade do texto, a posição da atriz em relação à montagem da peça, e como se estruturam as vozes durante a apresentação, ora a voz dos personagens, ora a voz da escritora, ora uma terceira voz reflexiva. Apesar de ser um monólogo, há três vozes que atuam sob uma

[3] Página online da Folha de S. Paulo em que o jornalista escreve para o público/internauta.

mesma voz, as citadas acima e a da intérprete, que dá vida à escritora e aos personagens de suas obras. Assim, diz a atriz, que é autora e diretora do espetáculo: *"'Escolhi personagens que, de certa maneira, têm relação com algumas fases da vida da Clarice'"*. Essas escalações de personagens se constituem na diversidade de vozes: a de Joana, do romance Perto do Coração Selvagem, que representa o impulso criativo; a de Ana, do conto "Amor", a dona-de-casa, que recorda a escritora dedicada aos filhos e ao marido; a voz de Lóri, de Uma Aprendizagem ou o Livro dos Prazeres; e uma voz da mulher anônima expressa na crônica "Perdoando Deus", que remete ao lado racional e ao bom humor da escritora.

A posição-sujeito, portanto, é constituída com elogios à atriz nos seguintes termos: "*Conhecida pelo rigor que emprega na composição gestual de personagens*"; "*transcende a mimese*"; "*ir além do virtuosismo da incorporação pura e simples*", são marcas do discurso que evidenciam o desempenho e o talento da atriz, segundo o dizer de quem diz, ou seja, do enunciador. Em outro prisma que se refere ao discurso da escritora, na informação de que a escritora se sentia pobre por "*só ter corpo e alma*," e precisar "*de muito mais*," está implícito um discurso que insinua a ideia de que corpo e alma não são suficientes para atender às necessidades da pessoa humana. Pois, comparando-se com o discurso da atriz, vemos uma construção de sentido oposta à da escritora: "*Corpo e alma bastam para fazer a fortuna de Goulart neste 'Simplesmente eu'*", diz o enunciador. Assim, o enfoque construído pelo sujeito discursivo recai no trabalho da intérprete mais do que no trabalho da escritora.

Texto II – Simplesmente eu, Clarice Lispector, por Maurício Alcântara

"Simplesmente eu, Beth Goulart

Essa crítica faz parte do registro do XVII Festival Nordestino de Teatro de Guaramiranga.



Fotos: Maurício Alcântara.

Antes da programação do festival ser iniciada, conversávamos durante o almoço no mosteiro de Guaramiranga sobre provincianismos que se manifestam nas mais diversas ocasiões, por todo o país, sempre estabelecendo relações de superioridade e admiração análogas àquelas que se dão entre colônia e metrópole (mudando sempre, caso a caso, quem é quem nessas relações). Lembrei-me imediatamente desse diálogo ao acompanhar uma orientação da produção aos policiais que estariam de plantão ao longo do evento, dizendo pra ficarem atentos "principalmente no espetáculo de estreia, com a Beth Goulart, que é uma atriz bem

conhecida". Ao final do espetáculo, a conversa vespertina é retomada por minha memória ao ver a atriz agradecendo "pela presença, pelo carinho, pelo silêncio quando possível (sic)" e dizendo "que bom que vocês têm um festival e um teatro, isso é maravilhoso, venham mais a ele, ele é de vocês".

Entre uma conversa ouvida sem querer e os agradecimentos da atriz, houve a primeira apresentação do espetáculo (foram duas naquela noite). Em cena, a atriz dá vida a personagens, correspondências e a biografia de Clarice Lispector – ora incorporando uma caricatura da escritora, com um sotaque difícil de engolir, ora mesclando-a com seus personagens, ora assumindo um ponto de vista da atriz para quem foi Clarice. No entanto, ainda que seja perceptível a intenção de pluralizar os pontos de vista, somente um é realmente exposto no palco: o da atriz, que enfeita tudo o que é dito com um show de técnica (na interpretação, na cenografia, na luz, no figurino). Talvez não por coincidência, também não há pluralidade de vozes na construção do espetáculo – além de atuar no solo, Beth também o dirige e assina a dramaturgia – a partir de sua relação íntima e pessoal com a obra da escritora.



No entanto, todos os elementos vistos em cena – o que inclui o cenário, figurinos, luzes, adereços (tudo minimalista, beginho, chique) -, menos do que remeter ao universo de Clarice, parecia remeter ao universo de Beth Goulart pensando em Clarice, usando a personagem para construir uma imagem de diva que, não cabendo à Clarice representada, recai sobre a atriz mesmo que, altiva, faz uso de todos os elementos cênicos possíveis mais para marcar mudanças e transições (talvez pra não dar aquele soninho no público) do que para construir signos e conceitos que deem conta de falar de Clarice como forma de complementação do texto dito. Assim, poderia ser qualquer outra escritora ali representada por aquela forma e por aquele registro (Clarice, Rachel de Queiroz, Simone de Beauvoir, Ana Maria Braga) – mas só conseguia ver Beth Goulart. O espetáculo foi assistido no dia 4 de setembro de 2010, às 19h, no Teatro Rachel de Queiroz, Guaramiranga-CE, como parte do XVII Festival Nordestino de Teatro de Guaramiranga, com entrada gratuita por meio da credencial de imprensa do festival."

Acesso em 22.08.2011
Fonte: http//www.bacante.com.br/crítica/simplesmente-eu-clarice-lispector-2/.

O sujeito discursivo é constituído no texto II, "Simplesmente eu, Clarice Lispector", a partir do olhar crítico do enunciador (Maurício Alcântara), a respeito da peça cujo título é o mesmo do texto. Considerando as condições do discurso, de quem diz o quê, em qual lugar social, o site que constitui a "Bacante" é uma revista eletrônica da comunicação midiática. A escolha deste nome remete às peças teatrais de origem grega, as Bacantes de Eurípedes, por isso, a revista publica exclusivamente críticas e comentários relacionados às peças teatrais que circulam no Brasil, e algumas apresentadas no exterior, por exemplo, em Portugal.

Notamos a construção do discurso crítico expresso na materialidade textual, que representa um ponto de vista sobre a apresentação da atriz Beth Goulart. Assim, a partir desse ponto de vista de um enunciador que assume uma posição de quem "julga" a apresentação da atriz, compreendemos que o texto acima tem caráter opinativo, do qual revela movimentos de subjetividade, por meio da crítica valorizando ou crítica não valorizando.

Segundo as informações obtidas por meio eletrônico, o sujeito/autor afirma que: "Na Bacante, atuo como editor (atividade que é desenvolvida em formato colaborativo) e como crítico e fotógrafo [...]. Minha formação acadêmica é em Comunicação Social com extensão em Comunicação e Pós-Modernidade, e atualmente estou cursando Ciências Sociais".[4] Ou seja, o enunciador assume uma posição social que já faz parte de sua formação acadêmica, a de jornalista. De acordo com o contexto social, este fala para um público/internauta, que é constituído por todos os que acessam a revista, a fim de publicar críticas sobre apresentações de peças (de acordo com as exigências da revista), e, para fazer comentários no espaço interativo da revista.

A peça "Simplesmente eu" é apresentada em Guaramiranga (CE), por ocasião do XVII – Festival Nordestino de Teatro de Guaramiranga. Nesse contexto, o enunciador registra a peça, e publica o texto no espaço interativo. A partir desta posição de observador, é construída as demais posições do sujeito discursivo, por exemplo, a posição de espectador e de crítico, que se instaura numa formação discursiva crítica de quem(enunciador) conhece o trabalho de teatro.

Desse modo, a posição-sujeito é constituída, principalmente, através da posição do discurso crítico baseado nos seguintes diálogos que se interpelam respectivamente: o discurso das personagens de obras, o discurso da escritora por meio dos seus inscritos (correspondências e biografia), e o discurso da atriz que se apropria do dizer do outro/da escritora. Assim, a atriz se coloca na ordem do seu próprio dizer, para construir uma imagem de diva que, segundo o enunciador, recai sobre a atriz, comprovada nesta passagem: "*menos do que remeter ao*

[4] Informações cedidas por Maurício Alcântara.

universo de Clarice, parecia remeter ao universo de Beth Goulart pensando em Clarice, usando a personagem para construir uma imagem de diva que, não cabendo à Clarice representada, recai sobre a atriz mesmo". Logo, tecendo a crítica por diversas posições ideológicas, tais como, a apropriação de obras da escritora C. Lispector; a representação e interpretação da arte teatral; o assujeitamento do discurso alheio para criar uma imagem de diva. Nesse sentido, o "tecido" crítico é identificado desde então: "*Em cena, a atriz dá vida a personagens, correspondências e a biografia de Clarice Lispector – ora incorporando uma caricatura da escritora, com um sotaque difícil de engolir, ora mesclando com seus personagens, ora assumindo um ponto de vista da atriz para quem foi Clarice*".

Estas passagens são antecedidas por um argumentador de oposição, "*no entanto*", para entronizar uma mudança de sentido a partir do elemento discursivo que o interpela, a intérprete entra em evidência mais do que a escritora. Significa que, o sujeito discursivo diz que a atriz não obteve um bom desempenho, quando tenta imitar a voz da escritora, assim, não convenceu o enunciador/crítico de que a apresentação da atriz na abordagem desse universo clariciano, não corresponde à fidelidade dos fatos, ou seja, quem é a escritora Clarice Lispector, e como se constituem as suas obras. Desse modo, para o sujeito discursivo, a atriz Beth Goulart apareceu mais do que a pessoa de Lispector dedicada às letras. Assim, os dizeres do enunciador se configuram numa crítica fortemente marcada na materialidade discursiva, não valorizando.

A posição-sujeito construída nesse texto é a que mais se diferencia em relação ao texto I, uma vez que o discurso crítico é fortemente marcado em todas as posições do sujeito discursivo constituídas no texto II. Logo, o não-dito evidencia que o discurso gera um sentido negativo da apresentação de Beth Goulart, que acumula mais de uma função, conforme a passagem: "*não há pluralidade de vozes na construção do espetáculo – além de atuar no solo, Beth também o dirige e assina a dramaturgia – a partir de sua relação íntima e pessoal com a obra da escritora*".

Desse modo, considerando a constituição do sujeito no discurso, fica evidente que o olhar em torno da peça "Simplesmente eu" é afetada pela exterioridade do dizer do enunciador, ou seja, os sentidos são desvelados sob a ótica de um espectador na plateia, que não é um observador qualquer, mas se constitui um enunciador que assume uma função específica, de fazer parte da cobertura deste festival em Guaramiranga (contexto histórico), enfatizando por este enunciador, o que consiste na crítica teatral, uma característica principal dos textos da revista "Bacante".

5 Considerações finais

Ao retomar o que consideramos leitura na perspectiva da AD, evidenciando o modo como lemos cada texto que constitui o *corpus*, evidenciamos a contribuição teórica que fundamenta esse modo de ler. Demonstramos o que é, realmente, interessante ao confrontar discursos sobre um mesmo acontecimento, trabalho sob óticas diferentes. O(s) sentido(s), na AD, são constituídos e promovem efeitos quando há o confronto, é na tensão que o(s) sentido(s) se constroem, fortalecem-se, ao romper, evidenciam novos modos de dizer, de pensar. O que significa para você ler, assim, esses textos?

Além do tema deste trabalho, outros temas se instauram na margem do discurso devido à heterogeneidade discursiva, por exemplo: "A arte é vida", e não apenas mimese da realidade; arte como saída para os dilemas da vida; arte escrita por mulher, arte de caráter universal; os discursos do universo intimista ligados ao entendimento do amor, e, ao existencialismo, entre outros.

Em busca de um trabalho preocupado com a formação de leitores, consideramos ser a prática da leitura uma questão crucial, que envolve a capacidade intelectual e de formação em prática de leitura do professor de línguas, a fim de que ele seja capacitado da melhor forma, e assim, possa transmitir esse conhecimento, o de formação de leitores.

Referências

ALCÂNTARA, Maurício. **Simplesmente eu, Clarice Lispector**. Bacante, São Paulo, set. 2010. Seção Críticas. Disponível em: <http://www.bacante.com.br/critica/simplesmente-eu-clarice-lispector-2/>. Acesso em: 22 ago. 2011.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. **Introdução à análise do discurso**. 2. ed. rev. Campinas, SP: Ed. da UNICAMP, 2004.

DANTAS, Aloísio de Medeiros. **Sobressaltos do discurso** – Algumas aproximações da análise do discurso. Campina Grande: EDUFCG, 2007.

FERNANDES, Cleudemar Alves. **Análise do discurso:** reflexões introdutórias. 2. ed. São Carlos, SP: Claraluz, 2007.

MACHADO, Irene. Gêneros discursivos. In: BRAIT, Beth. (org.). **Bakhtin:** conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2005, p. 151-165.

NEVES, Lucas. **No palco, Beth Goulart é Clarice Lispector, e suas personagens**. Folha de S. Paulo, São Paulo, 20 set. 2009. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/ilustrada/ult90u626136.shtml>. Acesso em: 09 ago. 2011.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso e texto:** formação e circulação dos sentidos. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2005.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso e leitura**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise do discurso:** princípios e procedimentos. 7. ed. Campinas, SP: Pontes, 2007.

REGULAÇÃO DE IA E DEMOCRACIA: UMA ANÁLISE DO DISCURSO DO PL 2.338/23 E DO AI ACT [1]

Adriane Nascimento Celestino Sardinha[2], POSLING / CEFET-MG
Júlio Cézar de Oliveira Sardinha[3], POSLING / CEFET-MG

Resumo: A onipresença da Inteligência Artificial (IA) institui uma *transparência invisível*, ampliando sua influência sobre decisões coletivas e processos democráticos. Diante da proximidade das eleições de 2026, este estudo analisa, sob a ótica da Análise do Discurso materialista, como o Projeto de Lei n.º 2.338/2023 (Brasil) e o *Artificial Intelligence Act* (União Europeia) abordam a relação entre tecnologia e democracia. O objetivo é investigar o que é dito, o que é silenciado e os efeitos de verdade produzidos sobre o controle da IA. A análise comparativa revela uma assimetria estrutural: enquanto a regulação europeia interdita a manipulação política como *risco inaceitável*, o texto brasileiro dilui essa ameaça em categorias de gestão de risco, condicionando a proibição de técnicas subliminares apenas à existência de danos à saúde ou à segurança física. Conclui-se, assim, que o discurso jurídico nacional, por tentar harmonizar inovação e proteção, promove um silenciamento sobre a integridade do processo eleitoral, deixando a autonomia do voto vulnerável à lógica de mercado e exigindo um aprimoramento regulatório urgente.

Palavras-chave: Análise do Discurso materialista; Discurso jurídico; Inteligência artificial e democracia; Regulação de IA; PL 2.338/2023 e *AI Act*.

1 Introdução: a dissonância temporal como vetor de crise democrática

A evolução tecnológica da humanidade desenha uma curva exponencial que se acentua drasticamente desde a invenção da prensa de Gutenberg até o advento da microinformática. Contudo, diferentemente dos ciclos econômicos ou políticos tradicionais, que tendem à linearidade, a atual revolução da Inteligência Artificial (IA) obedece a uma física própria: a do *tempo recursivo*. Este fenômeno, fundamentado empiricamente na *Lei de Moore* e expandido teoricamente pela *Lei dos Retornos Acelerados de Kurzweil* (2001), impõe um ritmo de autoaperfeiçoamento tecnológico que duplica a capacidade de processamento em intervalos cada vez menores, desafiando a capacidade de previsão humana.

Essa aceleração vertiginosa colide frontalmente com a inércia sociocognitiva. Conforme diagnosticado precocemente por Ogburn (1922) em sua teoria do *Cultural Lag* (Atraso

[1] Trabalho apresentado no GT03 - Análises de Discursos em Ambientes Digitais.

[2] Mestranda em Estudos de Linguagens pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens (POSLING) do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG). Trabalho realizado com o incentivo da bolsa CAPES de fomento à pesquisa.

[3] Mestrando em Estudos de Linguagens pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens (POSLING) do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG).

Cultural), há um descompasso estrutural entre a *cultura material* (tecnologia), que evolui rapidamente, e a *cultura não-material* (leis, costumes e instituições), intrinsecamente conservadora. O resultado dessa fricção é uma sociedade em estado de *Choque do Futuro* (Toffler, 1970), na qual o cidadão, bombardeado pelo excesso de dados – fenômeno descrito por Cornella (2010) como *infoxicação* (*infoxicación*, em espanhol) –, perde a capacidade de processar a realidade e, consequentemente, de participar do tempo deliberativo exigido pela democracia.

Nesse cenário de dissonância temporal, o Direito enfrenta sua crise mais aguda. Enquanto o *software* atua em ciclos de atualização contínua, o processo legislativo, desenhado para a estabilidade e a reflexão, torna-se obsoleto antes mesmo de ser promulgado. A doutrina jurídica contemporânea identifica esse impasse como o *Pacing Problem* (Marchant, 2011) agravado pelo Dilema de Collingridge (1980), já que se regula cedo demais sem conhecer os riscos – o problema da informação – ou tarde demais, quando a tecnologia já está entrincheirada – o problema do poder.

No Brasil, essa tensão cronopolítica é dissecada por autores como Ricardo Campos (2022), que aponta a necessidade de metamorfoses nas estruturas jurídicas globais frente à aceleração, e Patrícia Peck Pinheiro (2021), que insere a velocidade como uma *quarta dimensão* necessária para a eficácia da Justiça. Ocorre que, nesse vácuo deixado pelo atraso legislativo, a IA torna-se *transparente* – não no sentido de clareza, mas de invisibilidade na rotina cotidiana –, usurpando a função ordenadora da norma e influenciando decisões democráticas por meio de sistemas algorítmicos opacos.

Diante da proximidade de novos ciclos eleitorais e da onipresença de sistemas automatizados, torna-se imperativo analisar como o Estado busca recuperar sua soberania normativa. O presente artigo propõe examinar a regulação da IA como um discurso, ou seja, para além de um conjunto de regras técnicas. Sob a ótica da Análise do Discurso (AD) materialista, fundada por Michel Pêcheux e desenvolvida, no Brasil, por Eni Orlandi, investiga-se como o Projeto de Lei n.º 2.338/2023 (Brasil) e o *Artificial Intelligence Act* (União Europeia) constroem sentidos sobre a relação entre tecnologia e democracia. Busca-se compreender o que é dito, o que é silenciado e quais os efeitos de verdade são produzidos juridicamente sobre o controle da IA diagnosticando se essas legislações conseguem, de fato, proteger o processo democrático ou se apenas institucionalizam a assimetria de poder imposta pela aceleração tecnológica.

2 Fundamentação teórica: o discurso como prática social e materialidade

Para compreender as nuances regulatórias do PL 2.338/2023 e do *Artificial Intelligence Act* (*AI Act*), este estudo adota a perspectiva da Análise do Discurso de base materialista francesa. Esta escolha metodológica justifica-se pela necessidade de romper com a ilusão da transparência da linguagem (PÊCHEUX, 1995). No campo jurídico, essa ilusão manifesta-se na crença de que a lei seria um instrumento técnico e neutro, capaz de descrever objetivamente a realidade tecnológica. A AD, contudo, postula que todo dizer é ideologicamente marcado e que o sentido não preexiste ao texto, mas é produzido na história.

2.1 O Sujeito, a Ideologia e a Formação Discursiva

O ponto de partida da análise está na compreensão de que o legislador – ou a instituição legislativa – não é um sujeito autônomo e dono absoluto de seus dizeres. Conforme Pêcheux (1995), o sujeito é interpelado pela ideologia. Isso significa que, ao redigir uma norma sobre Inteligência Artificial, o sujeito jurídico ocupa uma posição específica numa conjuntura sócio-histórica, reproduzindo, ou desafiando, sentidos já estabelecidos.

Dessa forma, para dar suporte a esse estudo, utiliza-se o conceito de Formação Discursiva (FD). Segundo Pêcheux (1995), a FD é o que determina o que pode e deve ser dito em uma determinada conjuntura, a partir de uma posição específica. No debate regulatório da IA, é possível identificar o confronto entre FD distintas. De um lado, observa-se uma formação discursiva mercadológica/neoliberal, que privilegia a inovação e a autorregulação, tratando a democracia como um *custo* ou *entrave* e, de outro, uma formação discursiva humanista/constitucional, que busca submeter a técnica à soberania popular. A lei, portanto, não é um consenso pacífico, mas o resultado material desse embate de forças.

2.2 A memória discursiva e o interdiscurso

O sentido de um texto legal não se encerra em suas margens. Ele é constituído pelo interdiscurso, ou seja, pela *memória do dizer*. Orlandi (2005) explica que todo discurso é perpassado por dizeres anteriores, um *já-dito* que sustenta a possibilidade do dizer atual.

No caso da regulação da IA, o interdiscurso mobiliza memórias antigas sobre progresso, neutralidade da ciência e liberdade econômica. Ao analisar o PL brasileiro e a lei europeia, torna-se importante identificar quais memórias são convocadas para legitimar a tecnologia. Como exemplo, quando a lei define IA como *ferramenta*, ela recupera uma memória instrumental que apaga a ação algorítmica; quando a define como *risco*, aciona uma memória

de precaução e de defesa social. A análise interdiscursiva, assim, permite evidenciar as filiações históricas que sustentam a validade das normas propostas.

2.3 A política do silêncio: o que a lei cala

Por fim, outra categoria fundamental para esta pesquisa é o conceito de silêncio. Diferente da visão do senso comum, que entende o silêncio como vazio ou ausência de sentido, a AD o compreende como fundante e significativo. Orlandi (2007) distingue o *silêncio fundador* – necessário para que haja sentido, pois não se pode dizer tudo ao mesmo tempo – e a *política do silêncio* – o silenciamento, a censura.

No contexto da regulação de tecnologias que impactam a democracia, o que não está escrito na lei é tão ou mais relevante do que o texto explícito. Se o PL 2.338/2023 não menciona explicitamente os riscos da manipulação algorítmica em processos eleitorais, isso não é um mero esquecimento, mas um efeito de sentido produzido por uma política de silenciamento. Acredita-se que apagar o risco democrático do texto legal é uma forma de naturalizar a intervenção tecnológica na política, retirando-a da esfera do debate público e confinando-a à esfera técnica. A análise dos silenciamentos permite, assim, *ouvir* as contradições que a legislação tenta ocultar.

3 Percurso metodológico: a constituição do corpus e o dispositivo analítico

A metodologia adotada neste trabalho não se resume a um conjunto de técnicas de coleta de dados. Ela constitui-se como um dispositivo analítico que articula a materialidade da língua com a exterioridade da história. Coerente com a fundamentação teórica baseada na Análise do Discurso materialista, o percurso metodológico orienta-se pela compreensão de que o discurso jurídico é uma prática social que produz efeitos de verdade e legitima relações de poder, bem como o discurso tecnológico.

3.1 Constituição do corpus e recorte analítico

Para a constituição do *corpus* de análise, foi feito um recorte transversal em dois documentos legislativos centrais para a governança global e nacional da Inteligência Artificial. O arquivo compreende o Projeto de Lei n.º 2.338/2023 brasileiro – proposto pelo Senador Rodrigo Pacheco, que dispõe sobre o uso da Inteligência Artificial no Brasil, selecionado por representar a síntese do esforço regulatório nacional e por ser o palco das disputas atuais sobre soberania digital – e o Regulamento (UE) 2024/1689 (*AI Act*) – que teve o texto final aprovado

pelo Parlamento Europeu –, selecionado por ser o primeiro marco regulatório abrangente do mundo ocidental e funcionar como paradigma de influência regulatória global.
Não se pretende, contudo, uma análise exaustiva de todo o texto legal. O recorte analítico foca especificamente nos enunciados que versam, ou silenciam, sobre os riscos da IA aos processos democráticos e eleitorais, sendo esse o tema central do estudo.

3.2 As condições de produção e o procedimento de análise

Na AD, o texto não fala por si só; ele significa dentro de suas Condições de Produção (CP). Procedimentalmente, a análise inicia-se pela descrição dessas condições. Então, como contexto imediato, estrito, apresenta-se a tramitação legislativa, marcada pelo *lobby* das *Big Techs*, a pressão pela inovação econômica e a tecnicidade da linguagem jurídica. Já o contexto amplo é dado pela crise da democracia liberal, a *infoxicação* da sociedade, a proximidade das eleições gerais no Brasil em 2026 e a assimetria geopolítica entre países desenvolvedores de tecnologia (Norte Global) e consumidores (Sul Global).

O procedimento analítico consiste em colocar esses textos em relação, identificando as formações discursivas dominantes. O gesto de leitura busca responder: o que é permitido dizer sobre *democracia* e *risco* em cada legislação? Em que o PL brasileiro parafraseia o texto europeu – efeito de repetição – e quando ele rompe ou silencia – efeito de polissemia?
A análise não busca a *intenção* dos legisladores, e sim os efeitos de sentido materializados nos textos. Privilegia-se a observação dos silenciamentos, ou seja, os apagamentos discursivos sobre manipulação comportamental e soberania política que, embora ausentes na superfície textual do PL brasileiro, gritam na memória discursiva do atual cenário tecnológico.

4 Análise e discussão: a materialidade discursiva da regulação

Sendo assim, a análise do *corpus* demonstra que o PL 2.338/2023 e o *AI Act*, além de instrumentos técnicos, são superfícies linguísticas nas quais se inscrevem disputas ideológicas. Ao se comparar *o dito* dos enunciados, os apagamentos – ou o que foi silenciado – e os sentidos naturalizados – ou os efeitos de verdade –, torna-se possível compreender como o Direito busca, ou falha em proteger a democracia da aceleração tecnológica.

4.1 O dito: assimetrias na classificação do risco democrático

No nível do intradiscurso – ou seja, do que está formulado explicitamente, do que é dito agora –, ambos os textos trabalham sob a Formação Discursiva do Risco. A tecnologia não é

interditada, é gerida. Sendo assim, a análise da materialidade comparada entre os dois marcos regulatórios traz evidências de divergências estruturais na forma como o risco é enunciado.

Então, o *AI Act* ancora-se em uma abordagem de caráter taxativo e exaustivo. Discursivamente, isso se traduz em uma postura de *precaução forte*, materializada no Artigo 5º, que inaugura o texto regulatório com um rol de práticas de inteligência artificial proibidas. A materialidade do texto não deixa margem para a gestão do risco, uma vez que impõe a interdição. Sendo assim, é importante observar como o legislador europeu descreve a ameaça à autonomia cognitiva, elemento base da democracia deliberativa. Ao proibir técnicas manipulativas, o regulamento estabelece:

> São **proibidas** as seguintes práticas de IA: a) a colocação no mercado, a colocação em serviço ou **a utilização de um sistema de IA que utilize técnicas subliminares para além da consciência de uma pessoa** ou técnicas propositadamente manipuladoras ou enganosas, **com o objetivo, ou o efeito, de distorcer materialmente o comportamento de uma pessoa ou de um grupo de pessoas**, **prejudicando** sensivelmente a **sua capacidade de tomar uma decisão informada**, levando-as assim a tomar uma decisão que, de outro modo, não teriam tomado […] (União Europeia, 2024, Art. 5º, grifos nossos, tradução nossa[4]).

A proibição avança especificamente sobre a categorização política dos cidadãos, blindando o processo democrático contra a segmentação ideológica automatizada. Na alínea "g" do mesmo artigo, o discurso jurídico europeu criminaliza a inferência algorítmica de convicções políticas, trecho silenciado na legislação brasileira:

> […] g) a colocação no mercado, a colocação em serviço para este fim específico, ou a utilização de sistemas de categorização biométrica que **categorizem individualmente pessoas singulares** com base nos seus dados biométricos para deduzir ou inferir a sua raça, **opiniões políticas**, filiação sindical, convicções religiosas ou filosóficas, vida sexual ou orientação sexual […] (União Europeia, 2024, Art. 5º, grifos nossos, tradução nossa[5]).

[4] No original: "The following AI practices shall be prohibited: (a) the placing on the market, the putting into service or the use of an AI system that deploys subliminal techniques beyond a person's consciousness or purposefully manipulative or deceptive techniques, with the objective, or the effect of materially distorting the behaviour of a person or a group of persons by appreciably impairing their ability to make an informed decision, thereby causing them to take a decision that they would not have otherwise taken […]".

[5] No original: "[…] (g) the placing on the market, the putting into service for this specific purpose, or the use of biometric categorisation systems that categorise individually natural persons based on their biometric data to deduce or infer their race, political opinions, trade union membership, religious or philosophical beliefs, sex life or sexual orientation […]".

Nesse contexto, o texto europeu constitui a IA manipulativa – especialmente o *social scoring* e a manipulação cognitivo-comportamental – como um *inimigo* da ordem democrática, classificando-a como risco inaceitável e, portanto, objeto de proibição.

Em contraste, o PL 2.338/2023 brasileiro adota, já no segundo artigo[6], uma abordagem híbrida e principiológica, buscando um equilíbrio retórico entre a proteção de direitos fundamentais e o fomento ao desenvolvimento econômico. Assim, retornando ao primeiro artigo, a própria finalidade da lei é híbrida, visando garantir sistemas seguros "[…] em benefício da pessoa humana, do regime democrático e do desenvolvimento científico e tecnológico" (Brasil, 2023). Então, essa diferença de enquadramento gera efeitos distintos sobre a tutela da democracia, pois, ao invés de tipificar o risco político coletivo como uma barreira intransponível, o texto nacional dilui essa ameaça em princípios transversais de não-discriminação e devido processo legal.

Observa-se, portanto, um deslocamento na posição-sujeito protegida pela norma. O discurso europeu foca na segurança sistêmica da democracia, enquanto o discurso legislativo brasileiro, ao privilegiar a figura da pessoa natural e dos grupos vulneráveis, individualiza o risco. Na prática discursiva nacional, a ameaça da IA à democracia tende a ser lida sob a ótica da reparação de danos civis ao indivíduo, e não necessariamente como um ataque à soberania do processo eleitoral.

Dessa forma, conclui-se que os sentidos produzidos divergem radicalmente. Na Europa, a manipulação é um tabu a ser banido e no Brasil, sob a égide da inovação, ela se torna um risco gerenciável, sujeito a procedimentos de avaliação e não à interdição sumária.

4.2. A política do silêncio: o que a lei cala sobre o poder

Para Orlandi (2007), o silêncio é considerado a respiração do sentido e não um vazio. Assim, as maiores tensões para as eleições de 2026 podem ser vistas nas omissões do PL 2.338/2023. A análise identifica três silenciamentos estruturais, nos quais o *não-dito* atua como estratégia de governabilidade.

Desse modo, o primeiro silenciamento diz respeito ao modelo de negócios. O texto legal foca na regulação do sistema de IA – o produto –, mas silencia sobre o modelo econômico das grandes plataformas, que lucram com a polarização. Quando não nomeia o poder econômico

[6] Art. 2º O desenvolvimento, a implementação e o uso de sistemas de inteligência artificial no Brasil têm como fundamentos: […] II – o respeito aos direitos humanos e aos valores democráticos; […] VI – o desenvolvimento tecnológico e a inovação (Brasil, 2023).

das *Big Techs*, o discurso jurídico naturaliza sua existência, tratando-as como meras fornecedoras de tecnologia e não como agentes políticos e econômicos com agenda própria.

Em segundo lugar, há um apagamento da condição de dependência geopolítica dos países do Sul Global. A lei discute soberania digital, mas não problematiza que a infraestrutura crítica – nuvem, chips, modelos fundacionais – é inteiramente estrangeira. Esse silêncio produz a ilusão de que a lei nacional tem força plena e autônoma sobre tecnologias que residem, física e logicamente, fora do território brasileiro.

Por fim, identifica-se um silenciamento técnico quanto à manipulação democrática, que atua por meio de uma transposição restritiva do modelo europeu. Embora o projeto de lei pareça combater práticas abusivas, ele esvazia a proteção política no artigo 14. Enquanto o *AI Act* proíbe técnicas subliminares que causem dano significativo (*significant harm*, em inglês) à autonomia da pessoa, o legislador brasileiro trabalha uma condicional biológica à proibição:

> Art. 14. São vedadas a implementação e o uso de sistemas de inteligência artificial:
> I - que empreguem técnicas subliminares que tenham por objetivo ou por efeito induzir a pessoa natural a se comportar de forma prejudicial ou perigosa à sua **saúde** ou **segurança** […] (Brasil, 2023, grifos nossos).

Tal redação pode aprofundar a crise de narrativas e de circulação de discurso de ódio e desinformação em períodos eleitorais, já que a manipulação do comportamento eleitoral, a indução ao voto ou a radicalização ideológica não ferem, *stricto sensu*, a *saúde* ou a *segurança* física do eleitor. Consequentemente, tais práticas – que na Europa seriam vedadas por ferirem a autonomia democrática – no Brasil, escapam da interdição de Risco Excessivo. O silêncio, aqui, não é falta de palavras, mas a escolha precisa de termos que deixam a mente do eleitor exposta, enquanto protegem apenas o seu corpo, contribuindo – e até incentivando – com a manutenção de um modelo político que vem se mostrando nocivo ao jogo político e à democracia.

4.3. Efeitos de verdade: a naturalização da inevitabilidade

Assim sendo, a análise do discurso jurídico não se encerra no que é dito ou silenciado, ela deve avançar para os *efeitos de verdade* que o texto cristaliza. Aqui, explicando melhor, a análise se volta não para a *"verdade" dos fatos*, mas para as evidências que o discurso jurídico tenta cristalizar como inquestionáveis e naturais.

Dito isso, o PL 2.338/2023 se vale da construção de uma harmonia imaginária entre o capital e a cidadania, a partir de tentativas de apagar a luta de classes inerente à extração de dados. Na *Justificação* do projeto, o legislador aponta explicitamente a inexistência de conflito, produzindo o efeito de verdade de que a regulação é capaz de satisfazer plenamente interesses antagônicos. O texto afirma categoricamente a negação do embate político:

> A proposição parte da premissa, portanto, de que não há um *trade-off* entre a proteção de direitos e liberdades fundamentais […] face à ordem econômica e à criação de novas cadeias de valor. Pelo contrário, seus fundamentos e a sua base principiológica buscam tal harmonização […] (Brasil, 2023, p. 30).

Assim, utilizando-se o termo econômico *trade-off* [7] para negar a existência de escolhas excludentes, o discurso jurídico naturaliza a tecnologia. A IA não é apresentada como uma ferramenta de poder, mas como uma revolução inevitável que "[…] tem revolucionado diversas áreas da atividade humana […]" (Brasil, 2023, p. 28) e cujas "[…] mudanças econômicas e sociais […]" (Brasil, 2023, p. 28) são tratadas como um destino certo. Resta ao Direito, nessa lógica, apenas oferecer "[...] segurança jurídica para inovação [...]" (Brasil, 2023, p. 30).

Contudo, essa harmonia discursiva se rompe quando a *verdade* da transparência encontra o limite material do lucro. O projeto institui a explicabilidade como pilar ético, prometendo abrir a *caixa-preta* dos algoritmos. No entanto, o próprio texto legal encarrega-se de interditar essa verdade quando ela ameaça a acumulação de capital. Ao regular a governança de sistemas de alto risco, o artigo 20 do PL estabelece o dever de explicação, e imediatamente impõe sua fronteira:

> Art. 20. Além das medidas indicadas no art. 19, os agentes de inteligência artificial que forneçam ou operem sistemas de alto risco adotarão as seguintes medidas de governança e processos internos:
> V - adoção de medidas técnicas para viabilizar a explicabilidade […] bem como, **mediante requisição do interessado**, disponibilizar informações adequadas que permitam a interpretação dos resultados concretamente produzidos, **respeitado o sigilo industrial e comercial** (Brasil, 2023, grifos nossos).

O efeito de verdade produzido aqui é o da soberania da propriedade intelectual sobre o direito fundamental à informação. Discursivamente, a ressalva *respeitado o sigilo industrial* funciona como uma cláusula de barreira, de modo que a transparência existe e é uma "*verdade*" legal, até o momento em que ela revela a fórmula do lucro empresarial. Nesse ponto, o segredo

[7] Em suma e de forma simplificada, *trade-off* representa ter que escolher entre opções: melhorar uma coisa implica perder em outra.

industrial torna-se a verdade última, e a explicabilidade, uma promessa que só será cumprida se respeitado o espaço do lucro.

Dessa forma, a regulação, ao invés de limitar efetivamente a Inteligência Artificial, paradoxalmente legitima e consolida a sua crescente penetração em todas as dimensões da existência humana, desde o mercado de trabalho à esfera cívica. O debate é, assim, desviado de sua natureza fundamentalmente política – que se concentra na distribuição de poder e na capacidade de influência sobre a consciência e o comportamento do eleitorado – para uma dimensão meramente técnica e procedimental – focada na verificação e auditoria dos algoritmos e sistemas. Essa *tecnificação* esconde algo mais profundo que é a delegação de decisões de alto impacto a sistemas opacos.

5 Considerações finais: entre a regulação e a soberania democrática

O percurso analítico empreendido neste estudo, à luz da Análise do Discurso materialista, permite concluir que a regulação da Inteligência Artificial não se resume a um ajuste técnico normativo, já que se constitui um campo de disputas simbólico, no qual se definem os contornos da democracia no século XXI. A metáfora da *transparência invisível* confirma-se na materialidade do texto legal, já que quanto mais a lei promete explicabilidade técnica, mais ela oculta as engrenagens ideológicas e econômicas que atuam na aceleração tecnológica.

A análise comparativa entre o *AI Act* e o PL 2.338/2023 demonstrou que, embora partilhem de um discurso comum de direitos fundamentais, os textos divergem radicalmente na gestão do risco democrático. Enquanto a regulação europeia adota uma postura de interdição, tratando a manipulação política como um *inimigo* a ser combatido, o projeto brasileiro opta pela gestão do risco, subordinando à proteção ética e à lógica da inovação.

Essa assimetria ficou evidente no silenciamento praticado no artigo 14 do PL 2.338/2023, em que o legislador condiciona a proibição de técnicas subliminares à existência de dano à *saúde ou segurança*, produzindo um apagamento evidente ao ancorar o sentido na manipulação cognitiva que não fere o corpo, mas corrói a autonomia do voto, que deixa de ser um risco excessivo para se tornar, no máximo, um ponto de atenção. Confirmou-se, assim, que a lei brasileira individualiza o risco, focando na discriminação da pessoa, e silencia sobre o risco sistêmico que é a integridade do processo eleitoral.

Além disso, os efeitos de verdade produzidos pela *Justificação* do projeto – de que não há *trade-off* entre direitos e economia – não se sustentam diante da própria letra da lei, o que ressalta uma contradição aparente. A análise do artigo 20, por fim, demonstrou que a

transparência algorítmica está condicionada pelo segredo industrial e comercial. Discursivamente, isso sinaliza que, na hierarquia dos valores protegidos, a propriedade intelectual da inovação ainda possui primazia sobre o direito à informação do cidadão.

Apesar dos pontos levantados, é importante reconhecer como uma das limitações inerentes a esta pesquisa o fato de a análise se pautar em um texto em tramitação (PL 2.338/23), sujeito a alterações decorrentes do jogo político – o texto já conta, inclusive, com mais de duzentas emendas –, e a fluidez de um contexto sócio-técnico em constante transformação. Além disso, a análise discursiva, embora potente para evidenciar ideologias, não substitui a necessidade de estudos empíricos sobre a eficácia da implementação.

Sendo assim, diante da proximidade das eleições de 2026, conclui-se que o arcabouço regulatório proposto, embora represente um avanço institucional, pode ser insuficiente para conter a *infoxicação* e a indução algorítmica em massa. A proteção da democracia exige mais do que a burocratização da ética em relatórios de impacto, exige o reconhecimento de que a tecnologia não é neutra.

Portanto, como pesquisas futuras, sugere-se, além do monitoramento da implementação da lei, um esforço de letramento crítico que permita à sociedade brasileira enxergar além da interface amigável da IA. Se a lei gerencia o silêncio, cabe à crítica científica e social fazer o não-dito ressoar, devolvendo à esfera política o controle sobre o tempo e a verdade que a tecnologia busca usurpar.

Referências

BRASIL. Senado Federal. **Projeto de Lei n.º 2.338, de 2023**. Dispõe sobre o uso da Inteligência Artificial. Autoria: Senador Rodrigo Pacheco. Brasília: Senado Federal, 2023. Disponível em: https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/157233. Acesso em: 14 out. 2025.

CAMPOS, Ricardo. **Metamorfoses do Direito Global**: sobre a interação entre Direito, Tempo e Tecnologia. São Paulo: Contracorrente, 2022.

COLLINGRIDGE, David. **The Social Control of Technology**. New York: St. Martin's Press, 1980.

CORNELLA, Alfons. **Infoxicación**: buscando un orden en la información. 2. ed. Barcelona: Zero Factory, 2010.

KURZWEIL, Ray. **The law of accelerating returns**. The Kurzweil Library, jan. 2001. Disponível em: https://www.writingsbyraykurzweil.com/the-law-of-accelerating-returns. Acesso em: 18 out. 2025.

MARCHANT, Gary E. The growing gap between emerging technologies and legal-ethical oversight. *In*: MARCHANT, G. E.; ALLENBY, B. R.; HERKERT, J. R. (Eds.). **The**

Growing Gap: The Emerging Technologies and Legal-Ethical Oversight. Dordrecht: Springer, 2011. p. 19-32.

MOORE, Gordon E. Cramming more components onto integrated circuits. *Proceedings of the IEEE*, v. 86, n. 1, p. 82-85, jan. 1998. Disponível em: https://www.cs.utexas.edu/~fussell/courses/cs352h/papers/moore.pdf. Acesso em: 18 out. 2025.

OGBURN, William Fielding. **Social Change with Respect to Culture and Original Nature**. New York: B. W. Huebsch, 1922. Disponível em: https://archive.org/details/socialchangewith00ogburich. Acesso em 17 out. 2025.

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

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de Discurso**: Princípios e Procedimentos. Pontes; 5ª edição, 2005.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução: Eni Pulcinelli Orlandi [et al.], 2.ed., Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1995.

PINHEIRO, Patricia Peck. **Direito digital**. 7. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2021. *e-book*.

TOFFLER, Alvin. **Future Shock**. New York: Random House, 1970.

UNIÃO EUROPEIA. Regulamento (UE) 2024/1689, de 13 de junho de 2024. **Artificial Intelligence Act**. Jornal Oficial da União Europeia, L, 12 jul. 2024. Disponível em: https://eur-lex.europa.eu/eli/reg/2024/1689/oj. Acesso em: 15 out. 2025.

SUPERVISÃO E FORMAÇÃO INICIAL NO PIBID: CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Angela Maria Oliveira Batista - UNEMAT[1]

Resumo: O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) constitui-se como uma das principais políticas públicas voltadas à valorização da formação inicial de professores no Brasil. No campo do ensino de línguas, sua relevância torna-se ainda mais evidente diante dos desafios históricos enfrentados pela educação básica, como a precarização do trabalho docente, a distância entre teoria e prática e a desvalorização das línguas no currículo escolar. Este artigo tem como objetivo analisar as contribuições da supervisão pedagógica no âmbito do PIBID para a formação inicial de licenciandos em Letras e para o fortalecimento do ensino de línguas na educação básica, a partir do diálogo entre referencial teórico e as experiências vividas pela autora em sua atuação como professora supervisora do programa nos anos de 2022 e 2024. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de caráter bibliográfico e documental, articulada a um relato de experiência desenvolvido no contexto da escola pública. Os resultados indicam que a supervisão no PIBID desempenha papel central na mediação entre universidade e escola, favorecendo práticas reflexivas, críticas e socialmente comprometidas, além de contribuir para a melhoria do engajamento e da aprendizagem dos alunos acompanhados pelos acadêmicos bolsistas.

Palavras-chave: PIBID; Formação inicial de professores; Supervisão pedagógica; Ensino de línguas; Educação básica.

1 Introdução

De acordo com Brasil (2024), integrante da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) visa elevar a qualidade da educação básica e aperfeiçoar a formação acadêmica em nível superior.

Nesse sentido, este artigo discute o papel do PIBID na constituição da identidade docente de licenciandos em Letras e as contribuições do professor supervisor para a formação inicial de professores para o ensino de língua portuguesa na educação básica, destacando seu potencial formativo, crítico e político, a partir do recorte temporal de março de 2023 a abril de 2024, vinculado ao subprojeto de Língua Portuguesa – UNEMAT/17949. Sob a supervisão da

[1] Licenciada em Letras – Língua portuguesa e Pedagogia. Especialista em Didática e Metodologia da Língua Portuguesa e Psicopedagogia clínica. Professora efetiva da Rede Municipal de Ensino da prefeitura de Sinop.
– Faz parte do Programa de Pós-graduação em Letras – PPGLetras da Universidade do Estado de Mato Grosso "Carlos Alberto Reyes Maldonado". Email: angela-maria.oliveira@edu.mt.gov.br
– Participação no XXII Colóquio Nacional de Estudos Linguísticos e Literários "Narrativas de si e do outro em um mundo digitalizado: Oportunidades e desafios em Estudos Linguísticos e Literários" de 2025
– GT48 - PIBID e formação inicial docente: pesquisas e experiências em processos de ensino e aprendizagem de línguas

autora na Escola Estadual Professora Zeni Vieira em Sinop - MT, onde os acadêmicos vivenciaram a realidade escolar de forma integral.

Essa vivência confirma a importância do PIBID enquanto espaço colaborativo, formativo e transformador para todos os participantes, sobretudo acadêmicos, supervisores e a comunidade escolar. Os principais autores que embasam essas discussões são Martins e Santos (2020), Faria et al. (2021), Nascimento e Capuchinho (2020), Brasil (2024) Freire (1996), Gatti (2010), Pimenta e Lima (2006) e Gonzatti (2015).

A formação inicial de professores no Brasil tem sido historicamente marcada por tensões estruturais que atravessam o sistema educacional, tais como a fragilidade das políticas públicas, a desarticulação entre teoria e prática e a desvalorização social do magistério. No campo do ensino de línguas, esses problemas se intensificam diante de currículos engessados, práticas pedagógicas tradicionalmente normativas e pouco sensíveis às realidades socioculturais dos estudantes.

Nesse contexto, o PIBID assume papel estratégico ao tensionar as fragilidades históricas da formação inicial de professores, especialmente no campo do ensino de línguas. Ao promover a inserção precoce e sistemática dos licenciandos na escola pública, o programa contribui para a superação da dicotomia entre teoria e prática, possibilitando que os futuros docentes articulem os conhecimentos acadêmicos às demandas concretas do cotidiano escolar. Além disso, favorece a construção de uma identidade docente crítica, ao reconhecer o professor da educação básica como coformador e ao valorizar a escola como espaço legítimo de produção de saberes pedagógicos.

No ensino de línguas, essa experiência se mostra particularmente relevante, uma vez que permite problematizar abordagens excessivamente normativas e ampliar o olhar para práticas pedagógicas mais dialógicas, contextualizadas e sensíveis às realidades socioculturais dos estudantes. Ao incentivar a reflexão coletiva, a experimentação didática e o compromisso com a educação pública, o PIBID não apenas fortalece a formação inicial, mas também se configura como política de resistência frente aos processos de precarização e desvalorização do magistério, reafirmando a docência como prática social, crítica e politicamente situada.

2 O programa institucional de bolsa de iniciação à docência e a formação inicial de professores

Segundo Iennaco e Bortone (2025), o programa propõe uma formação ancorada na prática, sem renunciar ao rigor teórico, possibilitando aos licenciandos vivenciar, desde os

primeiros períodos do curso, a realidade escolar. Os propósitos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência incluem:

> I - Incentivar a formação de professores da educação básica em nível superior e fortalecer os cursos de licenciatura das IES participantes;
> II - Enriquecer a formação teórico-prática de estudantes de cursos de licenciatura;
> III - 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;
> IV - Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação básica, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências pedagógicas de caráter inovador e interdisciplinar;
> V - Valorizar as escolas públicas de educação básica como espaço privilegiado dos processos de formação inicial para o magistério, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes;
> VI - Contribuir para a construção e a valorização da identidade profissional docente dos licenciandos;
> VII - induzir a pesquisa, a extensão e a produção acadêmica, de modo colaborativo, com base no contexto escolar;
> VIII - contribuir para o aprimoramento de projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura das IES, a partir das experiências do PIBID; e
> IX - Propiciar aos estudantes de licenciatura a vivência da cultura escolar e do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente. Brasil (2024)

Esses objetivos revelam uma concepção ampliada para formação inicial de professores, reconhecendo a centralidade da escola pública e do trabalho docente nos processos formativos. Ao enfatizar a articulação entre educação superior e educação básica, bem como a valorização das escolas públicas como espaços privilegiados de formação, o texto tensiona a histórica hierarquização que subordina a escola à universidade, deslocando o contexto escolar para a condição de território legítimo de produção de saberes pedagógicos (Pimenta; Lima, 2006).

Destaca-se, sobretudo, a ênfase na inserção dos licenciandos no cotidiano escolar (itens IV e IX), o que sinaliza uma tentativa de superação da dicotomia entre teoria e prática que marca tradicionalmente os cursos de licenciatura no Brasil.

Porém, Gatti (2010) evidencia a existência de uma crise estrutural na formação inicial de professores no Brasil, manifestada tanto nas dificuldades de acesso, permanência e conclusão das licenciaturas quanto na forma como esses cursos foram historicamente organizados e institucionalizados, marcados por fragilidades curriculares, desarticulação com a educação básica e pela persistente desvalorização do magistério.

Esse diagnóstico, formulado há mais de uma década, não apenas se mantém atual, como se agrava no cenário contemporâneo. Atualmente, diversas matérias jornalísticas veiculadas por grandes emissoras têm alertado para a possibilidade de um “apagão de professores” no país até

2040 Teixeira (2025), projeção que escancara os efeitos cumulativos da crise anunciada por Gatti (2010) e evidencia a incapacidade das políticas educacionais recentes de enfrentar estruturalmente o problema da formação e da valorização docente

Gatti (2010) já apontava que o baixo índice de conclusão de licenciaturas cerca de 24% em 2006 (INEP/MEC, 2006), não poderia ser explicado por trajetórias individuais ou suposta falta de interesse dos estudantes, mas deveria ser compreendido como expressão de uma crise estrutural da formação docente no Brasil. Para a autora, a precarização das licenciaturas, fragilidade dos currículos, desconexão entre universidade e escola e a desvalorização social e material do magistério configuram um cenário de esgotamento de um modelo de formação historicamente negligenciado pelas políticas educacionais.

É nesse mesmo horizonte analítico que se inscrevem as reflexões de Teixeira (2025), que não apenas atualiza os dados, mas radicaliza a interpretação ao evidenciar que a crise anunciada por Gatti (2010) se aprofunda sob o impacto direto das políticas de austeridade e do desfinanciamento sistemático da educação pública. A queda do percentual de jovens de até 29 anos no ingresso em cursos de Licenciatura de 62,8% em 2010 para 53% em 2020, é lida por Teixeira (2025) como resultado de um projeto político que esvazia o magistério enquanto campo profissional, tornando-o cada vez menos atrativo em função de baixos salários, condições precárias de trabalho, violência dentro das escolas e instabilidade institucional. Se em Gatti (2010) a crise já se apresentava como estrutural, em Teixeira (2025) ela assume contornos abertamente políticos, revelando escolhas estatais que aprofundam a desvalorização da docência e comprometem a renovação geracional do professorado.

Desse modo, Teixeira (2025) não rompe com o diagnóstico formulado por Gatti (2010); ao contrário, prolonga-o e o intensifica, demonstrando que a persistência dos baixos índices de conclusão e a retração das matrículas nas licenciaturas não são efeitos colaterais, mas consequências previsíveis de um modelo de política educacional que subordina a formação docente à lógica do ajuste fiscal. Essa continuidade analítica permite compreender a crise da formação inicial de professores não como um fenômeno conjuntural, mas como processo histórico de longa duração, agravado por políticas que transformam a educação pública em alvo recorrente de cortes e desresponsabilização do Estado.

Para Teixeira (2025), esse processo é aprofundado pelo fato de que, entre 2010 e 2020, o crescimento do ingresso em cursos voltados à formação docente (53,8%) permaneceu significativamente inferior ao observado em outras áreas do ensino superior (76%), evidenciando uma hierarquização dos saberes e das profissões no interior das políticas públicas. As licenciaturas, historicamente marginalizadas, tornam-se ainda mais vulneráveis em

contextos de contenção de gastos, cortes orçamentários e avanço de modelos de formação aligeirada, frequentemente orientados por lógicas mercadológicas que desresponsabilizam o Estado pela formação de professores para a educação básica.

É nesse contexto de retração, evasão e enfraquecimento institucional das licenciaturas que o PIBID se insere como uma política pública estratégica, ao buscar enfrentar, ainda que de forma localizada e tensionada, os efeitos dessa crise. Ao promover a inserção precoce dos licenciandos no cotidiano escolar, fortalecer a articulação entre teoria e prática e reconhecer o professor da educação básica como coformador, o PIBID atua como contraponto às lógicas hegemônicas de formação docente aligeirada. Ao propor a vivência concreta da cultura escolar e do magistério, reconhece que a docência se constitui não apenas por meio da apropriação de conteúdos teóricos, mas também pela experiência situada, pelo enfrentamento das contradições do cotidiano da escola pública e pela reflexão crítica sobre o trabalho docente, em consonância com a concepção freiriana de práxis (Freire, 1996).

Entretanto, embora o texto normativo reconheça os professores supervisores como coformadores dos futuros docentes (item V), persiste uma tensão estrutural entre o discurso oficial e as condições materiais de implementação do programa. A valorização desses profissionais nem sempre se concretiza em termos de carga horária adequada, reconhecimento institucional ou condições de trabalho compatíveis com as exigências da função formativa que lhes é atribuída (Gatti, 2010). Essa contradição evidencia os limites das políticas de formação docente quando não acompanhadas de investimentos estruturais e de políticas de valorização.

Outro aspecto que demanda problematização refere-se à recorrência de termos como “inovação”, “interdisciplinaridade” e “colaboração” (itens III, IV e VII), frequentemente mobilizados no discurso das políticas educacionais contemporâneas de Brasil, (2024). Ao induzir a pesquisa, a extensão e a produção acadêmica de forma colaborativa a partir do contexto escolar (item VII), o PIBID reafirma seu potencial como política pública contra-hegemônica, ao tensionar a lógica tecnicista e instrumental da formação docente (Pimenta; Lima, 2006). Todavia, essa indução ocorre em um cenário marcado por cortes orçamentários, instabilidade institucional e ataques às políticas de formação de professores, o que fragiliza a consolidação de ações formativas de longo prazo e compromete a continuidade do programa (Gatti, 2010).

Nesse sentido, o PIBID não pode ser compreendido apenas como uma política de formação docente, mas como um campo de disputas políticas e ideológicas em torno dos sentidos da docência, da escola pública e do papel social da universidade. Tal compreensão dialoga, de um lado, com a concepção freiriana de práxis, na qual a formação docente se

constitui na articulação crítica entre ação, reflexão e compromisso ético-político (Freire, 1996), e, de outro, com as análises de Gatti (2010), ao evidenciar que programas de formação, ainda que relevantes, não são suficientes para superar a crise estrutural da formação docente, marcada pela fragmentação curricular, pela precarização institucional e pela ausência de políticas de Estado consistentes.

A análise do PIBID no âmbito da formação inicial de professores evidencia que o programa se inscreve em uma arena de disputas políticas em torno da docência e da escola pública. Ao tensionar as lógicas hegemônicas de formação aligeirada, tecnicista e desvinculada das condições concretas de trabalho docente, o PIBID afirma a escola pública como espaço legítimo de produção de conhecimento e de formação profissional. No entanto, como apontam as análises de Gatti (2010), os limites do programa revelam a permanência de uma crise estrutural da formação docente, produzida por escolhas políticas que fragilizam a carreira, precarizam as instituições formadoras e transferem para iniciativas programáticas a responsabilidade por problemas de natureza sistêmica.

À luz da concepção freiriana de práxis (Freire, 1996), o PIBID pode ser compreendido como uma política tensionada, que revela tanto possibilidades de resistência quanto contradições inerentes ao contexto de desmonte da educação pública. É nesse cenário, portanto, que a supervisão pedagógica assume centralidade, uma vez que materializa, no cotidiano da escola, as disputas em torno dos sentidos da formação docente, do trabalho pedagógico e da relação entre universidade e educação básica.

3 O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência como campo de disputa política e ideológica

Para assimilar a relevância do PIBID, exige-se que seja compreendido para além de sua dimensão normativa ou operacional, situando-o no interior das disputas políticas e ideológicas que atravessam a formação inicial de professores no Brasil. Embora o programa se apresente oficialmente como uma política pública voltada ao fortalecimento das licenciaturas e à aproximação entre universidade e escola pública, sua implementação concreta revela tensões estruturais relacionadas ao financiamento, à organização da supervisão pedagógica, às concepções curriculares e às condições de permanência dos estudantes. Tais implicações não são circunstanciais, mas expressam projetos distintos e, por vezes, antagônicos de educação, docência e escola pública.

Nesse sentido, o PIBID materializa de forma particularmente visível as contradições apontadas por Gatti (2010) acerca da crise da formação inicial docente, marcada pela

fragmentação dos cursos, pela fragilidade da articulação entre teoria e prática e pela desvalorização histórica do magistério. Ao mesmo tempo, o programa se insere em um horizonte formativo que dialoga com a concepção freiriana de educação como prática social e política, na qual a formação docente deve se constituir como processo crítico, comprometido com a transformação da realidade e com a defesa da escola pública (Freire, 1996).

A partir dessa compreensão, mapeia-se os principais eixos em que tais disputas se manifestam no âmbito do PIBID, evidenciando como o programa se torna um terreno privilegiado para observar os embates em torno dos sentidos da formação inicial no contexto das políticas educacionais contemporâneas, elencados a seguir:

1 Financiamento – política de valorização × política de austeridade: a trajetória do PIBID evidencia a existência de uma disputa em torno do financiamento da formação inicial de professores. De um lado, o programa afirma a necessidade do investimento público como condição para a permanência dos estudantes nas licenciaturas e para a viabilização de uma inserção qualificada na escola pública. De outro, sua recorrente instabilidade orçamentária marcada por cortes, descontinuidades e incertezas quanto à renovação de editais revela a subordinação da política de formação docente às lógicas de austeridade fiscal. Tal contradição explicita que, embora o discurso oficial reconheça a importância estratégica da docência, o financiamento do PIBID permanece vulnerável, expressando a ausência de uma política de Estado consistente e duradoura.

2 Supervisão pedagógica – formação crítica × controle técnico: no que se refere à supervisão pedagógica, a disputa se materializa no confronto entre concepções distintas de acompanhamento formativo. O desenho institucional do PIBID reconhece o professor da educação básica como coformador, portador de saberes profissionais e responsável pela mediação entre teoria e prática no processo formativo dos licenciandos. Entretanto, determinadas práticas institucionais tendem a reduzir a supervisão a uma função técnica, burocrática ou de controle das atividades desenvolvidas pelos bolsistas. Nesse embate, confrontam-se, de um lado, uma perspectiva freiriana de supervisão como espaço de práxis e reflexão crítica sobre o trabalho docente (Freire, 1996) e, de outro, uma lógica instrumental que esvazia o potencial formativo da experiência escolar.

3 Currículo – formação situada × formação aligeirada: a disputa política e ideológica também se expressa no campo curricular da formação inicial de professores. O PIBID tensiona

modelos formativos baseados em currículos fragmentados, excessivamente teóricos ou dissociados da realidade escolar, ao promover a inserção dos licenciandos no cotidiano escolar enquanto ainda estão em formação. Contudo, essa proposta convive com pressões dos percursos formativos aligeirados, orientados pela certificação rápida e pela adaptação imediata às demandas do sistema educacional. Assim, o programa se insere em um embate entre a defesa de uma formação docente crítica, situada e integrada e a manutenção de currículos esvaziados de reflexão sobre o trabalho docente e suas condições concretas, aspecto amplamente problematizado por Gatti (2010) no diagnóstico da crise da formação inicial no Brasil.

4 Permanência estudantil – direito à formação × seleção excludente: a permanência dos estudantes nas licenciaturas constitui outro eixo central dessa disputa. As bolsas concedidas pelo PIBID operam como mecanismo de garantia mínima de condições materiais para que os acadêmicos, sobretudo aqueles oriundos das camadas populares, permaneçam nos cursos de formação docente. No entanto, o caráter seletivo e limitado do programa mostra que a permanência ainda é tratada como benefício restrito, e não como direito assegurado por uma política pública universal. Essa contradição reforça a lógica de focalização das políticas educacionais e revela os limites do PIBID frente à necessidade de políticas amplas e estruturantes de assistência estudantil e de valorização da formação docente. Além disso, embora o PIBID represente um pequeno avanço no enfrentamento da evasão nas licenciaturas ao oferecer suporte financeiro e inserção qualificada na escola pública, o valor da bolsa concedida revela-se estruturalmente insuficiente para assegurar a permanência material dos estudantes no ensino superior.

Ao manter políticas de permanência focalizadas e financeiramente frágeis, o Estado transfere aos próprios estudantes a responsabilidade por sustentar sua formação, naturalizando a sobrecarga e contribuindo para a desistência daqueles que não conseguem conciliar estudo, trabalho e subsistência. Esse cenário confirma o diagnóstico de Gatti (2010), segundo o qual a evasão nos cursos de licenciatura está diretamente associada à precarização das condições de formação e à histórica desvalorização social e econômica da carreira docente. Desse modo, portanto, a dificuldade de acesso e a limitação do valor da bolsa não constitui um problema meramente administrativo, mas expressa uma escolha política que subordina a formação inicial de professores às lógicas de austeridade fiscal, aprofundando a crise estrutural da docência e reproduzindo as condições que alimentam o chamado “apagão” de professores no país.

4 Relato de experiência nos anos de 2023 e 2024: O papel do professor supervisor na formação inicial

No âmbito do PIBID, o professor supervisor ocupa uma posição estratégica no processo de formação inicial, ao atuar como mediador entre a universidade, a escola pública e os licenciandos. Essa concepção tensiona a hierarquização tradicional entre saber acadêmico e saber escolar, aproximando-se da perspectiva defendida por Gatti (2010), segundo a qual a superação da fragmentação da formação docente exige maior integração entre os diferentes espaços e agentes envolvidos no processo formativo.

A compreensão do papel do supervisor, neste artigo, fundamenta-se na análise documental dos textos normativos do programa, articulada às experiências pessoais construídas a partir da vivência no âmbito. Os documentos oficiais evidenciam a centralidade atribuída à supervisão pedagógica como mediação entre universidade e escola pública, ao reconhecer o professor da educação básica como coformador no processo de formação inicial. Contudo, é a partir da experiência situada que se torna possível apreender como tais diretrizes se materializam (ou se tensionam) no cotidiano escolar, revelando práticas, limites e contradições que extrapolam o plano normativo e iluminam a complexidade do trabalho docente.

Vale ressaltar que, a sobrecarga de trabalho, precarização das condições materiais da escola pública e a instabilidade do financiamento revelam escolhas políticas que deslocam do Estado para os sujeitos da escola a responsabilidade pela sustentação da formação inicial. Ao operar por meio de ações programáticas frágeis e descontinuadas, o Estado reafirma a lógica denunciada por Gatti (2010). Assim, a supervisão pedagógica no PIBID emerge como espaço contraditório: simultaneamente formativo e precarizado, crítico e tensionado, reafirmando os limites e as possibilidades da formação inicial de professores no contexto atual.

Apesar de seu potencial formativo, a supervisão pedagógica no PIBID não está isenta de tensões e limites. A sobrecarga de trabalho dos professores supervisores, a precarização das condições de atuação na escola pública e a instabilidade do financiamento do programa impõem desafios concretos à efetivação de uma supervisão crítica e sistemática. Tais limites evidenciam, conforme aponta Gatti (2010), que programas de formação docente operam em um contexto mais amplo de desvalorização da carreira e de fragilização das políticas públicas educacionais.

A atuação da autora como professora supervisora do PIBID nos anos de 2023 e 2024 constituiu uma experiência formativa profundamente significativa, tanto do ponto de vista profissional quanto pedagógico e político. Inserida no cotidiano da escola pública, a supervisão possibilitou acompanhar de forma sistemática o trabalho desenvolvido pelos bolsistas e seus

impactos diretos no processo de aprendizagem dos estudantes da educação básica. Ao longo desses dois anos, foi possível observar uma melhora significativa no desempenho, no engajamento e na participação dos alunos que eram acompanhados pelos acadêmicos do PIBID. Essa melhora não se restringiu apenas a aspectos avaliativos ou quantitativos, mas manifestou-se sobretudo na relação dos estudantes com as aulas de língua portuguesa que, passaram a demonstrar maior interesse, envolvimento e confiança no uso da linguagem.

As intervenções pedagógicas realizadas pelos acadêmicos, sempre discutidas e planejadas coletivamente no âmbito da supervisão, contribuíram para a diversificação das metodologias utilizadas em sala de aula. A presença dos bolsistas permitiu o desenvolvimento de atividades mais dinâmicas, dialógicas e contextualizadas, que dialogavam com a realidade sociocultural dos estudantes e rompiam com práticas excessivamente tradicionais e conteudistas.

Como supervisora, o acompanhamento próximo das ações dos acadêmicos evidenciou também o amadurecimento pedagógico dos licenciandos ao longo do processo. A supervisão assumiu um caráter formativo, pautado na escuta, reflexão crítica e na análise conjunta das práticas desenvolvidas. Esse movimento favoreceu a construção de uma postura docente mais consciente, ética e comprometida com a função social da escola pública. Essa experiência reforçou a compreensão de que o PIBID não é apenas um programa de iniciação à docência, mas uma política pública que impacta concretamente a qualidade de ensino na educação básica. A melhora observada nos alunos acompanhados pelos acadêmicos evidencia o potencial transformador do programa e reafirma a centralidade da supervisão como elemento articulador entre universidade, escola e formação docente.

Em um contexto marcado pela precarização do trabalho docente e pela instabilidade das políticas educacionais, a experiência como supervisora do PIBID ratifica a necessidade de defender e fortalecer programas que apostam na formação crítica, coletiva e socialmente comprometida de educadores. A inserção dos bolsistas não apenas oxigenou as metodologias de ensino, mas também permitiu um olhar mais atento e individualizado às necessidades de cada estudante. Os resultados apresentados na tabela 1 são frutos de um trabalho colaborativo, focado na recomposição das aprendizagens e no fortalecimento do vínculo do aluno com a escola. Abaixo, detalha-se os principais avanços observados durante o ciclo:

Tabela 1- Indicadores de Evolução Discente e Impacto Pedagógico do PIBID – Ciclo 2023-2024

Áreas de Melhoria	**Cenário Pré-PIBID**	**Resultados Alcançados**
Engajamento Acadêmico	Desinteresse e baixa participação em atividades extracurriculares.	Aumento na entrega de tarefas e participação ativa em feiras interdisciplinares.
Desempenho em Alfabetização	Dificuldades acentuadas na leitura e interpretação de textos básicos; Estudantes envergonhados.	Melhora significativa na fluência leitora e na produção textual autoral.
Raciocínio Lógico	Resistência ao aprendizado de língua portuguesa e baixa capacidade de interpretação.	Uso de metodologias lúdicas resultou em maior facilidade com conceitos abstratos.
Relação Aluno-Professor	Distanciamento e barreiras na comunicação pedagógica.	Fortalecimento do vínculo afetivo e criação de um ambiente de confiança.
Frequência Escolar	Índices preocupantes de evasão e faltas constantes.	Redução da evasão devido ao maior interesse pelas aulas diferenciadas dos bolsistas.
Autonomia e Protagonismo	Alunos passivos no processo de aprendizagem.	Estudantes mais questionadores e confiantes para expressar ideias.

Fonte: própria autora.

Os dados e as mudanças comportamentais expostas acima comprovam que, o impacto do PIBID na Escola Professora Zeni Vieira transcendeu o aspecto puramente acadêmico. Houve uma transformação na cultura escolar, em que o aluno passou a ser protagonista de seu próprio desenvolvimento. Esses indicadores reforçam a importância da continuidade de projetos de iniciação à docência, que além de formarem futuros professores mais preparados, entregam à escola pública melhorias reais na qualidade do ensino e na autoestima do corpo discente. Encerramos o ciclo de 2023 e 2024 com a convicção de que as sementes plantadas floresceram em forma de conhecimento e cidadania.

5 Metodologia

Este artigo insere-se no campo das pesquisas com abordagens qualitativas, de natureza exploratória, descritiva e interpretativa, articulando estudo bibliográfico, análise documental e relato de experiência. Essa opção metodológica justifica-se pela necessidade de compreender

processos formativos, práticas pedagógicas e sentidos atribuídos à supervisão no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), especialmente no campo do ensino de línguas, a partir de uma perspectiva crítica e situada.

O recorte empírico fundamenta-se nas experiências desenvolvidas no projeto/subprojeto UNEMAT – Língua Portuguesa – 17949, vivenciadas entre novembro de 2022 e abril de 2024, na Escola Estadual Professora Zeni Vieira, contexto em que a autora atuou como professora supervisora. A experiência da supervisão é compreendida, neste estudo, como fonte legítima de produção de conhecimento, reconhecendo o cotidiano da escola pública como espaço epistemológico e político de reflexão sobre a formação docente.

Do ponto de vista dos procedimentos, a pesquisa bibliográfica apoiou-se na análise de produções acadêmicas, livros, artigos científicos e teses que discutem formação inicial de professores, supervisão pedagógica, ensino de línguas e políticas públicas educacionais, com ênfase no PIBID. Paralelamente, a pesquisa documental envolveu o exame de documentos oficiais que regulamentam o programa, como editais, portarias e relatórios institucionais da CAPES e do Ministério da Educação, com o objetivo de compreender seus princípios, diretrizes e limites estruturais.

O relato de experiência constitui-se como eixo central da investigação, ancorado no acompanhamento sistemático das ações desenvolvidas pelos licenciandos no contexto escolar. Essas ações incluíram observação de aulas, planejamento coletivo de intervenções didáticas, elaboração de materiais pedagógicos e execução de atividades voltadas ao ensino de língua portuguesa. As práticas foram analisadas de forma reflexiva, considerando tanto os processos formativos dos acadêmicos quanto os impactos percebidos no engajamento e na aprendizagem dos estudantes da educação básica.

Logo, essa abordagem metodológica mostrou-se adequada aos objetivos do estudo, uma vez que possibilitou examinar o PIBID como política pública de formação inicial e evidenciar suas contribuições para o ensino de línguas na educação básica, sem perder de vista as contradições e os desafios que atravessam o contexto educacional brasileiro.

6 Resultados e discussão

Em consonância com o objetivo deste artigo, os resultados indicam que a supervisão no âmbito do PIBID exerce um papel relevante na formação inicial de professores de línguas e no ensino da língua portuguesa. A experiência por mim vivenciada enquanto supervisora mostra que a inserção sistemática dos licenciandos na escola pública, mediada pela supervisão, tensiona a dicotomia entre teoria e prática historicamente presente na formação docente,

conforme assinala Gatti (2010). Por isso, a supervisão constituiu-se como espaço de problematização das práticas pedagógicas e de ressignificação dos conhecimentos teóricos à luz da realidade escolar, configurando um processo formativo ancorado na práxis crítica freiriana (Freire, 1996).

Outro resultado relevante diz respeito à constituição da identidade docente dos licenciandos em Letras. A presença do supervisor, enquanto professor da educação básica, possibilita o contato direto com os desafios reais do ensino de línguas, como a heterogeneidade das turmas, limitações materiais, pressões curriculares e as políticas linguísticas implícitas na escola. A supervisão, nesse sentido, contribui para a formação de profissionais menos idealizados e mais conscientes das dimensões políticas, sociais e culturais que atravessam o trabalho docente. Mostrando-se fundamental na mediação entre inovação e realidade escolar. Longe de assumir um papel de mera validação das propostas dos bolsistas, o supervisor atua como mediador crítico, ajudando a ajustar as intervenções pedagógicas às condições concretas da escola, sem renunciar a uma perspectiva transformadora. Esse processo formativo contribui para que os licenciandos desenvolvam autonomia pedagógica, responsabilidade ética e compromisso social.

Além disso, os resultados indicam que o PIBID produz efeitos formativos que extrapolam os licenciandos, alcançando os professores supervisores e as escolas parceiras. A troca de saberes entre universidade e escola fortalece práticas colaborativas favorecendo processos de formação continuada, ainda que muitas vezes de forma não institucionalizada. Essa dinâmica tensiona a lógica tradicional que coloca a universidade como único espaço legítimo de produção de conhecimento, reconhecendo o contexto escolar como território epistemológico.

Por fim, evidencia-se que, apesar de suas contribuições, o PIBID enfrenta limites estruturais impostos pelo contexto político e educacional brasileiro, como a instabilidade de financiamento e a descontinuidade das políticas públicas. Esses fatores impactam diretamente a consolidação das ações formativas e revelam a necessidade de compreender o programa não apenas como iniciativa pedagógica, mas como campo de disputa política em defesa da educação pública e da valorização do magistério.

7 Considerações finais

A análise desenvolvida neste artigo demonstra que a supervisão pedagógica no âmbito do PIBID ocupa um papel estratégico na formação inicial de professores de línguas e no fortalecimento do ensino da língua portuguesa na educação básica, articulando teoria e prática,

universidade e escola pública. Essa articulação não apenas qualifica a formação dos licenciandos, mas impacta diretamente os processos de ensino e aprendizagem dos estudantes da rede pública, ampliando suas possibilidades de acesso à leitura, à escrita e à linguagem como direito social. Contudo, tais contribuições se desenvolvem em um contexto de fragilidade estrutural denunciado por Gatti (2010), marcado pela desvalorização da carreira docente, pela precarização das políticas públicas de formação de professores e pela instabilidade das condições de trabalho nas escolas.

O PIBID, portanto, se constitui como um espaço de resistência contra a negligência estatal e contra a lógica de austeridade que ameaça o direito à educação de qualidade. Defender sua continuidade e fortalecimento significa reafirmar que a formação docente e o ensino de línguas na educação básica não são privilégios, mas responsabilidades do Estado e direitos inalienáveis de toda a sociedade. Enquanto políticas públicas essenciais forem tratadas como gastos dispensáveis, programas como o PIBID serão não apenas uma oportunidade formativa, mas um mecanismo de resistência democrática no Brasil.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID**. Brasília: MEC/CAPES, 2024. Disponível em https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/pibid. Acessado em 20 de janeiro de 2026

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2007**. Brasília: INEP, 2007. Disponível em: https://riep.inep.gov.br/server/api/core/bitstreams/1445f2d5-17ed-46e1-8f43-7ac9458d3d79/content. Acesso em: 25 de janeiro de 2025.

FARIA, Edna Silva; FARIA, Vivianne Fleury de; SILVA, Célia Sebastiana. Contribuições do PIBID para a formação inicial docente: relato de experiências na UFG. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp. 1, p. 866-880, mar. 2021. e-ISSN 1982-5587. DOI: https://doi.org/10.21723/riaee.v16iEsp.1.14252. Disponível em https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14252. Acessado em 10 de dezembro de 2025

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25ª edição, São Paulo, editora Paz e Terra, 1996.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Revista Educação & Sociedade, Campinas**, v. 31, n. 113, p. 1355–1379, 2010. Disponível em https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/?format=pdf&lang=pt. Acessado em 23 de janeiro de 2026

GONZATTI, S. E. M. **Contribuições do PIBID para a formação inicial de professores: a**

terceira margem do rio. 178 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. Disponível em https://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/6245. Acessado em 10 de janeiro de 2026

IENNACO, Juliana de Paula; BORTONE, Douglas Franco. PIBID: O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência e suas implicações na formação de professores. **Revista Aracê**, São José dos Pinhais, v.7, n.1, p.1661-1673, 2025. Disponível em: https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/2789/3297. Acesso em: 02 de janeiro de 2026

MARTINS, Eliane Rodrigues; SANTOS, Geandra Cláudia Silva. O PIBID e a formação inicial de professores: contribuições à prática educativa inclusiva. **Série-Estudos – Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, Campo Grande, v. 25, n. 55, set./dez. 2020. DOI: http://dx.doi.org/10.20435/serie-estudos.v0i0.1284. Disponível em https://serieucdb.emnuvens.com.br/serie-estudos/article/view/1284. Acessado em 15 de dezembro de 2025

NASCIMENTO, Tatiane da Silva; CAPUCHINHO, Adriana Carvalho. Desafios e experiências do PIBID de Letras em uma Escola Estadual em Porto Nacional – TO. **Revista Extensão** - 2020 - v.4, n.3. Disponível em https://repositorio.uft.edu.br/handle/11612/6269. Acessado em 26 de novembro de 2025

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência. **Revista Poíesis** -Volume 3, Números 3 e 4, pp.5-24, 2005/2006. Disponível em https://inbio.ufms.br/files/2022/03/texto-2-referencia-2-disciplinas-estagio.pdf. Acessado em 26 de dezembro de 2025

TEIXEIRA, Yasmin. Brasil poderá ter carência de 235 mil professores de educação básica até 2040. **Jornal da USP**, Universidade de São Paulo, 2025. Disponível em: https://jornal.usp.br/atualidades/brasil-podera-ter-carencia-de-235-mil-professores-de-educacao-basica-ate-2040/. Acesso em: 24 de janeiro de 2026.

“TARZAN SEM A CHITA”: UMA ANÁLISE BAKHTINIANA SOBRE O RACISMO EM FALA DO PRESIDENTE DA CONMEBOL, ALEJANDRO DOMÍNGUEZ

Paulo Arthur Vieira Pires - UERN[1]
Vinícius Ádam Martins Maia - UERN[2]

Resumo: O crescente índice de casos racistas na sociedade contemporânea é um fato incontestável e, no segmento do jornalismo futebolístico, essa realidade não ocorre de forma diversa. Com o acréscimo do alcance através do poder midiático, discursos preconceituosos possuem cada vez mais repercussão e disseminação nos vários meios digitais e constituem não apenas manifestações ideológicas individuais, mas construções coletivas. Nesse sentido, o presente artigo busca analisar a fala do atual presidente da Confederação Sul-Americana de Futebol (Conmebol), Alejandro Domínguez, proferida no dia 17 de março de 2025, ao conceder uma entrevista à imprensa acerca dos constantes atos racistas sobre os atletas brasileiros durante as competições organizadas pela instituição. Para tanto, como pressupostos metodológicos, utilizamos as concepções de Bakhtin e do Círculo, mobilizando especialmente as noções de relações dialógicas e de signo ideológico. Portanto, investigamos a construção dos sentidos produzidos pelo discurso do presidente, em que pudemos observar como a comparação entre a personagem fictícia Chita com os times brasileiros perpetua uma concepção de estereótipos raciais depreciativos no imaginário social contemporâneo.

Palavras- chave: Análise Dialógica. Racismo. Mídia. Futebol.

1 Considerações iniciais

Ao longo dos séculos, com o constante desenvolvimento das relações humanas em todos os âmbitos discursivos, principalmente, após a Revolução Técnico-Científico-Informacional, também conhecida como Terceira Revolução Industrial, a disseminação de informações e opiniões avançou drasticamente a partir da segunda metade do século XX. Nesse viés, a cobertura dos segmentos jornalísticos e de imprensa acompanhou os processos evolutivos dos meios de comunicação, construindo enunciados não apenas por meio de textos caracterizados como verbais, mas também por meio de recursos visuais e auditivos, inseridos nessa rede de informação e de interação.

Todavia, a mídia constitui um campo no qual se produz, reproduz e transforma o campo da representação ideológica (Freitas; Rei, 2012). Mesmo após esta adesão às novas tecnologias

[1] Graduando em Letras/Português pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Pau dos Ferros/RN, Brasil. E-mail: pauloarthur@uern.br.
[2] Graduando em Letras/Português pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Pau dos Ferros/RN, Brasil. E-mail: viniciusadam@uern.br.

e às redes sociais, os discursos não são gerados de forma isolada, mas construídos socialmente. À vista disso, embates como o racismo, também têm se perpetuado nos mais diversos segmentos da nossa realidade e, não diferente, no setor jornalístico-midiático futebolístico.

Os atos de injúria racial no futebol sofreram um aumento de 39% em 2023 em relação ao ano anterior, conforme revela o relatório do Observatório da Discriminação Racial no Futebol, em parceria com a entidade nacional e Grupo de Estudos sobre Esporte e Discriminação da UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul). Ainda, desde 2016, com exceção da paralisação durante o ano de 2020 em decorrência da pandemia da Covid-19, o avanço é progressivo e, durante os dez anos de estudo, os incidentes aumentaram cerca de 400%.

Quando tomamos como base o contexto sul-americano, os atletas brasileiros são os que mais têm sofrido ataques discriminatórios, gerando debates a respeito de medidas com o intuito de punir e evitar que mais casos se efetivem além da desvinculação dos clubes brasileiros das competições realizadas no continente. Em resposta a este questionamento, no dia 17 de março de 2025, Alejandro Domínguez, presidente da Confederação Sul-Americana de Futebol (Conmebol), comentou sobre a importância da participação dos clubes brasileiros na Copa Libertadores e afirmou que a competição sem essas equipes seria "como Tarzan sem Chita. Impossível".

Tal discurso rapidamente repercutiu em todos os noticiários jornalísticos por seu cunho racista em relação aos brasileiros, sendo amplamente questionados por especialistas e pela opinião pública por reforçar o preconceito acerca do estereótipo historicamente associado ao processo de formação étnico-racial do Brasil.

Dessa forma, este artigo tem como objetivo analisar como o racismo se manifesta no episódio envolvendo a fala do presidente da Conmebol e discutir como esse discurso ainda carrega traços ideológicos excludentes e concebe a disseminação dessa manifestação em relação aos processos de formação social. Baseando-nos na ótica de concepção da linguagem advinda de Mikhail Bakhtin e do Círculo, o presente trabalho apoia-se, em um primeiro momento, nas noções bakhtinianas que serão utilizadas na análise, em termos teóricos e metodológicos, seguido das considerações finais sobre os possíveis sentidos construídos na fala e de que modo contribuem para a construção das interações dialógicas sociais.

2 Signo ideológico e relações dialógicas: fundamentos na perspectiva do círculo de Bakhtin

As teorias desenvolvidas por Mikhail Bakhtin e pelos integrantes do chamado Círculo de Bakhtin constituem um marco na produção de conhecimentos nos estudos da linguagem (Magalhães; Kogawa, 2019). A Análise Dialógica do Discurso (ADD), assim denominada atualmente, tem como ponto fulcral a noção de enunciado como unidade de análise, este constituído e materializado a partir da língua em um contexto no qual compreende momento, local, interlocutores e suas relações sociais em determinado ambiente, seja, por exemplo, institucional, familiar ou cultural.

À vista disso, as palavras que utilizamos são dotadas de valores. Isto é, constituem-se como signo ideológico por excelência, acompanham toda comunicação cotidiana e toda comunicação ideológica, ligadas a diferentes campos da criação/criatividade ideológica, participando delas ativamente e podendo assumir qualquer valor ou função nas diferentes esferas científica, estética, moral e religiosa. Assim, não existe linguagem neutra: os signos linguísticos são constituídos nas relações sociais concretas e refletem, direta ou indiretamente, as tensões ideológicas da sociedade.

Nessa perspectiva, os discursos verbais são acompanhados de outros signos que também lhes conferem e lhes acrescentam sentidos, como a expressão facial, a gesticulação, a entonação e a valoração axiológica – que constitui ou diz respeito a um valor. Tal valoração está ligada a determinada uma época e um determinado grupo social, que os acentua e enfatiza de modo próprio, expressando valores ligados a cada esfera de atividade humana, então:

> Vivemos e agimos, portanto, num mundo saturado de valores, no interior do qual cada um dos nossos atos é um gesto axiologicamente responsivo num processo incessante e contínuo. [...] a relação eu/outro e a dimensão axiológica – serão, portanto, os eixos constantes e nucleares do pensamento bakhtiniano e seus pares (Faraco, 2009, p.22).

Outrossim, se os signos ideológicos são diferentes nas diversas possibilidades, os significados dos enunciados concretos são produzidos a partir das interações dialógicas com outros enunciados, uma vez que a orientação dialógica é predominante e constitui um elemento essencial de todo discurso, que sempre se interliga com outros discursos.

Logo, podemos reafirmar que as interações dialógicas são valorativas e transcendem a linguagem, as quais podem ocorrer entre textos, enunciados completos, uma palavra única, ou quaisquer "fenômenos expressos em qualquer matéria sígnica", conforme examinaremos na análise do discurso em questão. Elas possibilitam a escuta da voz alheia, pois expressam posições (Bakhtin, 2008, p.210-211). Assim, os diversos discursos revelam posições e também valores do indivíduo, uma voz (social) entre várias vozes (sociais), em variados campos de atuação, expressas em uma variedade de matéria sígnica.

Ora, essa dialogicidade intrínseca ao discurso é justamente o que possibilita uma compreensão ativa e responsiva entre os interlocutores envolvidos na comunicação. Dessa forma, trata-se de um processo em que os sentidos não são apenas transmitidos, mas construídos coletivamente, à medida que os sujeitos se posicionam e dialogam uns com os outros. Essa articulação das noções valorativas operam de forma estruturada e contribui para a complexidade e a dinamicidade dos sentidos produzidos no ato comunicativo.

Nessa conjuntura, "tudo o que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo. Sem signos não existe ideologia" (Bakhtin/Volochínov, 2006, p.31). A título de exemplo ilustrativo, é o de um objeto que, em um primeiro momento, possui apenas uma função prática, mas que, com o tempo, pode adquirir um significado ideológico e se transformar em um signo. É o caso da foice e do martelo para os comunistas ou do pão e do vinho para os cristãos.

A partir disso, o autor argumenta que, além dos bens materiais e dos produtos de consumo, existe um universo simbólico constituído por signos. Esses signos não apenas refletem a realidade, mas também a refratam, ou seja, apresentam-na sob perspectivas específicas, moldadas pelas interações linguísticas e sociais.

> Com efeito, o conceito de signo é a mola propulsora e um conceito-chave das reflexões bakhtinianas e, sendo o signo ideológico, constata-se que há uma concepção semiótico-ideológica de texto, em que a ideologia carrega significados que, por sua vez, criam trilhas de sentidos com as quais os sujeitos convivem por meio das interações dialógicas da linguagem (Baronas, Araújo e Ponsoni, 2013, p.31).

Assim, um signo pode representar a realidade de maneira fiel ou distorcida, conforme a orientação ideológica que o atravessa. Todo signo, portanto, está impregnado de uma avaliação ideológica, pois onde há ideologia, há também significação: "tudo o que é ideológico possui um valor semiótico" (Bakhtin/Volochínov, 2006, p. 33). Constituindo-se um fenômeno do mundo social, o signo tem uma base material – seja som, imagem, movimento corporal, cor ou qualquer outro meio que manifeste sentidos – e carrega os efeitos ideológicos formados nas interações sociais ao longo da história dos sujeitos.

Nesse sentido, a ideologia não é tratada como um conjunto abstrato de ideias, mas como uma dimensão imanente ao funcionamento dos signos. Todo signo é, por definição, ideológico, pois carrega em sua forma material – seja ela verbal, visual ou gestual – significados produzidos nas práticas sociais e nas relações dialógicas que estruturam a comunicação entre os sujeitos. Consequentemente, os sentidos de um texto não são dados de forma estática ou universal, mas

são construídos na interação viva entre enunciador e interlocutor, mediada por signos que já vêm carregados de usos, memórias sociais e disputas de sentido.

A partir dessa concepção, a noção de texto no "sentido amplo como qualquer conjunto coerente de signos" (Bakhtin, 1997, p.329) inclui outros dois conceitos fundamentais à compreensão do texto que se inter-relacionam de maneira intrínseca, a saber: enunciado e discurso. O enunciado, por sua vez, não é uma unidade isolada, mas se constitui em diálogo com elementos extralinguísticos e em constante relação com outros enunciados. Na teoria bakhtiniana, as interações dialógicas entre discursos e enunciados são centrais e propõe que o enunciado possui uma natureza dual: envolve tanto um aspecto dado quanto um aspecto criado. Esses dois aspectos representam, respectivamente, aquilo que é herdado do contexto social e discursivo anterior, e aquilo que é elaborado de forma singular pelo sujeito ao responder a esse contexto. Assim, compreende-se que todo enunciado é, ao mesmo tempo, uma resposta e uma criação — uma construção situada que emerge do diálogo com vozes e discursos anteriores que, por sua vez, compreende a ideia de dialogismo.

> O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra "diálogo" num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja (Bakhtin, 2006, p. 117).

Por conseguinte, significa afirmar que não existem enunciados isolados ou autônomos; cada enunciado está sempre em relação com aqueles que o antecedem ou o sucedem. Tal compreensão nos conduz a uma implicação metodológica importante: a necessidade de abordar o enunciado como um todo, considerando todos os elementos que o constituem e o atravessam. Desse modo, a reflexão sobre o material empírico, no caso, a fala do presidente Alejandro Domínguez, à luz dessa perspectiva, significa investigar como os signos presentes no discurso analisado refratam valores sociais e ideológicos, e como, por meio deles, os sujeitos estabelecem relações e constroem sentidos. Por essa questão, a análise dialógica não busca apenas descrever o conteúdo de um texto, mas compreender as forças sociais que atuam sobre ele e através dele, fazendo da linguagem um campo dinâmico de construção de significados e de disputas ideológicas.

3 Procedimentos metodológicos

Isto posto, o presente trabalho é caracterizado como de natureza interpretativa e de abordagem qualitativa, tendo em vista que se propõe a uma compreensão particular e profunda

dos fenômenos sociais em questão em que é possível inferir múltiplas construções da realidade (Mottha-Roth; Hendges, 2010).

A discussão dos conceitos postos anteriormente fundamenta teórico-metodologicamente a pesquisa, tendo em vista que oferece subsídios para a análise do discurso do presidente Alejandro Domínguez, que foi proferido durante uma entrevista durante o sorteio da Copa Libertadores e da Copa Sul-Americana na noite da segunda-feira, dia 17 de março de 2025. Na ocasião, foi questionado sobre os frequentes casos de racismo que ocorrem dentro dos estádios de futebol e respondeu fazendo uma analogia citando um macaco. Dessa forma, o exercício da análise está baseado, a princípio, em um discurso falado de tempo médio de 30 segundos, em espanhol – na língua oficial da confederação – transformado em texto escrito.

A declaração que o autor do discurso faz refere-se à participação dos clubes brasileiros, que é de grande importância para a Copa Libertadores e que a ausência dos próprios seria como "Tarzan sem a Chita", evocando a icônica dupla da cultura popular, conhecidos por sua inseparabilidade. Ao fazer uso, em sua fala, de uma comparação para demonstrar a igual dependência dos clubes de futebol brasileiros com a competição continental, sendo transmitida através das mídias sociais, foi rapidamente criticada pelo público que levantou a problemática da comparação dos brasileiros com a dupla Tarzan e Chita.

"¿Se imagina una copa libertadores sin equipos brasileros?" "Sin que?" "Sin equipos brasileros" "Eso sería como Tarzán sin Chita, Imposible"

Disponível em: <https://youtu.be/SePwAJnfcd0?si=O5OR83rw-s1bLmq0>.

O discurso foi transcrito na íntegra, a partir do canal de comunicações TNT Sports, após o sorteio das duas competições continentais na cidade de Luque, no Paraguai, onde se localiza a sede da Conmebol. Após a atual presidente do clube de futebol Palmeiras, Leila Pereira, levantar a possibilidade dos clubes brasileiros não participarem mais da Copa Libertadores devido aos constantes ataques racistas sofridos pelos jogadores, por parte das torcidas dos times rivais, Alejandro Domínguez foi abordado pela imprensa e questionado sobre essa possível ausência dos times brasileiros na libertadores. Em sua resposta, considera-se que estejam embutidos alguns implícitos e marcas discursivas que mereçam ser discutidos.

4 O “macaco/chita” como signo ideológico

A fala de Domínguez estabelece uma analogia entre um homem branco e uma macaca, apresentados como parceiros inseparáveis, comparando essa relação à suposta inseparabilidade entre o Brasil e a Copa Libertadores. Tal comparação foi amplamente criticada pela mídia e pela opinião pública, uma vez que mobiliza sentidos historicamente marcados por práticas racistas. Em um país como o Brasil — onde o futebol é atravessado por tensões raciais e onde jogadores negros constantemente são alvos de injúrias — a escolha da figura do macaco para representar o brasileiro não é neutra nem ingênua, haja vista que “todo discurso é ideológico” e “não existe prática social fora da ideologia” (Hall, 2009, p.169). Trata-se de um enunciado carregado de vozes sociais e ideológicas que se reatualizam no presente por meio do discurso.

No âmbito da perspectiva bakhtiniana, essa fala não é compreendida como um ato isolado, mas como parte de uma cadeia discursiva atravessada por memórias sociais e por conflitos de sentidos. Mas o que torna tão problemática essa associação entre o indivíduo brasileiro e o animal — especificamente o macaco? Para compreender plenamente o impacto ideológico da fala, torna-se necessário contextualizar tanto os personagens envolvidos quanto o signo 'macaco' como elemento discursivo que, ao ser mobilizado nesse enunciado, atualiza e perpetua estigmas históricos. Ao invés de celebrar uma relação simbólica entre o país e o torneio, o discurso de Domínguez expõe, ainda que involuntariamente, os limites da linguagem quando não se reconhecem os atravessamentos ideológicos que constituem todo o dizer.

4.1 Contextualização dos personagens Tarzan e Chita

Tarzan é um personagem da ficção criado pelo escritor estadunidense Edgar Rice Burroughs no ano de 1912 em seu primeiro romance “*Tarzan, of the Apes*” ou “Tarzan, o filho das selvas”, como foi traduzido quando a obra chegou ao Brasil no ano de 1932. Logo, sua popularidade cresceu rapidamente e se tornou o protagonista de muitas obras posteriores, estrelando em mais de vinte livros e diversos contos. Sua fama o levaria a ser adaptado diversas vezes em uma gama de formatos, tendo seu primeiro filme lançado em 1918, sendo intitulado como “Tarzan dos macacos” dirigido pelo diretor Scott Sidney. Eventualmente, o personagem continuou a estrelar em muitos filmes, séries, animações e quadrinhos, entre as quais, a famosa versão de 1999 do estúdio Walt Disney, o apresentou ao público moderno.

Com tantas adaptações, a história do “homem das selvas” ficou conhecida pelo público internacional ao longo das décadas, tornando o personagem uma figura icônica da cultura popular, estando mundialmente presente no imaginário da população de todas as gerações,

muitas vezes até sendo confundido como uma pessoa real semelhante ao que acontece com o personagem Sherlock Holmes, do autor britânico Sir Arthur Conan Doyle, em que muitos pensam que os personagens dos filmes foram inspirados em figuras históricas.

Tarzan é descrito geralmente como um homem que, apesar de ter crescido sozinho em meio aos animais da selva, é elegante, belo e forte, um verdadeiro ideal de masculinidade para muitos. Durante os filmes e série produzidos entre os anos de 1940 e de 1960, viria a ser introduzido a personagem Chita, uma chimpanzé interpretada por um chimpanzé real de mesmo nome, que no filme é amiga e acompanha o herói durante suas histórias, assumindo uma função de alívio cômico e, apesar de não ser uma figura derivada das obras literárias clássicas, sendo, na verdade, uma invenção da versão do cinema, sua presença nas obras cinematográficas tornaram Chita um elemento bastante popular e querido pelo público, sempre associada à imagem e à mitologia de Tarzan.

4.2 A problemática do macaco como signo ideológico ao longo da história

Devido a diversos fatores históricos, a figura do macaco é comumente relacionada à figura do ser humano e, um desses fatores, é a existência da teoria da evolução proposta pelo naturalista Charles Darwin. É extremamente comum encontrar imagens da teoria da evolução em livros escolares, produtos e páginas pela internet, imagem essa que demonstra a evolução da espécie humana tendo origem em um macaco e evoluindo ao longo dos séculos, por muitas fases até o atual estágio da humanidade, o *homo sapiens sapiens*, contribuindo para a popularização da a noção do macaco como o antepassado que evoluiu até originar o que entendemos como espécie humana hoje em dia. Todavia, essa comparação deturpa os princípios evolutivos de Darwin. Na verdade, ele propõe que o macaco e o ser humano evoluíram de uma espécie em comum, já que todos os seres vivos possuem um ancestral em comum, e não que o ser humano evoluiu diretamente do macaco como foi, por muitos, entendido. Ainda sim, a ideia de que o humano veio do macaco ainda é vista como uma verdade por muitos.

> Há a falta de informação a em todos os níveis de ensino, o quadro é confuso, alguns afirmam que os macacos evoluíram para chegar à raça humana. Inverdades, pois cada espécie é uma, descendemos de uma evolução, as pesquisas científicas afirmam que somos parentes próximos, mas não somos espécie de grande primata, não somos macacos, somos humanos! (Silva; Pereira, 2015, p. 16).

A comparação do ser humano com macaco não se origina necessariamente com a teoria da evolução. Ela foi feita em diversos contextos no passado, como por exemplo quando exploradores brancos que desbravaram o continente africano consideraram gorilas e

chimpanzés parentes da população negra e não deles mesmos, “enquanto era possível enxergar beleza em outros animais, como os felinos ou o cervo, os gorilas e outros grandes primatas, justamente por causa de sua semelhança conosco, pareciam caricaturas, distorções grotescas” (Dawkins, 2009, p. 141). Essa visão grotesca dos primatas em conjunto com a comparação dos mesmos com o povo africano, contribuiu para uma animalização desse grupo, que serviu como forma de tirar deles sua humanidade, os objetificando e os deixando próximos a animais sem direitos, sem intelecto e que seriam inferiores à parcela branca da humanidade. Essas noções, junto a afirmações do clero da época que apontava a ausência de uma alma nos povos africanos, colaborou para uma justificativa da escravidão de povos não brancos que perdurou por séculos no Brasil e no mundo. Porém, estudiosos como o próprio Charles Darwin contribuíram para a quebra desses conceitos racistas através de sua teoria da evolução, demonstrando que todos os seres humanos têm um ancestral em comum com o macaco, mas que não descendemos dele e que não há diferença entre os povos de etnias diferentes, logo somos todos igualmente humanos.

Graças ao avanço da ciência que conscientizou a igualdade entre raças em uma grande parcela da sociedade, a alcunha de macaco dirigida a qualquer indivíduo de pele escura é considerada pela constituição brasileira como um crime de racismo e injúria racial, quando se há a intenção de diminuir um indivíduo ou grupo devido a sua cor de pele, sendo o racismo considerado crime em território brasileiro desde 1989.

Infelizmente a criminalização do racismo não é o suficiente para impedir que ele aconteça, ao longo dos anos tivemos diversos casos de racismo dentro do ambiente futebolístico, com constantes casos de torcedores de times estrangeiros proferindo injúrias raciais a jogadores brasileiros, entre elas, a famigerada injúria de macaco, como aconteceu em 16 de abril de 2014, quando o jogador Neymar jr, após ser ofendido, levantou uma *hashtag* no twitter que dizia “somos todos macacos”, junto a uma foto segurando uma banana, com a intenção de mostrar que o xingamento não tinha poder, pois o mesmo abraçava suas origens, a *hashtag* se popularizou e foi divulgada por diversos famosos brasileiros como Luciano Huck, Michel Teló, Ivete Sangalo e muitos outros que acreditavam estarem contribuindo na luta contra o racismo, mas foram rapidamente criticados por contribuir e fortalecer ainda mais esse estereótipo racista.

Casos como a fala do presidente da Conmebol, apesar de provavelmente ter se tratado de uma comparação sem a intenção de ofender como ele próprio afirmou posteriormente, acabaram por ressuscitar essa comparação racista entre a população negra e macacos como a personagem Chita, um estereótipo negativo que desumaniza a população negra e os coloca em igualdade com animais, ou seja, numa posição tida como inferior em relação aos de pele branca.

A comparação desses jogadores de futebol brasileiros com a macaca Chita se configura como um signo ideológico para teóricos como Bakhtin e Volochínov:

> Os signos são o alimento da consciência individual, a matéria de seu desenvolvimento, e ela reflete sua lógica e suas leis. A lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica, da interação semiótica de um grupo social. Se privarmos a consciência de seu conteúdo semiótico e ideológico, não sobra nada. A imagem, a palavra, o gesto significante etc. constituem seu único abrigo. Fora desse material, há apenas o simples ato fisiológico, não esclarecido pela consciência, desprovido do sentido que os signos lhe conferem (Bakhtin; Volochínov, 1997, p.35-36).

A consciência é formada e sustentada por esses signos ideológicos, como palavras e expressões culturais que se aglutinam no consciente coletivo da população e constrói a identidade social do sujeito e molda as ideologias que esse sujeito irá seguir durante sua vida. No texto Marxismo e Filosofia da Linguagem, formulado por Bakhtin/Volochínov (2006 [1929]), os estudiosos consideravam que a palavra está sempre carregada de uma ideologia: "toda enunciação efetiva, seja qual for a sua forma, contém sempre, com maior ou menor nitidez, a indicação de um acordo ou de um desacordo com alguma coisa" (Bakhtin/Volochínov, 2006 [1929], p. 109). Ou seja, a palavra não é um produto produzido de forma isolada no cérebro do indivíduo, não é um produto, é neutro e independente de fatores exteriores. Na verdade, o discurso é construído através de outros discursos que foram construídos anteriormente por indivíduos distintos em épocas distintas, discursos que eram carregados de outras ideologias, como postula a famosa teoria do dialogismo de Bakhtin e também sua noção de signo ideológico proposta por Voloshinov.

Uma fala como a comparação entre os times brasileiros e a macaca Chita trazem a mente sentidos ideológicos anteriormente criados por povos de sociedades passadas, sentidos esses que seriam passados adiante ao longo das décadas e sofrendo alterações e adaptações até serem novamente produzidos através da mídia nos dias atuais, o caso do discurso de Alejandro Domínguez, que é um discurso aparentemente banal à primeira vista, mas que pode e criou interpretações problemáticas devido aos sentidos polêmicos que foram anteriormente atrelados a figura do animal macaco, que nesse caso, está ligado diretamente a questões de preconceito racial. À vista disso, sua comparação é uma produção de um conceito preconceituoso que foi perpetuado ao longo dos séculos.

4.3 O papel da mídia na perpetuação de estereótipos racistas

Ao tratar dessa questão do exame do enunciado, Konder (2002) aponta que "nem todos os signos podem ser substituídos por palavras". Em decorrência disso, podemos também

interpretar um discurso por meio de elementos não verbais, como gestos, olhares, entonação e modulação vocal. Na fala, durante a entrevista, o dirigente adota, do início ao fim, um tom informal e sarcástico, respondendo ao repórter com risos. Essa postura leve e aparentemente descontraída revela um discurso irônico, que deixa margem a múltiplas interpretações. Tal atitude demonstra como práticas discursivas racistas podem ser naturalizadas e reproduzidas sob o disfarce da "brincadeira", o que as torna ainda mais preocupantes por sua aparente banalidade e recorrência.

As condições de produção do discurso e o lugar imediato de sua produção também são fatores relevantes para a discussão. O ambiente específico, ou a condição de produção imediata onde se deu a materialidade discursiva de nossa análise (sorteio das competições continentais de futebol), é palco demonstrativo do que deveria ser inclusão e respeito às diversidades que compõem o cenário Sul-Americano, composto por 10 países. No entanto, é nesse contexto que se manifesta um discurso excludente e desrespeitoso pelo dirigente que faz parte do conjunto de pessoas que tratam do regimento e são responsáveis pela organização do evento, revelando uma contradição entre o discurso institucional esperado e as práticas efetivamente realizadas.

A mídia possui um grande papel na percepção da realidade da população. Para muitos, ela aparece como a detentora da verdade, aquela que é responsável por distribuir em todos os lares boa parte da informação que eles consomem, responsável pela cultura que é considerada relevante e digna de ser mantida e até pelo entretenimento dessas famílias. Logo, sua influência sobre a população brasileira não pode ser negada e, como consequência, as ideologias das figuras públicas que compõem esse ambiente midiático são transmitidas para a população de forma inconsciente, deixando claro o poder que o discurso de pessoas como Domínguez tem sobre seu público.

Tal comparação, apesar de parecer inocente, carrega uma história regada de opressão, sofrimento e injustiça, que empurra aqueles que ele estava tentando defender para o mesmo local onde eram empurradas às pessoas negras em tempos de escravatura, e apesar de um pedido de desculpas ter sido publicado nas redes sociais, explicitando que o presidente não teve intenção de ofender ninguém com sua fala e que lamentava o ocorrido, o acontecimento revela a forma como discursos e ditados populares com essa natureza ainda são proferidos com frequência pela mídia e pela população, fortificando ideais separatistas entre indivíduos devido a sua cor de pele, idéias que serão fomentadas pelo público e reproduzidas, perpetuando os casos de racismo na sociedade contemporânea, mesmo que de forma inocente.

5 Considerações finais

Em síntese, este artigo objetivou analisar as manifestações do racismo no episódio envolvendo a declaração do presidente da Conmebol, discutindo como esse discurso reflete traços ideológicos excludentes e que tais manifestações não são isoladas, mas sim reflexos de um sistema social que naturaliza desigualdades e perpetua hierarquias raciais.

Com efeito, a análise do discurso proferido pelo presidente da Conmebol evidencia como elementos aparentemente banais e naturalizados no cotidiano – como comparações ou expressões metafóricas – podem estar carregados de sentidos ideológicos e reproduzir estigmas historicamente construídos. Ao associar clubes brasileiros à personagem Chita, ainda que em tom descontraído e sob o pretexto de elogio à importância dos mesmos, o dirigente ativa um imaginário social enraizado em estereótipos racistas que historicamente animalizam corpos negros e os colocam em posição de inferioridade.

A partir da perspectiva da Análise Dialógica do Discurso, compreendemos que os enunciados não existem isoladamente, mas estão inseridos em uma cadeia discursiva, marcada por vozes sociais e por valores que atravessam épocas e contextos distintos. Assim, todo discurso carrega consigo ecos de discursos anteriores e se constitui em interação com eles, revelando, muitas vezes de forma implícita, posicionamentos ideológicos, intencionais ou não.

A fala em questão ganha ainda mais peso ao analisarmos o contexto em que foi proferida: um evento oficial, institucional, com ampla cobertura midiática e que deveria representar união, respeito e representatividade entre as nações sul-americanas. Em vez disso, o discurso acaba por fortalecer a desigualdade simbólica e social existente, expondo a persistência de padrões de pensamento coloniais e discriminatórios no futebol, na mídia e nas altas esferas.

Portanto, a fala de Alejandro Domínguez demonstra uma linha de raciocínio discursiva ainda presente na sociedade atual e que necessita ser constantemente exposta, analisada e questionada. A mídia, como forte geradora e disseminadora de sentidos, tem um papel crucial nesse processo, sendo igualmente responsável pela manutenção e desconstrução de discursos que excluem. Assim, a mídia como espaço de disputa ideológica, incita também aos estudiosos da linguagem e à própria imprensa o compromisso ético e político de estimular um debate crítico, ponderado e transformador sobre o racismo e suas variadas manifestações na linguagem.

Referências

BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski.** Trad. Paulo Bezerra. 4ed. Rio de

Janeiro: Forense, 2008.

BAKHTIN, M. M. /VOLOCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 12. ed. São Paulo: Hucitec, [1929], 2006.

BARONAS, Roberto Leiser; ARAÚJO, Lígia Mara Boin Menossi; PONSONI, Samuel. Reflexões acerca da análise dialógica dos discursos verbo-visuais: um caso de humor na política brasileira. **Bakhtiniana**, São Paulo, ano 1, v. 8, n. 1, ed. 2, p. 24-42, Jul/Dez. 2013.

BRAIT, B. Olha e ler: verbo-visualidade em perspectiva dialógica. **Bakhtiniana**. Revista de Estudos do Discurso. São Paulo, v. 8, n. 2, p.43-66, 2013.

DARWIN, Charles. **A Origem das espécies**; tradução Carlos Duarte e Anna Duarte. São Paulo: Martin Claret, 2014.

DAWKINS, Richard. **A grande história da evolução:** na trilha dos nossos ancestrais; tradução Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

FARACO, Carlos Alberto . **Linguagem & Diálogo**. as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo : Parábola Editorial, 168 páginas, 2009.

FREITAS, W. S. de; REI, J. R. A Ideologia do Racismo: entre o discurso do cotidiano e a materialização na mídia. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, *[S. l.]*, v. 3, n. 7, p. 129–140, 2012. Disponível em: https://abpnrevista.org.br/site/article/view/368.

HALL, Stuart. **Da diáspora:** identidade e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

KONDER, Leandro. **Questão da ideologia**. São Paulo: Cia das Letras, 2002.

MAGALHÃES, Anderson Salvaterra; KOGAWA, João. **Pensadores da Análise do Discurso:** uma introdução. Jundiaí: Paco Editorial, 2019.

MEDVIÉDEV, P. N**. O método formal nos estudos literários.** Introdução crítica a uma poética sociológica. Trad.Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Contexto, 2012.

MOTTA-ROTH, Désirée; HENDGES, Graciela Rabuske. **Produção textual na universidade.** São Paulo: Parábola, 2010.

SILVA, Daisy Rafaela; PEREIRA, Elizabeth Novaes. A Discriminação Racial Partir da Associação da Pessoa Humana ao Macaco. **Revista de Gênero, Sexualidade e Direito**, Minas Gerais, V.2, p. 125 - 145, Jan/Dez, 2015.

O LÚDICO COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO[1]

Marina Macedo[2] - UNEMAT
Natália Luna[3] - UNEMAT

Resumo: O Lúdico Como Estratégia Pedagógica No Ensino De Língua Portuguesa No Ensino Médio[3], promove um ambiente de aprendizagem dinâmico e participativo, possibilitando, que os estudantes construam conhecimento de forma significativa no Ensino Médio. Este artigo, fruto de experiências vivenciadas no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), objetiva relatar a aplicação de jogos lúdicos no ensino de Língua Portuguesa, visando estimular a colaboração, o pensamento crítico e a autonomia dos estudantes. A prática foi desenvolvida com turmas de 1º e 2º ano, utilizando as dinâmicas "Escape Room de Língua Portuguesa", "Quiz Show Literário e Gramatical" e "Stop – Formação de Palavras". A fundamentação teórica ancora-se em Freire (1996), Moran (2015), Huizinga (2000) e Kishimoto (2011). A metodologia caracteriza-se como um relato de experiência de natureza qualitativa. Os resultados indicam que o lúdico atua como uma ponte eficaz para o engajamento discente em um mundo digitalizado, transformando a relação com os conteúdos gramaticais e literários. Conclui-se que a adoção dessas estratégias potencializa a participação efetiva e a construção de uma narrativa de aprendizagem protagonista, essencial para a formação inicial docente.

Palavras-chave: Ludicidade; Jogos; Língua Portuguesa; Ensino Médio; PIBID**.**

1 Introdução

O ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio enfrenta desafios profundos em uma era de estímulos digitais constantes. A escola, muitas vezes presa a modelos tradicionais, encontra dificuldades em dialogar com uma geração que demanda interatividade. Este artigo é fruto das vivências no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) de Língua Portuguesa, da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), e propõe uma reflexão sobre a ludicidade como ferramenta de engajamento.

Como bolsistas, a imersão no cotidiano escolar permitiu observar que a "narrativa de si" do educando se constrói na interação. Portanto, o objetivo deste relato é analisar como o uso

[1] Trabalho apresentado no GT 48 - PIBID e Formação Inicial Docente: Pesquisas e Experiências em Processos de Ensino e Aprendizagem de Línguas, durante o XXII Colóquio Nacional de Estudos Linguísticos e Literários (CONAELL).

[2] Acadêmica do curso de Letras da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Campus de Tangará da Serra. Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). E-mail: marina.m@unemat.br

[3] Acadêmica do curso de Letras da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Campus de Tangará da Serra. Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). E-mail: natalia.luna@unemat.br.

de jogos como Escape Room, Stop e Quiz pode transformar a aula de gramática e literatura em um espaço de construção ativa. Como afirma Freire (2016, p. 35), “saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber”. É nessa coerência entre teoria e prática lúdica que este trabalho se fundamenta.

O propósito deste registro é dissecar como o uso de jogos — Escape Room, Stop e Quiz Show — pode transformar a aula de gramática e literatura em um espaço de construção coletiva e ativa do conhecimento. É necessário criar práticas pedagógicas que a concretizem. O lúdico, nesse sentido, apresenta-se como estratégia que materializa o respeito à identidade do educando, pois desloca o aluno da postura passiva para a de protagonista de sua própria aprendizagem.

Assim, o uso do lúdico articula com reflexões de autores como Freire, Huizinga, Kishimoto, Antunes, Moran e Vygotsky, que compreendem o jogo não apenas como entretenimento, mas como recurso pedagógico capaz de promover autoria, criticidade e engajamento. A partir dessa perspectiva, busca-se demonstrar que a ludicidade, aplicada de forma intencional, pode ser uma ponte eficaz para o letramento literário e gramatical no Ensino Médio, contribuindo para a formação integral dos estudantes e para a prática docente inovadora.

2 Fundamentação teórica

2.1 A Dialogicidade e a autoria do conhecimento

A educação, para ser efetiva, deve romper com a "educação bancária". Segundo Freire (2016, p. 21), a tarefa do educador é desafiar o educando para que ele produza sua própria compreensão. O autor reforça que: “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. (FREIRE, 2016, p. 27). Neste sentido, é essencial trazer à tona para a sala de aula, práticas que evidenciem o papel do discente como figura central do seu processo de ensino-aprendizagem.

Ao introduzir o jogo, permitimos que o aluno assuma a autoria do saber. Essa mudança de postura é essencial para que o professor e o aluno se assumam como protagonistas, que estão sempre em busca do conhecimento e não apenas replicadores de informação.

A dialogicidade não nega a validade de momentos explicativos, narrativos em que o professor expõe ou fala do objeto, pelo contrário, quando o professor explica, ele está atuando como um guia especializado que aponta detalhes que o aluno ainda não viu, mas o objetivo final é que o aluno também consiga "ver" e entender por si mesmo, o professor não está apenas

depositando “fatos” na cabeça dos alunos, ele está "re-apresentando" o objeto de forma que o aluno sinta necessidade de interagir com ele e assim construir um conhecimento crítico.

> O fundamental é que o professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos. Neste sentido, o bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento de seu pensamento. (Freire,2016, p. 52)

O jogo concretiza essa dialogicidade, pois promove situações em que o aluno questiona, interage e se torna “epistemologicamente curioso”. O professor, por sua vez, atua como mediador, conduzindo o processo sem retirar do aluno a autoria do saber. Dessa forma, o lúdico se apresenta como prática pedagógica coerente com a pedagogia freireana, ao estimular a curiosidade, a criticidade e a construção coletiva do conhecimento.

2.2 O jogo como elemento de cultura e aprendizagem

Huizinga (2000) define o jogo como uma atividade com fim em si mesma, regida por regras e marcada por sentimentos de tensão e alegria. Essa definição nos ajuda a compreender por que o jogo mobiliza tanto os estudantes: ele cria um espaço simbólico, o “círculo mágico” em que o cotidiano escolar é suspenso e transformado em experiência envolvente. No contexto educacional, essa ludicidade ganha intencionalidade pedagógica. Kishimoto (2011) esclarece que o brinquedo educativo cumpre duas funções: a lúdica, que propicia prazer, e a educativa, que completa o indivíduo em seu saber e apreensão do mundo.

Ao assumir a função lúdica e educativa, o brinquedo educativo merece algumas considerações:

1. Função lúdica: o brinquedo propicia diversão, prazer e até desprazer, quando escolhido voluntariamente; e
2. Função educativa: o brinquedo ensina qualquer coisa que complete o indivíduo em seu saber, seus conhecimentos e sua apreensão do mundo.” (Kishimoto, 2011.P. 41)

Essa dupla função revela que o jogo não é apenas entretenimento, mas também uma ferramenta formativa. Ao adaptar jogos como Stop ou Quiz Show, conseguimos unir prazer e aprendizagem, mostrando que o lúdico pode ser intencionalmente pedagógico. Antunes (1998) complementa essa visão ao afirmar que: “O jogo ajuda-o a construir suas novas descobertas, desenvolve e enriquece sua personalidade e simboliza um instrumento pedagógico que leva ao professor a condição de condutor, estimulador e avaliador da aprendizagem” (ANTUNES, 1998, p.36).

Para o autor, o jogo é um instrumento pedagógico que ajuda o aluno a construir novas descobertas, desenvolve e enriquece sua personalidade e coloca o professor na condição de condutor, estimulador e avaliador da aprendizagem. Essa perspectiva dialoga com Vygotsky (1998), que destaca que o aprendizado ocorre por meio de ferramentas e símbolos culturalmente determinados em interação com o meio social. O jogo, portanto, é uma mediação cultural que transforma a sala de aula em espaço de desenvolvimento coletivo.

Ao relacionar Huizinga, Kishimoto, Antunes e Vygotsky, percebe-se que o jogo é simultaneamente cultura, prazer e aprendizagem. Ele cria um espaço simbólico de suspensão da rotina escolar, mas também cumpre uma função educativa ao estimular descobertas e interações sociais, tornando-se um recurso pedagógico essencial para a formação integral do estudante.

2.3 Metodologias Ativas e o Protagonismo Discente

No mundo digitalizado, as metodologias precisam acompanhar a rapidez das informações e colocar o aluno como protagonista. Moran (2016) defende a inversão da forma tradicional de ensinar, dando ênfase ao protagonismo discente por meio de situações práticas. O autor afirma:

> As metodologias precisam acompanhar os objetivos pretendidos**.** Se queremos que os alunos sejam proativos, precisamos adotar metodologias em que os alunos se envolvam em atividades cada vez mais complexas, em que tenham que tomar decisões e avaliar os resultados, com apoio de materiais relevantes. (Moran, 2016, p. 01)

Essa perspectiva dialoga diretamente com o uso do lúdico: ao jogar, o aluno precisa tomar decisões, avaliar resultados e lidar com a complexidade das regras. O jogo, portanto, é uma metodologia ativa que transforma a sala de aula em espaço de experimentação, onde o erro não é punição, mas oportunidade de aprendizagem.

Ao integrar as contribuições de Freire, Huizinga, Kishimoto, Antunes, Vygotsky e Moran, percebe-se que o lúdico não é apenas uma técnica, mas uma prática pedagógica que articula cultura, prazer, autoria e protagonismo. Ele concretiza a dialogicidade freireana, o "círculo mágico" de Huizinga, a função educativa de Kishimoto, o estímulo às inteligências de Antunes, a mediação cultural de Vygotsky e o protagonismo defendido por Moran.

3 Metodologia

Este trabalho caracteriza-se como um relato de experiência de natureza qualitativa, desenvolvido no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)

de Língua Portuguesa da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) de Tangará da Serra. A escolha por uma abordagem qualitativa justifica-se pelo interesse em compreender os fenômenos educativos a partir da vivência concreta dos sujeitos envolvidos, valorizando os significados atribuídos pelos estudantes às práticas pedagógicas propostas. As atividades foram aplicadas em turmas de 1º e 2º ano do Ensino Médio de uma escola pública parceira, em consonância com os objetivos do PIBID de aproximar a formação inicial docente da realidade escolar. O planejamento envolveu a adaptação de conteúdos gramaticais como classes de palavras e figuras de linguagem e literários como escolas literárias para formatos gamificados, de modo a promover maior engajamento e participação discente.

A coleta de dados ocorreu por meio da observação participante, na qual as bolsistas atuavam simultaneamente como mediadoras das atividades e pesquisadoras do processo. Essa estratégia possibilitou acompanhar de perto as interações entre os estudantes, registrando comportamentos, falas e reações durante as dinâmicas. Além disso, foram utilizados registros em diário de campo, que permitiram sistematizar impressões, reflexões e evidências sobre o impacto das práticas lúdicas no cotidiano escolar.

A metodologia adotada, portanto, não se limita à descrição das atividades, mas busca analisar criticamente como o lúdico, quando inserido em práticas pedagógicas intencionais, pode transformar a relação dos estudantes com os conteúdos de Língua Portuguesa. Ao privilegiar a experiência vivida e a interpretação contextualizada, este relato insere-se na perspectiva qualitativa de investigação educacional, que valoriza a complexidade das interações humanas e a construção coletiva do conhecimento.

Para o uso dessa metodologia ativa, é imprescindível ressaltar que é exigido um esforço muito maior de planejamento que precede a sala de aula. Durante a vivência no PIBID, observou-se que a ludicidade, embora eficaz, impõe desafios logísticos grandes, especialmente no que refere-se ao tempo de elaboração e adaptação física de materiais para jogos como o *Escape Room*. Diferente da educação bancária que se apoia na repetição do temos em materiais didáticos, muitas vezes ultrapassados, a construção de jogos lúdicos demanda uma curadoria cuidadosa de enigmas e a confecção de recursos materiais que conversem com a realidade da escola pública. Esse desafio, revela que a inovação pedagógica não é apenas uma escolha teórica, mas uma reestruturação do trabalho docente que exige dedicação para que nós, futuros professores, não sejamos acostumados com a precariedade de tempo ou de recursos.

4 Discussões e análises: o lúdico em ação

Nesta seção, analisam-se as três intervenções realizadas no âmbito do PIBID/UNEMAT. Em todas as dinâmicas, observou-se uma aceitação excepcional por parte dos discentes, que transitaram da postura passiva para a de protagonistas do próprio aprendizado. O lúdico, ao ser incorporado às práticas pedagógicas, revelou-se como um catalisador de engajamento, curiosidade e construção coletiva do conhecimento, confirmando que o jogo, quando intencionalmente planejado, pode transformar a sala de aula em espaço de autoria e criticidade.

É importante ressaltar que o benefício dessas estratégias não foi o simples entretenimento, mas a capacidade de converter a dinâmica lúdica em um espaço de análise linguística consciente e crítico. Observamos em diversos momentos que os alunos estavam assimilando o conteúdo durante os jogos, ou seja, não foi apenas uma fuga do conteúdo.

4.1 A imersão no escape room de língua portuguesa

A proposta do Escape Room foi adaptada para o ambiente escolar por meio de “envelopes-enigma”. Os grupos de alunos precisavam resolver desafios de interpretação e gramática para avançar de fase. A atmosfera de mistério instaurou o que Huizinga (2000) denomina “círculo mágico” do jogo, suspendendo o tempo e o espaço da aula tradicional em favor da missão pedagógica. Esse ambiente lúdico permitiu que alunos que raramente participavam das aulas expositivas assumissem a liderança na decifração de figuras de linguagem. Tal fenômeno confirma que, quando o desafio é instigante, aflora a “curiosidade epistemológica” mencionada por (FREIRE, 2016). O autor explica que:

> A construção ou a produção do conhecimento do objeto implica o exercício da curiosidade, sua capacidade crítica de "tomar distância" do objeto, de observá-lo, de delimitá-lo, de cindi-lo, de "cercar" o objeto ou fazer sua aproximação metódica, sua capacidade de comparar, de perguntar. (Freire,2016, p. 52)

Na prática, os estudantes demonstraram essa capacidade crítica ao analisar pistas, comparar alternativas e construir coletivamente soluções. Durante essa dinâmica, a empolgação dos alunos era evidente. Vários dos estudantes, ao final da aula fizeram comentários sobre o “quão legal” havia sido. O jogo, portanto, não apenas motivou, mas também concretizou a dialogicidade freireana, ao transformar a curiosidade em motor da aprendizagem.

4.2 O *stop* gramatical: agilidade e morfologia

O tradicional jogo de Stop foi ressignificado para trabalhar categorias gramaticais (substantivo, verbo, adjetivo etc.). Ao sortear uma palavra (radical), os grupos preencheram a tabela respeitando as normas da língua. O resultado foi uma participação efervescente: o elemento competitivo, longe de ser excludente, gerou debates colaborativos sobre a classificação das palavras. O jogo revelou que o lúdico quebra a barreira da memorização mecânica para alcançar uma análise linguística funcional. Durante a conferência das palavras, os alunos não apenas classificavam os termos, mas discutiam a função morfossintática de acordo com o contexto sugerido pela dinâmica, demonstrando que a gramática é um sistema vivo e não um conjunto de regras estáticas. Um ponto alto da dinâmica foi o surgimento espontâneo de neologismos; ao compreenderem os processos de formação de palavras, como derivação e composição, os estudantes criaram novos vocábulos para preencher as lacunas do jogo.

Essa dinâmica reflete Antunes (1998), ao destacar o jogo como estimulador das múltiplas inteligências. Para o autor, “o jogo desenvolve e enriquece a personalidade” (ANTUNES, 1998, p. 36), ampliando a compreensão da língua e tornando o aprendizado mais significativo. Kishimoto (2011) complementa ao afirmar que o brinquedo educativo cumpre tanto a função lúdica quanto a educativa, pois “ensina qualquer coisa que complete o indivíduo em seu saber, seus conhecimentos e sua apreensão do mundo” (KISHIMOTO, 2011, p. 41).

Na prática, o Stop gramatical “desarmou” a resistência dos alunos à gramática normativa, transformando a morfologia em uma ferramenta de vitória no jogo e em recurso de aprendizagem. O debate sobre se “feliz” seria adjetivo ou substantivo em determinado contexto exemplifica como o jogo promoveu reflexão linguística, estimulando a criticidade e a cooperação entre os grupos.

4.3 *Quiz Show*: revisão literária e interatividade

O Quiz Show foi estruturado com perguntas sobre Escolas Literárias e movimentos do Modernismo, em rodadas rápidas com pontuação. A sala de aula assumiu a atmosfera de um auditório interativo, em que o entusiasmo dos alunos se manifestava a cada acerto e a discussão coletiva surgia a cada erro.

De acordo com Moran (2016), a inversão do modelo tradicional — em que o professor apenas entrega a resposta — permite que os alunos revisem conceitos de forma ativa e participativa. O jogo, nesse sentido, humanizou a avaliação, transformando o erro em oportunidade de aprendizagem. Essa prática dialoga com Vygotsky (1998), que compreende a

aprendizagem como a transformação de processos básicos em processos psicológicos mais complexos, a partir da interação social e do uso de ferramentas culturais. O autor afirma:

> A aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo podem ser compreendidos como a transformação de processos básicos, biologicamente determinados, em processos psicológicos mais complexos. Essa transformação ocorre de acordo com a interação com o meio social e do uso de ferramentas e símbolos culturalmente determinados. (VYGOTSKY, 1998, p. 17).

Na prática, o Quiz Show mostrou que o erro, quando mediado coletivamente, pode ser tão formativo quanto o acerto. A aceitação foi tão alta que os discentes solicitaram a repetição da atividade em outros conteúdos, evidenciando que a ludicidade no Ensino Médio é uma ponte vital para o letramento literário em um mundo digitalizado.

5 Considerações finais

A vivência no PIBID, utilizando metodologias ativas, demonstrou que a ludicidade é uma estratégia pedagógica robusta e eficaz para o ensino da Língua Portuguesa no Ensino Médio. O sucesso das atividades confirma que, quando o aluno é colocado como protagonista, a relação com os conteúdos gramaticais e literários torna-se significativa, superando a lógica da "educação bancária" criticada por (FREIRE, 2016). Ao assumir o papel ativo na resolução de desafios, os estudantes revelaram a "curiosidade epistemológica" que, segundo o autor, é condição essencial para a construção crítica do conhecimento.

As práticas desenvolvidas "Escape Room", "Stop gramatical" e "Quiz Show" evidenciaram que o jogo, conforme Huizinga (2000), cria um "círculo mágico" capaz de suspender a rotina escolar e instaurar um ambiente de envolvimento e prazer. Esse espaço lúdico, ao mesmo tempo, cumpriu a função educativa descrita por Kishimoto (2011), ao unir diversão e aprendizagem, e confirmou a visão de Antunes (1998), de que o jogo desenvolve e enriquece a personalidade, estimulando múltiplas inteligências.

Além disso, as atividades mostraram que o lúdico pode ser compreendido como uma metodologia ativa, em consonância com Moran (2016), ao exigir dos alunos tomada de decisão, avaliação de resultados e participação colaborativa. O erro, longe de ser visto como fracasso, tornou-se oportunidade de correção coletiva, em diálogo com Vygotsky (1998), que entende a aprendizagem como transformação de processos básicos em processos complexos mediada pela interação social.

Para nossa formação na UNEMAT, essa experiência reafirma a importância de uma práxis pedagógica criativa e dialógica, que articule teoria e prática e reconheça o estudante como sujeito ativo da aprendizagem. Percebemos que a adoção de estratégias lúdicas

potencializa a participação efetiva, fortalece o protagonismo discente e contribui para o letramento literário e gramatical em um mundo digitalizado. Mais do que uma técnica, o lúdico se revela como uma ponte entre cultura, prazer e conhecimento, essencial para a formação inicial docente e para a construção de uma educação significativa, humanizadora e ter a oportunidade de vivenciar a realidade da escola pública ainda durante a graduação, por meio do PIBID, nos ajuda a compreender o real sentido de 'ser professor', que ultrapassa a mera transmissão de conteúdos, que nos permitiu desmistificar o medo da regência, transformando a insegurança do início da docência em uma postura de escuta e mediação dialógica, principalmente quando diante do desinteresse comum no Ensino Médio. O uso dos jogos com o PIBID nos ensinou que a resistência dos jovens muitas vezes é uma demanda por interatividade, então ao invés de recuar, aprendemos a utilizar o lúdico como uma ponte para humanizar o ensino e conquistar o engajamento dos estudantes.

Referências

ANTUNES, Celso. **Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências**. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). **Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora**: Uma Abordagem Teórico-Prática. Porto Alegre: Penso, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens:** o jogo como elemento da cultura. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MORAN, José. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda**. 2016. Disponível em: https://moran.eca.usp.br/wp-content/uploads/2013/12/metodologias_moran1.pdf. Acesso em: 20 dez. 2025.

MORAN, José. **Mudando a educação com metodologias ativas**. In: SOUZA, Carlos Alberto de;

MORALES, Ofelia Elisa Torres (orgs.). **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania**: aproximações jovens. Vol. II. Ponta Grossa: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. Disponível em: https://moran.eca.usp.br/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf. Acesso em: 20 dez. 2025.

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

BRANDÃO, Ana Carolina de Laurentiis; SOUZA, Shirlene Rohr de (org.). **O Pibid na UNEMAT:** relatos e reflexões de formadores, professores e licenciandos. Vol. I. Cáceres: Editora UNEMAT, 2023.

PARTE 2: ESTUDOS LITERÁRIOS

A CANECA QUEBRADA: REPRESENTAÇÃO DO LUTO EM *COISAS IMPORTANTES*[1]

Marcos Aparecido Pereira - UNIR[2]

Resumo: *Coisas Importantes*, de Peter Carnavas, narra a história de Felipe, um menino que, junto à mãe, enfrenta a ausência do pai. Com delicadeza narrativa e imagética, o livro mobiliza elementos do espaço familiar — como a caixa, os chinelos, o chapéu verde, a partitura e, sobretudo, a caneca quebrada — que se tornam representações simbólicas do vazio deixado pela perda. A análise, fundamentada na teoria do imaginário de Gilbert Durand e Gaston Bachelard, permite compreender como esses objetos transcendem sua materialidade e se convertem em depositários de memória e afeto. O imaginário, entendido como potência criadora, confere forma sensível ao indizível, transformando a dor em experiência comunicável e em matéria de reflexão estética e subjetiva. Nesse processo, tanto personagens quanto leitores encontram caminhos para reelaborar vivências de luto, o que amplia o potencial formativo da obra. Assim, *Coisas Importantes* não apenas tematiza a perda, mas celebra os vínculos afetivos que permanecem pela via da memória e da imaginação. A narrativa revela-se adequada à mediação leitora em contextos escolares, pois oferece à criança a possibilidade de elaborar emoções complexas. Nesse sentido, a literatura infantil se confirma como espaço privilegiado de sensibilidade, criação e formação integral do ser humano.

Palavras-chave: Literatura infantil; Teoria do imaginário; Memória afetiva; Simbolismo; Mediação de leitura

1 Considerações iniciais

A literatura em suas diferentes formas e estilos sempre proporcionou espaço para discussão e enfrentamento de sentimentos e experiências complexas. Nesse sentido, leitores de todas as idades tendem a se beneficiar psiquicamente da interlocução com personagens e situações que dialogam com suas próprias vivências e ajudam a ressignificar maneiras de ser, de perceber e de agir no mundo.

Dentre essas experiências complexas, a ausência, a perda e o luto podem ser citadas como exemplo de situações potencialmente traumáticas para diferentes idades, de modo especial na infância. É por isso que, via de regra, jovens leitores podem extrair benefício do contato com imagens poéticas e narrativas esteticamente bem elaboradas e que tratem dessas temáticas, de forma que esses leitores possam avançar na busca por formas de compreender e ressignificar emoções profundas ligadas a essas experiências.

Nesse cenário, a obra *Coisas Importantes*, de Peter Carnavas, se destaca por abordar o tema do luto de maneira singela, delicada e, ao mesmo tempo, simbolicamente interessante, pois o faz a partir de objetos do cotidiano, revelando como a memória e o afeto podem

[1] GT54 - Temas Fraturantes na Literatura.

[2] Doutor em Estudos Literários. Email: marcos.aparecido@unir.br

permanecer vívidos e representados por meio elementos aparentemente simples. Logo, o presente artigo tem como objetivo analisar a representação do luto na obra supracitada, à luz da teoria do imaginário, destacando a simbologia dos principais elementos apresentados ao longo dessa obra escrita e ilustrada por esse artista australiano.

Dentre esses elementos estão um par de chinelos, um chapéu, uma partitura e uma caneca quebrada, todos objetos guardados em uma caixa e funcionando como marcas da presença daquele que partiu. Isso porque a narrativa, direcionada às infâncias de todas as idades, conduz o leitor por um fragmento da vida de Felipe e sua mãe durante o processo de enfrentamento da ausência do pai. Assim, esses elementos, ao mesmo tempo concretos e simbólicos, permitem que tanto personagens quanto leitor vivenciem a dor da perda de forma sensível, acessível e poética. Ademais, por se tratar de objetos ordinários, a estória vincula-se diretamente ao cotidiano, ao comum, e estabelece uma relação de proximidade com diferentes públicos leitores, ampliando a recepção da obra.

À vista disso, a partir da teoria do imaginário, especialmente nos estudos de Gilbert Durand (2019) e Gaston Bachelard (1998, 2018), é possível compreender como as imagens presentes na narrativa ultrapassam a simples representação da ausência e da dor. Isso se dá porque "por mais parcial que seja seu objeto — uma simples imagem — não deixa de ter uma grande repercussão psíquica" (Bachelard, 1998, p. 184). Nesse sentido, a potência das imagens manejadas no objeto estético revela o poder do imaginário em transformar experiências traumáticas, oferecendo a possibilidade de elaboração do indizível. Assim, é preciso frisar que nesse processo, o luto não é negado, mas, sim, recriado e reelaborado individual e coletivamente (no núcleo familiar e questão).

Portanto, ainda que em nenhum momento se fale explicitamente de morte ao longo da narrativa, depreende-se que *Coisas Importantes* tematiza a perda, propondo um exercício de sensibilidade e imaginação em torno de uma das experiências mais árduas que o ser humano pode enfrentar: o luto. Nessa compreensão, vale pontuar, ainda, que a presente narrativa é um material recomendado tanto para a experiência de leitura literária individual quanto para a mediação em contextos formativos, pois abre caminhos para que crianças, jovens e, também, adultos reelaborem suas próprias vivências de dor e memória.

2 O luto e a presença da ausência

A literatura infantil, elaborada amplamente por meio de linguagem metafórica e imagética, possui a capacidade de abordar temáticas delicadas e universais, como a morte, o luto e a ausência, de maneira a estabelecer uma relação profícua com a mente do leitor,

especialmente daquele em formação. É nesse viés que o texto literário mobiliza recursos simbólicos que permitem ao leitor expressar, trabalhar e traduzir, de forma poética, emoções, pensamentos e sentimentos complexos, oferecendo caminhos para a sua reelaboração psíquica. No contexto do presente trabalho assume-se a perspectiva de que a teoria do imaginário, especialmente nas contribuições de Gaston Bachelard (1987, 2018) e Gilbert Durand (2019), fornece subsídios para compreender como símbolos e imagens esteticamente elaboradas em obras com esta, direcionadas a jovens leitores, funcionam como mediadores entre a realidade concreta e a realidade psíquica do leitor.

Assim, para fundamentar essa perspectiva, cabe destacar como cada um desses autores compreende o imaginário. De acordo com Durand (2019), imaginário é tanto o conjunto de elementos simbólicos que fazem parte do inconsciente pessoal e coletivo quanto a potência criadora contida em toda e qualquer experiência humana. Enquanto isso, Bachelard (2018) entende o imaginário como uma força que dinamiza a imaginação e que se manifesta principalmente pelo devaneio poético. Desse modo, para ambos, o imaginário não é simples reprodução do real, mas abertura para o novo: ele se realiza no ato de criar imagens capazes de ressignificar a experiência e de instaurar mundos — como veremos ao longo da análise.

É nesse contexto teórico que as imagens literárias presentes em *Coisas importantes* revelam-se como verdadeiras mensageiras de uma poeticidade simbólica que age diretamente na subjetividade do leitor. E como o devaneio "protege o psiquismo humano [e] o mundo real é absorvido pelo mundo imaginário" (Bachelard, 2018, p. 13), ao mergulhar no fluxo de devaneio proporcionado pela linguagem verbal e não verbal do objeto estético, o indivíduo tem a possibilidade recriar sentidos e de (re)pensar o luto, ao menos, em duas dimensões: como um dado árido da realidade da existência e como experiência afetiva singular e intransferível.

No presente contexto, esse movimento reflexivo (ou perceptivo) é, portanto, impulsionado pelo exercício criativo de liberdade imaginativa em torno do enredo de Felipe e sua mãe. Ao enfrentarem a ausência do pai, mãe e filho começam a se desfazer dos objetos que a ele pertenciam; contudo, de maneira misteriosa, esses mesmos objetos, deixados em uma loja de usados, reapareceram pouco a pouco dentro de casa. Nesse jogo narrativo, Peter Carnavas mobiliza objetos simples do cotidiano como depositários de memória e afeto e transforma-os em símbolos que condensam a ausência e a presença, elaborando uma tessitura imagética capaz de mediar vivências de dor e da elaboração do luto.

É nesse entendimento que, por exemplo, o velho par de chinelos e o chapéu verde esfarrapado lembram o indivíduo enquanto pessoa corpórea ausente. Pela perspectiva do conceito de "presença da ausência", discutido por Blanchot (1987), é possível constatar que

esses objetos exemplificam a relação paradoxal entre aquilo que não mais está presente e o que, de algum modo, continua a se manifestar na convivência familiar. Assim, esses objetos já não carregam a vida da pessoa, mas, paradoxalmente, tornam palpável a sua lembrança, configurando-se como mediadores simbólicos da permanência afetiva de uma ausência (dolorosa ou traumática).

Logo, é válido considerar que a ausência do pai se torna tangível justamente por meio da presença material de seus pertences, que, por sua vez, funcionam como vestígios capazes de manter viva a sua presença mnemônica no âmbito familiar. Consequentemente, o vazio não é apenas manifestação perda, mas, também, possibilidade de evocação da memória desse pai, uma vez que o signo imagético, ao mesmo tempo em que aponta para a falta, confere densidade simbólica àquilo que resiste em permanecer.

Essa dialética se manifesta mais claramente no posicionamento divergente entre mãe e filho, naquilo que se refere ao luto. Ao final da narrativa temos conhecimento das declarações de ambos:

> — Eu estava tentando me lembrar — respondeu Felipe.
> A mãe abaixou a cabeça.
> — E eu estava tentando me esquecer — sussurrou (Carnavas, 2011, p. 27).

Além da manifestação discursiva, essa relação de oposição está representada nas cores verde e vermelho, respectivamente no chapéu/gorro de Felipe e no cabelo da mãe. As cores indicam as escolhas entre lembrar e esquecer das memórias do pai, haja vista que, na teoria de Kandinsky (1990), o vermelho está associado ao movimento em si, enquanto o verde à imobilidade em si. Logo, pode-se constatar que a mãe quer seguir o caminho do esquecimento e do apagamento dos indícios da presença do marido; por outro lado, Felipe (com a cabeça coberta pelo verde) parece fazer o caminho inverso; ou seja, ele não quer desfazer-se das recordações do pai, pois precisa, deseja ou prefere manter a presença mnemônica paterna no espaço da residência.

Do mesmo modo, a caixa onde as coisas são depositadas pode ser lida como o espaço das recordações representadas pelos objetos. Quando mãe e filho estão levando a caixa para a loja de objetos usados, vemos os personagens carregando a caixa por uma superfície inclinada. O filho vai à frente e a mãe vai atrás, ou seja, ela está na parte mais baixa da paisagem, ao que podemos concluir que a mãe carrega muito mais "peso" das lembranças ali contidas nos objetos. O que faz todo o sentido, uma vez que ela conviveu com o marido mais do que o filho pode conviver com o pai.

Desse modo, a caixa tem valor ambivalente, pois representa tanto um local de preservação quanto de possível esquecimento: guardar os objetos é manter viva a lembrança, mas carregá-los para a loja de objetos usados implica na possibilidade de se desfazer deles, encerrando um ciclo. Essa representação das escolhas psíquicas possíveis no contexto da obra tensiona a dualidade entre preservar a memória e seguir adiante, que, por sua vez, revelam não apenas escolhas, mas, sim, alternativas emocionais viáveis para cada personagem, já que a mente adulta (mãe) e a da criança (Felipe) tendem a processar esse tipo de experiência de luto de forma distinta.

À visto disso, guardar ou desfazer-se dos objetos torna-se uma necessidade simbólica e afetiva construída entre os polos: preservar a memória ou permitir que o esquecimento se instale. Nesse sentido, a caixa configura-se como um verdadeiro lugar de memória, pois concentra em seu interior não apenas objetos, mas também a carga afetiva e a energia imagética e poética que deles emana e se conecta distintamente aos dois personagens da narrativa.

Do mesmo modo, se "os mundos imaginados determinam profundas comunhões de devaneio" (Bachelard, 2018, p. 23), o gesto de trazer os objetos de volta e guardá-los traduz a tentativa silenciosa de Felipe de manter viva a presença do pai por meio da evocação constante. O menino precisa ancorar-se às lembranças do pai, imaginar e sentir sua presença na casa, de modo que sua psique possa transformar a ausência em permanência simbólica, permitindo-lhe suportar a dor da perda. Nesse processo de aprofundamento imagético em que "a memória sonha [e] o devaneio lembra" (Bachelard, 2018, p. 20), a lembrança potencializa a experiência criadora, de forma que a imaginação é quem dá forma sensível ao vínculo afetivo interrompido pela morte. É, ainda, essa mesma imaginação que ajuda a reconfigurar o novo vínculo que surge.

Enquanto isso, a tentativa da mãe de desfazer-se dos objetos e, portanto, de diminuir a carga das lembranças, aponta para o esforço (árduo) dessa personagem em reorganizar a vida a partir da ausência, algo que aparece representado claramente nas primeiras páginas e que expõe a sobrecarga física (e emocional) dessa mãe. Ela aparece numa jornada ininterrupta, dia e noite, desempenhando múltiplas atividades. O texto explicita: "A mãe de Felipe fazia tudo [...] A mãe de Felipe tinha que fazer tudo porque o pai havia saído da vida deles" (Carnavas, 2011, p. 04 – 09).

Outro elemento importante é a partitura para piano, que lembra a presença do som, dos gostos e de tudo aquilo que não era físico (de uma alma, energia vital), mas que fazia parte da constituição daquele pai que se foi. Desse modo, a partitura funciona como um signo daquilo que ultrapassa a materialidade dos objetos, conduzindo o leitor para dimensões imateriais do

indivíduo: a voz, o som, a musicalidade do convívio e, por extensão: dos cheiros e sensações proporcionadas por ele.

A partitura, nesse viés, marca um tipo de presença etérea mediada pela memória, ou seja, ela convoca o leitor para um campo representativo sutil, onde a memória se ancora em traços impalpáveis de uma existência; assim, a música lembrada funciona como metáfora daquilo que, embora invisível, continua a habitar o espaço íntimo dos que ficaram. Corrobora com essa ideia o fato de que o texto não faz menção à música (supostamente) tocada pelo pai nem ao piano em si, mas apenas ao registro gráfico da música.

Além disso, a imagem do menino tocando as teclas do piano com o dedo indicador sugere a tentativa de resgatar o som que desapareceu. Do mesmo modo que a música é, de acordo com Durand (2019), contrastada a partir de som e silêncio, aqui, a imagem da partitura impõe o silêncio e suprime o som deixando ao leitor, metaforicamente, a quebra da harmonia. Dessa forma, diferente dos chinelos ou do chapéu, que remetem à corporeidade ausente, a música (inexistente) representa a lembrança de uma presença intangível, ligada à energia vital e à expressão da subjetividade do pai que proporcionava um equilíbrio que foi rompido pela sua morte.

Nesse entendimento, a partitura simboliza não apenas uma marca impalpável do que se foi, mas também a possibilidade de manter vivo um vínculo com aquilo que não pode ser reduzido à ausência física. Assim, compreende-se que a experiência do luto representada na obra não limita ao corpóreo, ao material e ao concreto, mas também (e principalmente, talvez) no que se refere aos laços emocionais, invisíveis, afetivos que compõem os traços peculiares da existência daquele que partiu.

No entanto, é na caneca quebrada que está a representação simbólica máxima da relação com o luto na narrativa. A caneca dialoga diretamente com as imagens próprias do regime noturno do imaginário, tal como descrito por Durand (2019), uma vez que os símbolos do vaso, da taça ou do recipiente em geral remetem ao acolhimento, à intimidade e à regeneração, como pode ser percebido ao longo do enredo.

A rachadura que aparece logo nas primeiras páginas representa o luto em si, a dor que rompe a estrutura familiar e afeta de forma particular o indivíduo em si. A caneca quebrada não tem serventia, assim como a morte do pai para Felipe (ou para a mãe do menino). Além disso, podemos considerar que a caneca serve para alimentação, conforto, saciedade de necessidades básicas, algo muito próximo da relação da criança com o adulto; logo, a rachadura da caneca torna-se imagem da ruptura desse vínculo protetor, já que a separação do adulto provoca desconforto, carência e insegurança. Em outras palavras, a quebra simboliza o luto em sua

dimensão mais íntima para a criança: a dor de perder aquele que assegurava conforto, carinho e segurança.

Por outro lado, ao final da narrativa, a caneca quebrada reaparece com uma flor dentro, composição aparentemente simples, mas carregada de potência simbólica. Afinal, esse detalhe representa a ressignificação da dor: o que antes indicava a ausência e a fratura da perda do pai, agora abriga a vida, a beleza e a delicadeza. A flor, símbolo de efemeridade e renovação, plantada na caneca quebrada, traduz a capacidade de transformar o luto em vivência afetiva e de reconstruir vínculos entre aqueles que ficaram, pois, como pode ser constatado no final da narrativa, mãe e filho rompem o silêncio do luto e passam a dialogar sobre suas concepções individuais. A flor na caneca rachada sugere, nesse sentido, a possibilidade de transformar a perda, sem que isso signifique negar a dor, mas recriando-a em novos laços significados que permitem seguir em frente.

Esse processo ilustra o que nos diz Bachelard (2018, p. 99): "a Memória e a Imaginação rivalizam para nos devolver as imagens que se ligam à nossa vida". Assim, enquanto a memória busca recuperar o passado tal como foi vivido, estando ligada ao registro das experiências, à lembrança concreta dos fatos e momentos, a imaginação, por sua vez, não se contenta em repetir o passado, mas recria, transforma e amplia essas lembranças, abrindo-as para significações outras. Enfim, é o imaginário agindo para fundar e renovar a realidade intrínseca que dá sustentação à realidade extrínseca do indivíduo.

Desse modo, a "rivalidade" de que nos fala o teórico não é uma oposição destrutiva, e, sim, um dinamismo criador: a memória fornece matéria à imaginação, enquanto a imaginação reconfigura essa memória, libertando-a de sua fixidez. Esse investimento permite à psique a valorização das vivências e a reelaboração da ausência, na busca por consolo. Assim, as imagens da vida não retornam como simples cópias do vivido, mas como figurações renovadas, capazes de ressoar com maior intensidade afetiva e poética — tal como acontece com a caneca quebrada.

Além disso, é preciso frisar que, ao final da narrativa, a conexão entre mãe e filho é consolidada num instante de entrelaçamento do respeito mútuo, escuta e compreensão da forma pela qual o universo psíquico do outro lida com a permanência simbólica do pai. Desse modo, a imagem da caneca quebrada com uma flor não omite o estado de luto dos personagens, mas o reinventa, transfigurando o vazio em presença sensível, e o sofrimento em possibilidade de continuidade emocional e estética. Essa reconstrução na narrativa aparece interseccionada com pensar, o sentir e o agir do outro diante da vivência compartilhada dessa experiência traumática e oferece ao leitor a oportunidade de refletir sobre a capacidade simbólica da literatura de

virtualmente contribuir na ressignificação a dor, favorecendo tanto a elaboração individual quanto a abertura para um diálogo afetivo e coletivo sobre a perda.

Na perspectiva do imaginário, portanto, a caneca rachada com a flor passa a ser símbolo de passagem: do real ao simbólico, da dor ao sentido, e isso permite ao leitor, assim como ao personagem, conferir forma sensível (caneca) ao indizível (luto). Esse processo não faz com que a dor não seja superada num passe de mágica, porém, auxilia na integração a uma nova possibilidade de afeto que nasce, dadas as circunstâncias. Nesse entendimento, é possível constatar que há um movimento antifrásico (Durand, 2019) estruturante na narrativa que segue da separação e do silêncio do luto à conexão entre os personagens que vivem a perda.

Considerando que à medida em que esses objetos cotidianos são ressignificado, abre-se um espaço de mediação entre experiência concreta e elaboração simbólica, compreende-se que o imaginário, ao projetar sentidos sobre aquilo que se apresenta como fragmento ou vestígio, transforma a falta em possibilidade de evocação e de permanência; o que auxilia no enfrentamento dos sentimentos envolvidos. Assim, cada elemento, mesmo quando marcado pela imperfeição, como a caneca rachada, deixa de ser apenas lembrança dolorosa e passa a constituir-se como ponto de apoio para o devaneio bachelariano, permitindo ao menino reconfigurar a experiência do luto, manifesto na dialética entre ausência e presença que estrutura a narrativa.

Como expõe Bachelard (1998, p. 205): “uma topoanálise exteriorista precisaria talvez esse comportamento projetivo definindo os devaneios de objetos”, logo, ao devanearmos, investimos nos objetos externos nossos significados íntimos. A caneca, o chapéu, os chinelos ou uma partitura deixam de ser apenas coisas materiais e passam a carregar pedaços da nossa subjetividade, ou, no caso, de nossa subjetividade com relação àquele que se foi. Desse modo, o “devaneio de objetos” nasce ao projetarmos nossa imaginação e afetividade neles, de modo que esses objetos se tornam imagens poéticas capazes de condensar lembranças, sentimentos e presenças afetivas.

É nesse sentido que os diferentes vestígios do pai, materializados em pertences guardados dentro da casa, deixam de ser meros (in)utensílios e assumem a função de elos poéticos, nos quais o imaginário se ancora para dar forma a sentimentos inefáveis do personagem que se vinculam, por sua vez, a sentimentos correlatos ou similares (do leitor) que se oferecem à interlocução. Assim, a narrativa transcende a linearidade da perda e oferta ao leitor jovem um espaço de reconhecimento e elaboração simbólica, em que a experiência individual encontra ressonância em imagens universais de presença e ausência afetiva elaboradas a partir de elementos ordinários do cotidiano.

3 Considerações finais

A análise de *Coisas Importantes*, de Peter Carnavas, procurou demonstrar o potencial da literatura infantil como espaço fértil para a mediação de experiências complexas, especialmente o luto, no ambiente familiar ou escolar. Por meio de imagens simbólicas acessíveis e delicadas, a narrativa proporciona às crianças e aos adultos a possibilidade de refletir e reelaborar suas próprias vivências de perda, promovendo tanto o desenvolvimento da sensibilidade quanto a formação social e psíquica do leitor. Nesse movimento, o texto literário amplia sua função estética e se coloca como recurso de mediação afetiva que favorece diálogos entre crianças e adultos acerca dessa experiência traumática.

A partir da teoria do imaginário, pôde-se perceber que os objetos cotidianos — chinelos, chapéu, partitura e, sobretudo, a caneca quebrada — transcendem sua materialidade para se converterem em depositários de afeto e permanência das lembranças do pai. Em especial, em torno da caneca orbita o núcleo simbólico da narrativa: primeiro, como representação da ruptura provocada pela morte; depois, como imagem de ressignificação, ao se transformar em vaso que abriga uma delicada flor. Essa imagem final simboliza a passagem da ausência à permanência afetiva e abre caminho para a compreensão acerca da potência criadora da literatura na transfiguração da experiência do luto.

Vale acrescentar que, na perspectiva de Durand (2019), toda elaboração simbólica do imaginário funciona como antídoto à dissolução da morte, verdadeiro "antidestino" que resiste ao tempo e à finitude. Sob esse viés, volta-se a ponderar que não se trata de escamotear a vivência do luto e nem de suprimir a experiência da perda, mas de convertê-la em imagem comunicável e compartilhável — sobremaneira com a psique infantil. A caneca rachada com a flor exprime, assim, a potência do imaginário em transformar a morte em continuidade simbólica que, nesse sentido, preserva na memória o vínculo com aquele que partiu.

Desse modo, é possível afirmar que *Coisas Importantes* revela-se uma obra que rompe com a simples tematização da perda, pois é capaz de articular fruição estética, elaboração simbólica e mediação leitora. Isso porque, ao transformar o vazio em presença simbólica, a estória reafirma o papel da literatura infantil na qualidade de interlocutora de experiências complexas e, talvez, indizíves. Logo, é uma obra em que os leitores de diferentes idades podem encontrar caminhos de continuidade, empatia e criação, mesmo diante da dor irremediável do luto.

Referências

BACHELARD, Gaston. **A poética do devaneio**. São Paulo: Martins Fontes, 2018.

BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

BLANCHOT, Maurice. **O espaço literário**. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.

CARNAVAS, Peter. **Coisas importantes**. São Paulo: FTD, 2011.

DURAND, Gilbert. **As estruturas antropológicas do imaginário**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2019.

KANDINSKY, Wassily. **Do espiritual na arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

A COSMOVISÃO DOS POVOS ORIGINÁRIOS NA LITERATURA INDÍGENA[1]

Sonaira Teixeira[2]

Resumo: O presente ensaio objetiva apresentar reflexões introdutórias sobre questões como a relação entre oralidade e tradição na narrativa indígena, analisando como essa forma de transmissão fortalece a identidade dos povos indígenas e contribui para a continuidade de suas cosmovisões, mesmo diante de desafios contemporâneos. Também busca verificar os artifícios e nuances da construção cultural indígena, pelo contexto de dois tipos de memória: memória comunicativa e memória cultural. Para tanto, faremos um apanhado geral acerca dos conceitos de memória e identidade, no intuito de levantar algumas características e especificidades que recontam a história de povos indígenas que revelam sua filosofia de vida por meio de um olhar memorialístico em que os autores revivem lembranças que remetem ao passado, mas que contam e recontam a origem e a evolução de uma identidade cultural transmitida através das gerações, e sua profunda conexão entre os seres humanos e a natureza, onde o mundo não é visto como algo separado, mas sim como um todo integrado. Dessa forma, realiza-se uma breve explanação teórica sobre aspectos simbólicos no contexto de identidade, cultura e memória. Por fim elucidá-los mediante a um diálogo com Daniel Munduruku, Graça Graúna, Eliane Potiguara, Kaká Jecupé, dentre outros escritores.

Palavras-chave: Literatura indígena; Oralidade; Memória.

1 A voz da oralidade e tradição

Na contemporaneidade, produções estéticas oriundas de artistas indígenas atuam como importantes ferramentas de pesquisa na busca por estratégias que eliminem estigmas reincidentes do processo colonizador. Por essas construções, buscamos imagens que retratem o cotidiano do indígena a partir do ponto de vista originário e que revelem a riqueza da diversidade cultural de várias etnias, os seus hábitos, valores, técnicas e saberes. Tais aspectos são, em sua maioria, transmitidos da oralidade para outros meios, como por exemplo, a literatura.

A cultura, citada pela voz do próprio indígena, desconstrói as imagens romantizadas do "bom selvagem", que permanecem desde o momento em que os portugueses pisaram em território brasileiro e encontraram uma gama de povos já pertencentes a esta terra. Dominando os códigos da sociedade atual, os indígenas possuem recursos para reafirmarem sua identidade com orgulho, além de transmitirem ensinamentos ancestrais que perpetuam uma tradição levada por séculos.

[1] GT43 - Narrativas Afrodescendentes e de Povos Originários: Cosmopercepções, Identidades e Resistências.

[2] Professora da Rede Pública. Mestre pela Universidade do Estado de Mato Grosso. Sinop/MT. E-mail: sonairateixeira@hotmail.com

A literatura atua como um condutor de compreensão da vida, por ser rica em conteúdo humano, repassado através dos tempos, como evidencia Cecília Meireles:

> [...] assim como a sabedoria popular se foi condensada nessa Literatura Tradicional que perdura na memória humana em razão de sua utilidade profunda, também as grandes obras do engenho artístico se imortalizam pela essência que trazem, e a forma que as reveste, constituindo-se em aquisições importantes para nossa vida. Se a beleza é gratuita no seu aparecimento, é utilitária, em seu aproveitamento. Certos símbolos entrevistos pelos grandes autores são, também, verdades, com outra aparência; exemplos gerais, figurações da experiência do mundo, que nos acompanham para sempre, como avisos, sugestões, ensinamentos. (1984, p. 123-4).

Ao falarmos de literatura tradicional é importante lembrarmos que os grandes cânones literários partiram de mitos e fábulas orais transmitidas por séculos, colhidas e apresentadas em histórias que povoam o imaginário da humanidade há tempos, mesmo processo de transmissão oral ocorrida em múltiplas culturas do mundo.

Por isso, o processo que a oralidade permeia pode ser vista como espinha dorsal das culturas indígenas. Uma vez que antes da escrita, os saberes eram transmitidos por meio da fala, dos cantos, dos rituais e das narrativas míticas. Essa tradição oral vem preservar a memória ancestral: histórias contadas por anciãos guardam ensinamentos, valores e experiências que moldam a identidade coletiva. Como também fortalecer o pertencimento, ao ouvir e repetir narrativas do seu povo, os indivíduos se reconhecem como parte de uma linhagem viva, ao mesmo tempo que atualiza os saberes, pois a oralidade não é estática — ela se adapta, incorpora novos elementos e continua relevante para as novas gerações.

2 Literatura indígena e suas cosmovisões

Quando a oralidade se transforma em literatura, ela não perde sua essência — pelo contrário, ela ganha novos meios de expressão. Escritores indígenas como, Daniel Munduruku, Eliane Potiguara entre outros, usam a escrita para revelar a cosmovisão indígena. A relação espiritual com a natureza, o tempo cíclico, os seres encantados e os rituais são temas recorrentes que expressam uma visão de mundo própria.

Com isso, ao reivindicar protagonismo a escrita torna-se uma ferramenta de resistência e afirmação cultural, rompendo com estereótipos e dando voz aos povos originários. Ao mesmo tempo que cria pontes interculturais, ao publicar suas histórias, os autores indígenas dialogam com leitores não indígenas, promovendo compreensão e respeito.

Uma vez que a oralidade no papel tem um estilo próprio mesmo na forma escrita, a literatura indígena preserva traços da oralidade ao trazer ao ritmo narrativo próximo da fala, revelar frases cadenciadas, repetições e pausas que remetem à contação de histórias. E assim

tem-se uma autoria coletiva, quando muitas obras são construídas em parceria com anciãos ou em nome de um povo, reforçando o caráter comunitário da narrativa.

Temas como o amor a terra e a natureza são elementos presentes nas narrativas míticas e nas histórias contadas ancestralmente, resgatadas por uma tradição milenar de povos que mantinham uma relação vital com o meio natural em que viviam. Talvez o ponto da literatura indígena está na essência significativa e representativa de várias etnias que expressam muito mais que histórias, uma vez que a identidade se torna uma marca nesses textos.

A visão de mundo especificada de cada povo traz consigo uma espiritualidade marcante que os sustenta e os coordena no campo social, religioso e político, constituindo uma organização cultural alimentada por um passado memorial desde o início dos tempos.

Refletimos que a literatura indígena está inserida na afirmação identitária desses povos, baseada em um conhecimento coletivo, assim como uma mensagem intuitiva, o fruto literário indígena vai se formando. Nas palavras de Graúna Graúna (2013, p. 170):

> A literatura indígena contemporânea no Brasil faz parte da luta identitária, com base no saber coletivo que é testemunho também de uma expressão maior: a pajelança. É dessa perspectiva que os parentes indígenas veem a intuição como a mensageira da alma. Nesse itinerário, a minha intuição foi se formando no caminho de volta. Desse modo, procurei compartilhar a poesia da Terra e a sabedoria dos nossos Pajés; buscar o discernimento para seguir o caminho em confluência com o sagrado círculo da vida.

A escritora Graça Graúna em seu livro *Contrapontos da literatura indígena contemporânea no Brasil* (2013) vai se despedindo nas últimas linhas relatando a relação da literatura indígena com o espiritual, como o caminho percorrido para a compreensão da vida. Ela também menciona a relevância da intuição para os indígenas como fonte de inspiração, uma vez que a literatura indígena é um universo pulsante possível de abrir uma porta para explorá-la.

Eliane Potiguara (2018, p. 98) evidencia o aprofundamento para o interior de si mesmo em busca do eu e também pela busca da ancestralidade, uma vez que esse modo de ver a vida é "uma estratégia infinitamente condizente com a cultura indígena. A cultura do respeito, a cultura de paz, a cultura da veneração à natureza e ao grande espírito, o Criador. É a cultura dos respeitos aos velhos (as), às crianças, aos mitos, às lendas de origem da vida".

Uma cultura que se constitui através do bem consigo e com o outro e tudo aquilo que está ao seu redor, de maneira que tudo possa ficar em ordem e esteja em sintonia, somente assim pode-se se esperar um lugar melhor para todos. Sendo que quem "ama verdadeiramente a si mesmo ama o seu (a) companheiro (a) e, consequentemente, ama a humanidade, porque,

quando se ama, a pessoa se conecta com o mais sagrado plano e esferas do poder da criação, o espaço divino". (Potiguara, 2018, p. 109)

Daniel Munduruku, que se destaca na literatura infantojuvenil produzida na atualidade ao relatar, em suas obras, a sabedoria, crenças e costumes pouco explorados até então.
O autor reconstrói a narrativa mítica indígena sob a perspectiva cultural de seu povo através de lembranças, memórias e da reconstrução de histórias sagradas dos tempos primordiais, partindo da ideia que "os povos indígenas brasileiros desenvolveram uma concepção teórica sobre o sentido da vida. Essa cosmovisão está assentada sobre as narrativas míticas que são recontadas e rememoradas a cada instante pela sociedade". (Munduruku, 2009, p. 48)

Buscar a ancestralidade através das histórias transmitidas por gerações remete à ideia de fazer parte de algo, de ser a continuação da história. Esse pertencimento situa o indivíduo no tempo e no espaço ajudando-o descobrir suas origens e auxiliando-o a montar o quebra cabeça chamado identidade. "A questão da especificidade da literatura indígena no Brasil implica um conjunto de vozes entre as quais o (a) autor (a) procura testemunhar a sua vivência e transmitir 'de memória' as histórias contadas pelos mais velhos, embora muitas vezes se veja diferente aos olhos do outro" (Graúna, 2013, p. 24).

3 A memória como fio condutor de uma cultura

Uma das possibilidades da função cognitiva na condição humana é o ato de lembrar, que nos acompanha no decorrer da vida. Muitas vezes essas lembranças afloram sempre que focamos em um período ou situação que vivenciamos, como se realizássemos uma tarefa de reconstituir um determinado fato do passado.

A memória possibilita a ligação do corpo presente com o passado. Por meio da memória o passado revisita a atualidade e, ao mesclar-se com as percepções do presente, as lembranças assumem o campo da consciência, revelando a história de uma pessoa e a relação com o mundo que o permeia ao decorrer de suas vivências (Bosi, 1979).

Partindo do conceito de memória, percebemos como o sentido de cultura está interligada no desdobramento de fatos do passado que atuam e influenciam nos aspectos do modo de viver de um povo ou do indivíduo. Mostrando como essas práticas culturais podem se constituir no desenvolvimento das identidades, muitas vezes pelo simples fato de compartilharem as mesmas experiências em um determinado espaço, representando um grupo com uma identificação em comum, o passado é revivido através do simbólico.

> A possibilidade de enraizar no passado a experiência atual de um grupo se perfaz pelas mediações simbólicas. É o gesto, o canto, a dança, o rito, a oração,

> a fala que evoca, a fala que invoca. No mundo arcaico tudo isto é fundamentalmente religião, vínculo do presente com o outrora-tornado-agora, laço das comunidades com as forças que a [sic] criaram em outro tempo e que sustêm a sua identidade. A esfera do culto, com a sua constante reatualização das origens e dos ancestrais, afirma-se como um outro universal das sociedades humanas juntamente com a luta pelos meios materiais de vida e as consequentes relações de poder implícitas, literal e metaforicamente, na forma ativa de colo. (Bosi, 1992b, p. 15, grifo do autor)

A cultura e a memória são passadas pelas gerações por meio de práticas que se mantêm vivas a cada repetição, uma vez que contam e recontam os fatos e acontecimentos do mundo, de um povo e de uma comunidade. Reviver o passado significa voltar às origens identitárias através de símbolos.

Nessa perspectiva, a "memória é a faculdade que nos capacita a formar uma consciência da identidade, tanto no nível pessoal como no coletivo. A identidade, por sua vez, é relacionada ao tempo" (ASSMANN, 2008, p. 116). Um tempo social, histórico, mítico e cultural que revela a identidade individual ou coletiva traçada e re(visitada) pela memória.

A memória nos permite lembrar fragmentos de ações e situações que realizamos, vimos ou ouvimos no decorrer da vida. É uma conexão sedimentada com um tempo longínquo que, ao recordarmos, adentramos a registros pessoais e coletivos relacionados a aspectos sociais. Uma lembrança que nos conduz a passagens muitas vezes positivas e/ou negativas ao refletir e se deparar com imagens que evocam o passado, mas que possuem ligações com o presente por meio de um esquema representativo de símbolos que (re)significam um determinado sentido contextualizado.

Para Ecléa Bosi a função da memória é decisiva no

> processo psicológico total: a memória permite a relação do corpo presente com o passado e, ao mesmo tempo, interfere no processo "atual" das representações. Pela memória, o passado não só vem à tona das águas presentes, misturando-se com as percepções imediatas, como também empurra, "desloca" estas últimas, ocupando o espaço todo da consciência. A memória aparece como força subjetiva ao mesmo tempo profunda e ativa, latente e penetrante, oculta e invasora. (Bosi, 1979, p. 9)

Assim, a memória percorre o caminho subjetivo das representações no que diz respeito ao conhecimento sobre as coisas que fazem parte da vivência, de um passado ou no âmbito da história.

Conforme Seixas (2001), o ajuste entre memória e história está baseado em raízes sólidas e longas, uma vez que a primeira está apropriada especificamente em sua função cognitiva, mostrando-se não sendo algo evidente ou natural, porém demasiadamente histórica ao supor uma trajetória.

Assmann (2008) compreende a memória por meio de duas perspectivas. A memória comunicativa que está vinculada ao nível e tempo social atrelada a uma visão que coloca a pessoa como portadora dos seus papéis sociais, de maneira que essa possibilite seu foco na socialização e comunicação como função de uma vida social. Já a memória cultural traz as imagens como portadora de suas objetivações, ao se referir a uma coletividade compartilhada por um conjunto de pessoas que constroem a identidade através do coletivo.

Por isso, o reconhecimento de pertencimento a um lugar ou cultura pode vir por meio de símbolos que refletem a identificação pessoal ou coletiva de uma sociedade que perpetua de geração para geração.

> A memória cultural é um tipo de instituição. Ela é exteriorizada, objetivada e armazenada em formas simbólicas que, diferentemente dos sons de palavras ou da visão de gestos, são estáveis e transcendentes à situação: elas podem ser transferidas de uma situação a outra e transmitidas de uma geração a outra. (Assmann, 2008, p. 118)

Logo, trazer à tona através da memória essas representações é não deixar a bagagem cultural e identitária de um lugar, região ou grupo se esvair no esquecimento, tornando-se um recurso indispensável para a história que fortalece sua função de transmitir ao longo do tempo a vivência de um passado que ainda influencia o presente.

Ao decorrer da vida utilizamos como base o comportamento do outro e, através das interações promovidas pelas experiências coletivas, nos moldamos a um grupo para atingir um reconhecimento social que nos faz sentirmos pertencentes a ele.

> A experiência afetiva oriunda dos relacionamentos e a experiência cognitiva da descoberta de um sentido ao mundo, às coisas, e à ação, se interconectam por meio de uma estrutura psicológica que realiza a ligação entre o indivíduo e o grupo. A vinculação social e o processo cognitivo de categorização são articulados, nesse sentido, pelo conceito de identidade social. À medida que um indivíduo desperta o sentimento de pertença a um grupo, o significado afetivo implícito nessa relação do "eu" com o grupo, constituirá, para ele, um estímulo afetivo (Meneses, 2009, p.19).

As práticas sociais de um grupo local ou regional caracterizam o indivíduo como integrante pertencente aquele espaço ou comunidade, isto é, a relação com o eu e o grupo constituem a ligação de reconhecimento individual ou coletivo.

Com isso, observamos alguns escritores indígenas que exemplificam com sensibilidade a memória comunicativa (vivência oral, afetiva, familiar) e a memória cultural (cosmovisão, mitos, espiritualidade ancestral) na literatura indígena.

Esse ato de relatar as histórias e ensinamentos de seus povos, que lhes foram transmitidos pelos mais velhos e que eram replicadas a muito tempo, começaram a serem passadas para o papel há alguns anos, através de relatos de autóctones que contaram sua auto-

história pelos caminhos da literatura indígena. Ação essa entendida como memória comunicativa: a relação entre pai e filho, ou outros membros da família construída por meio de ensinamentos transmitidos oralmente, com afeto e respeito.

Assim, temos o escritor indígena Kaká Werá Jecupé que com seus parentes, membros da aldeia, em determinado trecho do livro Tupã Tenondé (2001) apresenta a memória comunicativa por meio de uma vivência familiar com seu padrinho Alcebíades Werá.

> Logo procurei meu padrinho Werá, pois aqueles fragmentos me chamaram atenção, já que eram parecidos com os ensinamentos que havia aprendido em torno das fogueiras e sob as noites estreladas. A partir dali, o velho Werá me iluminou muitas outras partes desses ensinamentos. (p.14)

Utilizar a percepção da memória foi o método empregado pelo escritor indígena Daniel Munduruku como contador de histórias. Ele revela que

> [...] se observarmos atentamente, veremos que as pessoas gostam muito de ouvir histórias narradas, sem imagens. Quem domina essa arte – os contadores – são pessoas que amarram os ouvintes pelo suspense da narrativa, pelo bailar das palavras, pela emoção da voz. Histórias narradas têm o feitiço da imaginação, transportam para o alto, para cima. Aí reside a sua magia. (Munduruku, 2009, p. 72).

Quanto mais indígenas contando suas histórias maior é a corrente que liga as sociedades indígena. A tradição tornara-se mais firme pelas mãos de escritores e leitores atenciosos na percepção da identidade indígena em meio as diferenças. Graúna (2013, p. 127-8) menciona que não é uma tarefa fácil quando se tem desrespeito aquilo que é diferente:

> [...] implica um desafio e é nessa perspectiva que o escritor Daniel e os parentes escritores indígenas procuram dissolver as fronteiras na contação de histórias. Por meio da reflexão, conduzem o público ao mundo do qual se pensa que as pessoas indígenas são incompetentes, selvagens preguiçosas e arredias, entre outros predicativos que dão conta do desrespeito às diferenças. Não é raro, nessas ocasiões, sobretudo no contato com o público infanto-juvenil de diferentes etnias, o escritor Daniel expressar-se com humor a respeito das diferenças.

Olhar para o outro sem ideias concebidas, trata-se de um exercício de cidadania, precisamos entender que vivemos em um lugar de várias cores, traços e jeitos, uma mistura de um grande caldeirão de diversidade cultural que é o Brasil. Expor as diferenças na contação de histórias como os indígenas fazem parece ser o caminho para praticar a boa convivência e o respeito entre os povos.

Para estruturação da literatura indígena precisou-se da tradição oral dos povos autóctones, que se valem do idioma do colonizador para contar as histórias ancestrais, partindo

da contação tradicional e indo para a palavra escrita. Escritores, escritoras e poetas indígenas, utilizaram da formação do branco para registrar no papel sua cultura.

Assim, podemos compreender a valorização da tradição que é repassada de pai para filho ao longo de séculos. Isso compreende a tecedura da vida através de mitos, fábulas e lendas, como ensinamentos essenciais para o entendimento da relação do homem com a natureza. Em um trecho, Daniel Munduruku (2009, p. 28) explicita a relevância da memória, preservada pelas tradições indígenas:

> As sociedades tradicionais são filhas da memória e a memória é a base do equilíbrio das tradições. A memória liga os fatos entre si e proporciona a compreensão do todo. Para compreender a sociedade tradicional indígena é preciso entender o papel da memória na organização da trama da vida.

Assim sendo, a memória é o vetor utilizado para conservar a história e sua tradição, passada por gerações, preservando a identidade e a cultura de vários povos em diversos lugares do mundo.

O autor apresenta construções interessantes que levam a reflexão sobre a seleção dos pontos importantes para o nativo do que o representa em termos de identidade, como por exemplo, na obra *Catando piolhos e catando histórias* (Munduruku, 2006, p. 40-1), cujo seguinte excerto melhor explicita:

> Hoje cresci. Conto histórias como que cata piolhos na cabeça de quem lê meus textos. [...] Meu cabelo continua comprido e os piolhos – que hoje chamo inquietações – ainda trafegam por minha cabeça. [...] Há quem ache muito boba essa comparação, mas eu gosto de usá-la, porque foi assim que passei longos anos de minha vida, e, confesso, aprendi muito com minha mãe, com meu pai, com meus avôs e avós, meus tios e tias, irmãos e irmãs. Todos eles tinham formas diferentes de contar as histórias, mas todos usavam o mesmo método de acolhida: catavam meus piolhos.

Essa experiência familiar nos lembra da memória comunicativa, ao mesmo tempo que nos remete ao ato literário e poético de João Cabral de Melo Neto no poema "Catar feijão" (1965), cuja interpretação suscita a seleção que constrói o momento exato de expressão de linguagem. Munduruku, na suposta linguagem ingênua da literatura infantojuvenil, despreza o que é impuro dentro da visão cultural do senso comum, como também o que é nocivo, sujo e incômodo a sua identidade, como piolhos percorrendo nossas cabeças num trânsito de perguntas e respostas. O ato de escolher ou catar o incômodo através da palavra, que pode ser uma ideia, pensamento ou apenas a inspiração para questionamentos poéticos, é destaque do texto de Daniel Munduruku.

Isso nos leva a pensar na identidade como um processo desenvolvido por meio da similaridade a si próprio e enraizada em conceitos estabelecidos pela condição social do

indivíduo, que se reconhece através da semelhança ou até mesmo pela diferença. Conforme Bosi (1992, p. 183), "não se pode ser humano por si, por representação própria: os valores, significações, papéis que me atribuo necessitam de legitimidade social, de confirmação por parte de meus semelhantes". Assim, podemos compreender que a identificação cultural esteja mais próxima de uma construção de imagem atribuída, mantida e transformada socialmente. Dessa forma é possível pensarmos na cultura como um objeto diversificado e abastecido pelo conhecimento empírico que reflete uma coletividade identitária única. Para Bhabha (1998, p. 66), "a diversidade cultural é o reconhecimento de conteúdos e costumes culturais pré-dados; mantida em um enquadramento temporal relativista, ela dá origem a noções liberais de multiculturalismo, de intercâmbio cultural ou da cultura da humanidade". Abastecida por símbolos que configuram uma identidade cultural única aos praticantes de um determinado lugar.

E para começar falarmos de um reconhecimento cultural é necessário lembrar que ao decorrer dos séculos nos deparamos com alguns conceitos equivocados do passado, que nos remete a partir para um olhar mais crítico, reconhecendo o Brasil como um país de pluralidade cultural. Quanto a isso, Alfredo Bosi (1992, p. 322-3. Grifo do autor) afirma que:

> [...] se nos ativermos fielmente à concepção antropológica do termo *cultura*, que é, de longe, a mais fecunda, logo perceberemos que um sem-número de fenômenos simbólicos pelos quais se exprime a vida brasileira tem a sua gênese no coração dessa vida, que é o imaginário do povo formalizado de tantos modos diversos, que vão do rito indígena ao candomblé, do samba-de-roda à festa do Divino, das Assembleias pentecostais à tenda de umbanda, sem esquecer as manifestações de piedade do catolicismo que compreende estilos rústicos e estilos cultos de expressão.

Para melhor compreender questões culturais do país podemos citar o modo de ver a vida ou a sua percepção pelo viés indígena na contemporaneidade com o escritor Jecupé que utiliza apontamentos que revelam a cosmovisão autóctone para expressar o pensamento de seu povo.

> Nesse início de milênio, recebi um convite do Museu do Universo do Rio de Janeiro para apresentar a visão indígena brasileira do cosmos. Logo tive um sonho com os ancestrais Trovões e imediatamente me veio a certeza de para lá levar essas palavras formosas que contam o Universo, a Terra e o Homem de modo profundo e original. Sentia também que era o momento de revelar uma profecia segundo a qual quando o espaço abraçar o círculo do novo tempo Tupã renascerá no coração do estrangeiro e os ensinamentos sagrados deverão ser divulgados. (Jecupé, 2001, p. 14)

Com isso, vemos por meio da literatura o ato de compartilhar a cultura ancestral por meio de relatos, no intuito de passar a preservá-la e representá-la sob o viés da escrita através da memória cultural.

Olhar para a literatura indígena como ferramenta para registar a cultura autóctone pode ser o caminho para a preservação e resistência dos muitos povos que habitam esse país, de modo que a contação de histórias se torne a transmissão de um conteúdo ancestral. Os escritores indígenas se colocam na posição dos velhos da aldeia ao repassarem seus conhecimentos através das histórias, utilizando a literatura como veículo de transmissão, e assim compartilham os saberes de seus povos, passando para os seus parentes mais jovens que, por vários motivos, alguns apresentados aqui, estão se distanciando de suas raízes.

4 Considerações finais

Ao abordarmos a literatura tradicional, é essencial recordar que os grandes clássicos literários têm suas raízes em mitos e contos transmitidos oralmente ao longo dos séculos. Essas narrativas foram recolhidas e transformadas em histórias que há muito tempo alimentam a imaginação humana — um processo de transmissão oral presente em diversas culturas ao redor do mundo. O valor dessas histórias está na capacidade que têm de provocar reflexões profundas e estimular discussões essenciais sobre a condição humana.

No contexto amazônico, essa conexão entre o real e o imaginário nas narrativas ancestrais revela a riqueza cultural das diferentes etnias da região. Cada povo indígena possui seus próprios relatos, que expressam sua relação singular com a natureza e com o espiritual. Além disso, essas comunidades atribuem significados simbólicos a elementos do cotidiano, criando uma linguagem poética que transforma a realidade em expressão estética e espiritual.

Esses escritores, entre muitos outros, estão contribuindo para a preservação e divulgação das ricas narrativas de ancestralidade dos povos indígenas, utilizando a escrita como ferramenta para fortalecer suas identidades e promover a valorização de suas culturas.

A literatura indígena brasileira tem ganhado cada vez mais destaque, e com ela a necessidade de compreender e respeitar a forma como os povos originários narram suas histórias e seus conhecimentos.

Analisamos nesses escritores autóctones marcas, referências e memórias comunicativas e culturais uma visão própria da sociedade indígena. Há nos relatos um compromisso com os conhecimentos culturais de seu povo e de tantos outros, que comungam para existência da identidade multicultural de um país. Contar essas histórias, do tempo passado e de trato memorial, nos lembra que somos uma continuação, o que nos remete à ideia de que precisamos rever alguns equívocos históricos disseminados ao longo dos séculos, para que as novas gerações sejam bem mais instruídas e justas.

Referências

ASSMANN, Jan. Communicative and cultural memory. In: ERLL, Astrid; NÜNNING, Ansgar (Ed.). **Cultural memory studies**: an international and interdisciplinary handbook. Tradução: Méri Frotscher. Berlin; New York: De Gruyter, 2008. p. 109-118

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Tradução: Myriam Ávila, Eliane Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BOSI, Alfredo. Plural, mas não caótico. In: BOSI, Alfredo. **Cultura brasileira**: Temas e situações. São Paulo: Editora Ática, 1992. p. 7-15.

BOSI, Alfredo. **Dialética da colonização**. São Paulo: Companhia das letras, 1992.

BOSI, Ecléa. **Memória & sociedade**: lembrança de velhos. São Paulo, SP. T.A. Editor, 1979.

MEIRELES, Cecília. **Problemas da literatura infantil**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

MENESES, Guilherme Pinho. **O conceito de identidade em estudos organizacionais**: uma revisão bibliográfica sobre os usos e origens do conceito. 2009. 68f. Monografia Departamento de Administração de empresas. Fundação Getúlio Vargas. 2009. Disponível em: < https://pesquisa-eaesp.fgv.br/publicacoes/pibic/o-conceito-de-identidade-em-estudos-organizacionais-uma-revisao-bibliografica> Acesso em: 08 out. 2021.

GRAÚNA, Graça. **Contrapontos da literatura indígena contemporânea no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2013.

JECUPÉ, Kaká Werá. **Tupã Tenondé**: a criação do universo, da terra e do homem segundo a tradição oral Guarani. São Paulo: Editora Peirópolis, 2001.

MUNDURUKU, Daniel. **Catando piolhos, contando histórias**. São Paulo: BrinqueBook, 2006.

MUNDURUKU. **O banquete dos deuses: conversa sobre a origem da cultura brasileira**. São Paulo: Global, 2009.

POTIGUARA, Eliane. **Metade cara, metade máscara**. 2 ed. Lorena: DM Projetos Especiais, 2018.

A FORÇA ATROZ DA NATUREZA: UMA LEITURA TEMÁTICA DO CONTO "NO MANANTIAL"

Josefa Roseane Henrique Pereira – UFCG[1]
Vitoria Maria da Silva Mendes – UFCG[2]

Resumo: Este trabalho objetiva apresentar uma leitura temática do conto popular gaúcho "No Manantial", sob a perspectiva da Semiótica Discursiva, como desdobramento do projeto *Contos de expressão popular e meio ambiente: explorando figuras da natureza*. Para tanto, buscamos os estudos de Greimas e Courtés (1989), Fiorin (2000) e Barros (2005) para fundamentar a leitura do conto. A Semiótica Discursiva serviu de base metodológica, visto que, a partir de seus mecanismos de figurativização e tematização, exploramos temas voltados para o meio ambiente e natureza. Do estudo, a leitura temática explorada foi: a implacabilidade da natureza, entendida como a ausência de compaixão, empatia ou misericórdia. O mundo natural não julga os acontecimentos, não sofre pelas vítimas, ele apenas segue seu fluxo, e as águas do manantial continuam tranquilas mesmo diante da dor humana. A natureza é atroz porque a natureza não reage diante do sofrimento humano. Como implicações, destacamos que o conto, por meio de sua construção discursiva, possibilita uma reflexão sobre a impotência da ação humana frente ao poder atroz e indiferente do mundo natural, gerando um debate sobre educação ambiental adequado ao ambiente escolar. É preciso respeitar a natureza para que as tragédias naturais não sejam fruto da (in)responsabilidade dos seres humanos.

Palavras-chave: Semiótica discursiva; Meio ambiente; Natureza; "No Manantial".

1 Introdução

O presente trabalho intitulado *A força atroz da natureza: uma leitura temática no conto "No Manantial"*[3] insere-se no âmbito do projeto maior *Contos de expressão popular e meio ambiente: explorando figuras da natureza* e tem como propósito desenvolver uma análise temática da narrativa popular gaúcha, tomando como base a Semiótica Discursiva. O interesse central está em compreender de que modo a obra tematiza a natureza e em que medida essa leitura pode contribuir para reflexões acerca da educação ambiental.

O estudo parte do pressuposto de que muitas figuras presentes no conto atuam como signos portadores de sentidos que evidenciam temas como a força, a indiferença e a inevitabilidade do mundo natural diante da fragilidade humana. Nesse sentido, o objetivo deste trabalho consiste em apresentar uma leitura temática do conto "No Manantial" à luz da Semiótica Discursiva. Como objetivo secundário propõe-se refletir de que maneira essa leitura

[1] Graduanda em Letras - Língua Portuguesa. E-mail: roseanepereira2212@gmail.com
[2] Graduanda em Letras - Língua Portuguesa. E-mail: vitoriamariacz90@gmail.com
[3] GT 52: semióticas: sentidos em trânsito

pode dialogar com a educação ambiental, oferecendo subsídios pedagógicos voltados à formação crítica e consciente da pessoa.

Sob esse olhar, a relevância da investigação justifica-se tanto pela riqueza interpretativa que o conto oferece, sobretudo quando analisado a partir da Semiótica Discursiva, quanto pela possibilidade de relacionar suas representações simbólicas com discussões contemporâneas sobre responsabilidade ecológica. Assim, ao ultrapassar a literalidade do texto, a análise permite problematizar a natureza, não apenas como paisagem ou cenário, mas como elemento ativo de construção de sentido, favorecendo a articulação entre leitura, cultura e educação ambiental.

No que diz respeito aos procedimentos metodológicos, trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, vinculada ao campo da análise do discurso. O universo investigado contempla aproximadamente vinte e cinco contos populares de todas as regiões do país, mas o *corpus* foi delimitado especificamente ao conto "No Manantial". E as categorias de análise adotadas concentram-se nas leituras temáticas e nos percursos figurativos, possibilitando evidenciar como o texto organiza, simboliza e projeta valores associados à relação entre ser humano e natureza.

Por fim, este trabalho está organizado em seções que apresentam a fundamentação teórica, a análise do conto e, por último, as considerações finais que buscam articular os resultados às perspectivas do trabalho com a educação ambiental.

2 Semiótica Discursiva: considerações teóricas

A Semiótica Discursiva tem sua origem nos estudos do linguista lituano-francês Algirdas Julien Greimas que, em 1960, buscou construir uma teoria científica do sentido, inspirada nas bases da linguística de Saussure e na glossemática de Hjelmslev. Diferentemente de uma análise centrada apenas nos signos isolados, a proposta greimasiana enfatiza os mecanismos pelos quais o discurso organiza e produz significação, formulando recursos como o quadrado semiótico, o modelo actancial como parte de um percurso gerativo do sentido. Com isso, a semiótica discursiva consolidou-se como uma abordagem que articula níveis de profundidade estrutural e de manifestação discursiva, permitindo compreender como os sentidos se constroem e se atualizam em diferentes práticas textuais, visuais e sociais.

Para a Semiótica Discursiva, o texto sempre é entendido como discurso em funcionamento, um todo de sentido organizado por regras de produção semântica e sintática, mas também atravessado por dimensões históricas, culturais e ideológicas. Sob essa perspectiva, de acordo com Fiorin (2000), o texto pode se abordado de suas formas:

> De um lado, podem-se analisar os mecanismos sintáticos e semânticos responsáveis pela produção de sentido; de outro, pode-se compreender o discurso como objeto cultural, produzido a partir de certas condicionantes históricas, em relação dialógica com outros textos (p. 10).

Sob a ótica de Fiorin, o texto pode ser estudado tanto pelo viés interno, voltado à organização linguística que garante a produção de significação, quanto pelo viés externo, que considera sua dimensão histórica, cultural e intertextual. A partir dessa concepção, percebe-se que o texto não é apenas uma estrutura formal, mas um espaço de circulação de sentidos, o que abre caminho para o pensamento de Barros (2005, p. 53), ao destacar que "a semiótica constrói os sentidos do texto sob a forma de um percurso gerativo." Sobre esse percurso, Greimas e Courtés (1989) destacam que:

> Ao percurso gerativo do discurso, que vai do abstrato ao concreto e figurativo, convém, do ponto de vista metodológico, decompô-lo em outras tantas instâncias semi-autônomas necessárias, de maneira a melhor apreender, em cada etapa, seus modos de produção particulares (p. 398).

Logo, para que isso ocorra, é necessário decompor o percurso gerativo do sentido, analisando como cada etapa contribui para a construção do sentido global. O percurso gerativo do sentido, sob a perspectiva da Semiótica Greimasiana, organiza-se em três níveis principais: fundamental, narrativo e discursivo. No nível fundamental, o sentido é abstrato e se constrói a partir de oposições semânticas básicas, como alegria e tristeza. No nível narrativo, esses valores são articulados em programas narrativos, com sujeitos e objetos, mediados por modalidades como querer, poder, dever e saber. Já no nível discursivo, onde este estudo se ancora, é o momento em que o sentido se concretiza, isto é, ganha corpo no texto e no discurso.

Nessa direção, é o nível discursivo que organiza a passagem dos conteúdos abstratos para formas reconhecíveis de experiência. Essa concretização se dá, sobretudo, por meio da tematização e da figurativização, ou seja, os temas são atualizados por figuras que os tornam perceptíveis na materialidade do discurso, como uma estrada aberta para representar liberdade, ou um quarto vazio para representar a solidão, por exemplo.

Antes da relação entre temas e figuras, o nível discursivo também envolve a actorialização, que diz respeito aos papéis assumidos pelos atores; a espacialização, que define lugares e ambientes em que os sentidos se inscrevem; e a temporalização, que organiza o tempo em passado, presente ou futuro, bem como sua duração e ritmo. Assim, o nível discursivo é aquele em que o abstrato do nível fundamental e a organização do nível narrativo se atualizam de forma concreta, tornando-se compreensível e comunicável ao leitor por meio da linguagem.

3 A força atroz como característica comum da natureza em "No Manantial"*:* explorando sentidos

3.1 Sobre o *corpus*

A história centra-se em Maria Altina, uma jovem que viveu no campo, junto ao pai Mariano e demais familiares. A jovem é cortejada por André, um soldado (furriel) com quem se compromete, despertando a inveja e a obsessão de Chicão, um vizinho rude e violento. Movido pela rejeição, Chicão assassina a avó da jovem e tenta violentar Maria Altina. Na fuga, Maria Altina vai em direção ao manancial, uma área pantanosa e traiçoeira da região, onde acaba se afogando e morrendo. Chicão, perseguindo-a, também fica preso pelas esporas ao cavalo morto. Posteriormente, o pai de Maria Altina, tomado de fúria e dor, assassina Chicão e depois tira a própria vida no mesmo local em que a sua filha morreu. A tragédia é eternizada pelo surgimento de uma roseira, que se soltou do cabelo de Maria Altina durante o afogamento. Florescendo solitária no centro do manancial onde a jovem morreu, a roseira serve como um símbolo da inocência perseguida e do sangue derramado de Maria Altina.

A narrativa insere-se no universo do conto popular gaúcho, marcado pela linguagem típica do local e pela presença de personagens também representativos da cultura local. Segundo Lima Arrais (2020):

> Os contos populares são construções em que emergem valores de uma coletividade, articulados por um contador, ou enunciador, que filtra o que lhe convém, cujas lexias, selecionadas conscientemente, denunciam a existência de um inconsciente coletivo (p. 116).

Ou seja, não se trata de uma simples reprodução de histórias, mas uma forma discursiva em que se articulam saberes coletivos e escolhas individuais. Ainda, segundo a autora, o enunciador, ao selecionar determinados modos de dizer, imprime no discurso marcas de uma cultura compartilhada, ao mesmo tempo em que filtra essas vozes por meio de sua própria visão de mundo.

3.2 Leitura temática: a natureza atroz

No conto, a relação entre enunciado e enunciação se constrói por meio da predominância de um regime de enunciação do tipo eu-aqui-agora, em que o enunciador assume a palavra, inscrevendo-se diretamente no discurso, por exemplo, "Eu, desde guri conheci o lagoão já tapado pelos capins". O "eu" inscrito, marca a subjetividade, pela proximidade actorial que confere ao texto um efeito de verdade. O enunciador quer com isso dizer que a história que ele

conta é real e que os fenômenos naturais existem e se movimentam conforme sua natureza, seguindo seu curso indiferente aos desejos, sentimentos ou esforços humanos.

Quando o enunciador se apresenta como alguém que presenciou os acontecimentos, funciona como porta-voz da comunidade e confere à narrativa um efeito de verdade e envolvimento emocional. Essa estratégia reforça o caráter de narrativa oral tradicional, cuja força reside no compartilhamento comunitário. De acordo com Zumthor (2018, p. 55), "a oralidade permite a recepção coletiva", onde o ouvinte participa, ou até mesmo comenta, assim funcionando como uma forma de refletir sobre os limites da ação humana diante das forças naturais.

Nessa mesma linha de raciocínio, Barros (2005, p. 53) afirma que "o sujeito da enunciação faz uma série de "escolhas", de pessoa, de tempo, de espaço, de figuras, e "conta" ou passa a narrativa, transformando-a em discurso". Logo, a escolha de verbos no pretérito perfeito a exemplo de *viu, contaram, foram, fizeram* e do pretérito imperfeito como *estavam, choravam e sabiam*, reforça essa imersão narrativa, oscilando entre ações pontuais e outras de duração indefinida. Essa variação contribui para marcar a tensão entre o instante da tragédia e os sinais que a precedem, por exemplo:

> [...] os pica-paus choraram muito nas tronqueiras do curral e nos palanques [...] e até furando no oitão da casa; [...] mais de um cachorro cavoucou o chão, embaixo das carretas; […] e a Maria Altina achou no quarto, entre a parede e a cabeceira da cama, uma borboleta preta, das grandes, que ninguém tinha visto entrar […]. (p.16).

Nesse último trecho, a borboleta preta funciona como símbolo da fragilidade da vida, da morte e da fatalidade iminente, pressagiando o desfecho trágico. A sua aparição misteriosa, "que ninguém tinha visto entrar" reforça a atmosfera de estranhamento e aproxima o universo natural do fantástico, ao mesmo tempo em que antecipa de modo sutil, a tragédia que está prestes a ocorrer.

Assim, aproxima-se o tempo do discurso do tempo da história e conferindo ao relato a aparência de uma memória viva. A oralidade, com elementos do falar popular, aproxima ainda mais o enunciador e enunciatário local que, embora não explicitado, pode ser imaginado, pelas marcas discursivas, aspectos históricos, ideológicos e geográficos ali subjacentes, como alguém da comunidade, talvez um jovem ou um curioso, com quem o enunciador compartilha a história.

Na intenção de comprovar o que diz, o enunciador traz para o seu discurso os atores: Maria Altina, André, Chicão, Mariano, Mãe Tanásia, Chico Triste, brigadeiro Machado e o

padre. Cada um exerce uma função específica no percurso narrativo, seja como atuante, seja como figura passiva.

Maria Altina representa uma jovem camponesa, educada e cortejada pelos rapazes. Ela é desejada por André, cujo sentimento era correspondido, "A paisaninha só teve alma e vida e coração para o moço", o que revela uma idealização amorosa. Em contraste a esse sentimento, por Chicão "A rapariga tinha-lhe quase tanto medo como raiva.", sugerindo o afeto distorcido, no qual o medo da personagem revela um vínculo forçado, opressivo e potencialmente violento. Ela é protegida pelo pai Mariano, "Ela era o ai-jesus! de todos, até dos negros", demontrando o valor afetivo atribuído à jovem dentro da comunidade. Ela retrata o uso responsável dos recursos naturais porque "criava com paciência e logo que podiam manter-se, largava para o campo", revelando sua postura ética diante da natureza, em oposição à ação predatória de Chicão.

Colocada no discurso pela voz do enunciador, ou seja, em terceira pessoa, Maria Altina é silenciada tanto pela violência humana representada por Chicão, quanto pela força atroz da natureza. É sua morte que dá pleno sentido à implacabilidade do manantial. "Até parece que as raízes, lá no fundo do manantial, estão ainda bebendo sangue vivo no coração da Maria Altina […]" (p. 21). Essa passagem aponta a fusão entre a personagem e o elemento natural, ao mesmo tempo em que marca sua destruição. O enunciador sugere que a natureza absorve sua essência, perpetuando sua memória no espaço que a engoliu, "A cruz… onde já foi!... mas a roseira baguala, lá está! Roseira que nasceu do talo da rosa que ficou boiando no lodaçal" (p. 21).

André, noivo de Maria Altina, é o ator que vive o amor romântico, "estava entregue, de rédea no chão". Emocionalmente ligado a Maria Altina, deseja protegê-la, mas não consegue agir a tempo para salvá-la do destino trágico. Sua presença é mais emocional do que eficaz, revelando a impotência do afeto diante do destino irrevogável.

Chicão representa o desejo negativo, a ameaça humana, suas ações são motivadas por inveja e raiva. Homem bruto e obcecado por Maria Altina, esse ator é a representação da violência masculina, "Ele só olhava-me para as ancas, e os seios, e para a grossura dos braços; era, mal comparando, como um pastor no faro de uma guincha [...]" (p. 16), ou seja, é a personificação da sexualidade maléfica, o corpo desejado e, comparado a um animal (guincha), acentua o tom de desumanização, evocando a ideia do homem que, por meio da força, domina a caça. Sua obsessão, no entanto, é frustrada pela força da natureza que o impede de concretizar sua vontade.

Chicão encena o mau uso dos recursos naturais, por exemplo, "apanhou uns quantos filhotes de avestruz, e a tirões arrancou-lhes ainda vivos, criatura! as pernas e as asas, e assim

arrebentados e estrebuchando, mandou-os à Maria Altina" (p. 16). Essa passagem mostra o personagem infligindo sofrimento gratuito a animais, movido por um ímpeto de crueldade ou dominação. É o desrespeito à vida que simboliza uma relação predatória do homem com a natureza. A brutalidade do gesto descrito com verbos fortes como *apanhou*, *arrancou*, *mandou*, evidencia a exploração pelos seres vivos sem qualquer consideração ética ou equilíbrio ecológico.

Mariano, pai de Maria Altina, é protetor, marcado por gestos e ações de afeto e preocupação pela filha, "O Mariano e as duas velhas traziam nas palminhas a pequena". Porém, sua atuação também é limitada, visto que, na sua impulsividade de vingar a filha, também é tragado pelo manantial, "saltou pra diante e de vereda atirou-se no manantial [...] e meio de pé, meio de gatinhas, caindo, bracejando, afundando-se, surdindo, todo ele numa plasta de barro reluzente, alcançou o Chicão" (p.20). A sequência de verbos *saltou*, *atirou-se*, *caindo*, *bracejando*, *afundando-se*, *surdindo*, sugere movimento contínuo e desordenado, revelando o ímpeto emocional e o descontrole diante da força misteriosa e fatal do manancial.

A repetição de formas verbais em gerúndio reforça a progressividade da tragédia, como se o personagem estivesse sendo gradativamente tragado por uma força inevitável. Mariano compartilha o mesmo destino da filha e do Chicão, mostrando que nenhuma tentativa humana, seja de proteção ou justiça, prevalece contra o poder da natureza. O personagem, ora é colocado no discurso sob a voz do enunciador "[...] o Mariano vinha com os olhos raiados de sangue e batendo os dentes, como porco queixada […]" (p.19), ora este lhe dá a voz por meio de discurso direto "- Viste Maria Altina?". Ele simboliza a dor silenciosa e a impotência paterna diante da natureza, seja na proteção à filha, seja no sentido de evitar a ação do manantial.

Mãe Tanásia incorpora a sabedoria popular e a fé ancestral. No fragmento "Chamaram pela mãe Tanásia... gritaram... procuraram... e nada!", observa-se a sucessão de verbos que expressam a angústia coletiva e o apelo desesperado pelo saber ancestral. Com suas orações e conselhos, representa um contrato com o sagrado e o conhecimento tradicional. No entanto, suas tentativas de proteger Maria Altina fracassam, evidenciando os limites do saber popular frente à força natural.

Chico Triste é um testemunho silencioso, embora pouco presente, tem um papel importante. Seu nome já carrega o peso do luto coletivo. A caracterização de que "tinha filhos como rato, e o mais velho era já homem feito" (p.16) reforça a imagem de uma figura passiva e resignada diante das fatalidades da vida, alguém que vive cercado de perdas e dificuldades. Ele representa o sentimento de tristeza que atravessa toda a comunidade diante da tragédia, sendo mais um símbolo do que um agente na narrativa.

O brigadeiro Machado pode ser interpretado como a representação da força militar e da autoridade que tenta impor ordem sobre o ambiente e sobre as relações sociais. Ele simboliza o trabalho e o esforço humano para controlar tanto a natureza quanto o destino dos indivíduos. Sua participação no arranjo matrimonial entre André e Maria Altina evidencia esse controle: "cousa arranjada pelo brigadeiro o furriel pousou em casa do Mariano, de passagem para um destacamento onde ia levar ofícios. [...] Aquela visita trazia água no bico... era o trato de casamento" (p.15). O casamento, nesse contexto, é visto como um acordo estratégico, decidido por figuras de autoridade, sem espaço para a voz ou desejo da jovem.

O padre, por sua vez, representa a fé institucional e o esforço da religião em impor algum controle sobre a desordem provocada pela natureza. Ele participa dos rituais de despedida e tenta oferecer consolo espiritual, como se observa em "O missioneiro benzeu, e então fincamos uma cruz morruda, de cambará, para vigia às almas dos quatro mortos" (p.21), porém, sua presença não é suficiente para alterar o destino, pois, nem os rituais religiosos conseguem reverter ou conter a força destrutiva do manancial. Assim, há uma tentativa de dar sentido e estabelecer ordem diante do caos, mas mostra-se impotente frente à inevitável morte e à brutalidade dos acontecimentos.

A percepção desses atores e de sua atuação no discurso, como pontuam Greimas e Courtés (1989, p. 14), "caracteriza o procedimento da actorialização." Isso quer dizer que a narrativa não apresenta apenas personagens isolados, mas constrói atores discursivos que condensam valores, papéis e funções no enredo.

Dessa forma, o enredo, sob os olhos humanos, caminha da ordem para o caos, da vida para a morte, da esperança para a perda. Mas, sob a perspectiva da natureza, tudo caminha conforme como sempre caminhou: na vida e nas ações da natureza não há caos, há o acontecimento. O manantial age da mesma forma o tempo todo, exceto haja mudanças no ambiente, realizadas pela ação humana, o que não foi o caso. Isso pode ser visto em "Parecia que nada se havia dado: se não fosse a rosa colorada boiando, lá, e o Chicão atolado até o peito, mais pra cá" (p.18), revelando a impassibilidade do ambiente natural.

Essa visão dialoga com a concepção de Lima e Alves (2022), segundo os quais o meio ambiente não corresponde à natureza em seu estado puro, mas à natureza transformada pela ação humana ao longo de seu processo histórico e evolutivo. O manancial é a natureza em seu estado puro.

Além disso, tempo e espaço são fundamentais para a construção da narrativa. O tempo linguístico é marcado pelo "agora" em consonância com o eu do enunciador. Passagens como "e o tempo foi passando", "mas segue-se" e "a tranquito, sem pressa nem vagar" demonstram

uma progressão lenta e contínua dos fatos, sugerindo que o tempo da narrativa não segue uma ordem linear rígida, mas uma ordenação que depende da memória e da perspectiva do narrador. Já expressões como “um momento”, “daí a pedaço”, “com pouco mais”, “nesse meio tempo” introduzem marcas de simultaneidade, brevidade e continuidade que articulam os episódios entre si.

Outras expressões, como “ainda hoje”, “anos depois” e “naquele dia”, indicam saltos temporais e anacronias que alternam entre o presente da enunciação e o passado narrado, reforçando o caráter mnemônico do texto. Há também indicações temporais que contribuem para a ambientação e a cronologia interna da narrativa, como “meia-noite”, “nessa noite”, “de manhãzita”, “sol nado”, “no dia”, “véspera”, entre outras, que situam os acontecimentos dentro de um ciclo diário e ajudam a compor o ritmo da história.

O tempo cronológico marca a sucessão dos eventos desde o início do envolvimento entre Maria Altina e o furriel André, com seus “namoriscos e milongagens de crianças”, até o momento do assassinato de Maria Altina, que “sumiu-se logo na fervura preta do lodaçal remexido a patadas!” (p.17). Essa linha temporal prossegue com o lento abandono do espaço antes habitado pelos personagens, “Debaixo dos caibros havia ninhos de morcegos e no copiar pousavam as corujas; os ventos derrubaram os galpões, os andantes queimaram as cercas, o gado fez paradeiro na quinta” (p.21). Com isso, a antiga morada passa a ser chamada de “tapera do Mariano”, símbolo da ruína e do esquecimento. Expressões como “de manhãzinha”, “nessa noite” e “no dia seguinte” indicam um encadeamento contínuo de ações, reforçando o ritmo do fazer dos personagens.

Essa estrutura cronológica permite que o enunciador conduza o ouvinte por uma sequência de causa e consequência, alinhando o tempo da história ao tempo do discurso, o que contribui tanto para o efeito de verdade quanto para a fluidez da narrativa oral. Na passagem “Quando Maria Altina - era a menina, a filha dele - andava nos dezasseis anos, este arranchamento era um paraíso [...]” (p.15), o passado é situado como um lugar de abundância e felicidade, enquanto, ao afirmar na outra passagem, que: “Anos depois passei por aqui: cortava a alma olhar para o arranchamento.” (p.21) Há um distanciamento temporal, o mesmo espaço é revisitado, agora marcado pela ausência e pela dor, mostrando que a alternância entre o tempo vivido e o tempo lembrado intensifica o trágico no enunciado.

No conto, o espaço linguístico, assim como o tempo, ora se aproxima ora se distancia da enunciação: quando o enunciador diz “eu” subjaz o espaço do aqui assim como quando dá voz aos personagens. No entanto, quando remete ao fato narrado, recupera-o de um lá da memória que, por sua vez, remete ao lá do acontecimento. Essa espacialização linguística pode

ser percebida na expressão “aqui”, “o Mariano apareceu aqui, diz que vindo de Cima da Sena”, o que mostra como o espaço não é apenas cenário, mas um operador de sentido no discurso.

O espaço topológico é organizado de acordo com a função simbólica na narrativa. A “tapera do mariano”, por exemplo, representa um lugar decadente, misterioso, relacionado ao crime. Locais como a “casa do brigadeiro Machado” e a “casa do Chico Triste” evocam espaços de civilidade e convivência social. A “cozinha” e o “arranchamento” são espaços internos, associados à intimidade e ao cotidiano. Além disso, os “campos”, a “pampa aberta, sem estrada nem divisa”, representam a liberdade, mas também descontrole e desamparo.

O rancho é o espaço nomeado, apresentado como espaço de convivência, familiaridade e segurança, enquanto o manantial surge como lugar temido, misterioso e interdito, cuja repetição nominal com sua sonoridade marcante e habitual no vocabulário regional, reforça o estranhamento e a aura mítica que o envolve. No conto, o deslocamento entre esses pontos (do rancho, ligado ao convívio humano e ao meio cultural, até o manantial, associado à natureza, à punição e ao desconhecido) configura um percurso topológico carregado de significados, no qual os personagens atravessam fronteiras simbólicas que vão do racional ao irracional e do humano ao selvagem. Assim, o espaço, entendido como organização de posições e trajetos, ultrapassa o aspecto físico e atua como operador de sentido no discurso, acompanhando ações como fuga, confronto e despedida e evidenciando que o movimento espacial não representa apenas mudança geográfica, mas a passagem entre diferentes regimes de valor e percepção.

É importante pontuar o discurso característico da oralidade em várias passagens, por exemplo: “obra de um quarto de légua pra lá do Mariano”, “cousa de braça e meia” e “a meio laço de distância”, que revelam uma descrição subjetiva, sensorial e cultural do espaço. Essas expressões reforçam a oralidade do narrador e estabelecem um ponto de vista específico, marcado por afetividade e pertencimento regional. Os espaços enquanto dimensionados com medidas populares e com termos frequentes do campo contribuem para a demarcação do ambiente gaúcho.

O manantial, lugar de água pura, representa um espaço íntimo e sagrado da natureza, fonte de vida para os animais, como aparece na narrativa. Porém, é também nesse espaço, supostamente imune à violência, que se concretiza o desfecho trágico. Essa dualidade é compreendida em uma percepção amarga e profunda, de que a ação da natureza é implacável e atroz diante dos desejos e ações humanas.

No momento da tragédia, o corpo de Maria Altina afunda nas águas, conforme aparece na narrativa: “a rosa cobrada boiando; a rosa boiando, porque a moça estava no fundo, afogada, porque... porque…”. Nesse momento, a superfície do manantial permanece calma, o que

demonstra que o que o ser humano vê como catástrofe, para a natureza é continuidade de existência.

Além da morte de Maria Altina, a cena do assassinato da avó representado na passagem, "Lá estava a senhora, com a cabeça arrebentada a olho de machado […], O fogo apagado, a banha coalhada, os beijus frios […], e mui a seu gosto, de papo para o ar, dormindo na saia da morta, uma gata brasina e a sua ninhada" (p.18). Essa contraposição entre a violência do crime e a tranquilidade da vida naquele espaço, simboliza a indiferença absoluta da natureza, e o quanto ela é atroz. Já a morte do Chicão e do Mariano demonstra o fim de uma história sem qualquer julgamento moral, representada pela passagem onde o Mariano,

> [...] com as duas mãos escorrendo lodo apertou-lhe o gasganete […] e foi calcando, espremendo, empurrando para trás…, para trás... até que num - vá - aqueles abraçados escorregaram, cortou o ar uma perna, um pé do Chicão, - livre da espora- e tudo sumiu-se na fervura que gorgolejou logo por cima! (p. 20).

Essas passagens demonstram a maneira como a natureza permanece impassível diante da tragédia humana, embora sua alteração também possa ser consequência da ação dos seres humanos. No contexto da natureza modificada, a Educação Ambiental (EA) surge como um recurso essencial para compreender e intervir nessa relação, de modo que:

> [...] o entendimento de EA está amparado na ideia de sustentabilidade que busca resgatar valores do ser humano enquanto indivíduo social, definindo objetivos comuns e os valores a serem compartilhados de que um meio ambiente preservado é condição necessária à existência humana (Lima; Alves, 2022, p. 52).

Tal concepção fundamenta-se na prática de sustentabilidade, que aponta a necessidade de conciliar o desenvolvimento humano com a preservação do meio ambiente. Lima e Alves enfatizam que a EA não apenas promove a conscientização sobre os impactos das ações humanas na natureza, mas também orienta práticas responsáveis que conciliam desenvolvimento social com a conservação ambiental.

Conforme mencionado por Bachelard (2013, p. 199): "A água vive como um grande silêncio materializado." Essa percepção da água como silêncio materializado representa a indiferença da natureza diante da tragédia humana, a água representa quietude, preservando em suas profundezas a memória silenciosa da vida de Maria Altina, Chicão e Mariano. Sendo assim, o silêncio da água no manantial não representa apenas um vazio, mas envolve os personagens e os conduz a um destino trágico com a mesma suavidade com que corre ou permanece imóvel.

A imagem do corpo de Maria Altina desaparecendo sob a superfície da água, conforme aparece no trecho "A campeirinha varejada no arranco, sumiu-se logo na fervura preta do lodaçal remexido a patadas!... E como rastro, ficou em cima, boiando, a rosa do penteado" (p.17), reforça a ideia de que a existência humana é apenas uma fase efêmera no ciclo contínuo da matéria. O mundo natural não julga os acontecimentos e não sofre pelas vítimas, e a morte, longe de representar uma ruptura, se configura apenas como uma transição serena da natureza representada como uma entidade que não se afeta pelas tragédias humanas, ela acolhe tudo, vida, morte, angústia ou silêncio com a mesma neutralidade, incorporando todos os vestígios da existência humana, em seu processo cíclico de transformação e permanência.

Os apontamentos sobre os atores, o tempo e o espaço são importantes para as leituras temáticas do conto, entre as quais destacamos *A força atroz é uma característica comum da natureza*. Pudemos perceber como a natureza apresenta um papel significativo na narrativa, já que é, nesse espaço e a partir dos elementos naturais, que os acontecimentos e a tragédia na vida dos personagens são consolidados no manantial. Esse comportamento da natureza encontra defesa nos estudos de Alves e Lima (2022) que escrevem:

> [...] natureza é tudo aquilo que é natural, que não foi construído e transformado pelo homem. Assim, as plantas, os animais, o próprio cosmos constitui a natureza originada a partir de um mesmo princípio conhecido como fluido universal ou Energia de Fundo. Dessa forma, a natureza é anterior à existência do homem, podendo sobreviver mesmo na ausência deste (p.14).

A natureza antecede o ser humano, tanto no tempo quanto na existência, ela não depende da humanidade para existir, o homem é que depende da natureza para sobreviver, por isso ela não reage diante dos sentimentos humanos, ela apenas existe e segue seu instinto natural. No conto, ela funciona como testemunha silenciosa dos acontecimentos, abrigando e simbolizando os dramas vividos pelos personagens. De modo semelhante, o meio ambiente também assume papel relevante: a "Tapera do Mariano", carregada de valor simbólico, atua ativamente na narrativa ao situar a ação, comunicar sentidos, refletir estados emocionais e anunciar os desdobramentos trágicos que atingem Maria Altina, sua família e Chicão.

Antes da tragédia no auge da mocidade de Maria Altina o "arranchamento era um paraíso: o arvoredo todo crescido e dando; lavouras, criação miúda, de tudo era uma fartura; havia galpões, eira, currais, tafona.". Após a tragédia "O arranchamento alegre e farto foi desaparecendo […] o feitio da mão de gente foi-se gastando, tudo foi minguando; as carquejas e as embiras invadiram; o gravatá lastrou [...]". Isso evidencia que o meio ambiente e o espaço rural refletem diretamente o estado emocional e social dos personagens. A fartura do

arranchamento antes da tragédia representa a vitalidade da vida humana em comunhão com a terra. Já a invasão das plantas bravas marca a natureza como força que ressurge quando o humano falha ou se ausenta, impondo sua presença selvagem sobre o que foi antes cultivado.

Conforme os estudos de Alves e Lima (2022), o conceito de meio ambiente refere-se:

> [...] à natureza transformada pela ação do ser humano ao longo do seu processo evolutivo. Assim, no contexto da sociedade contemporânea, ao espaço natural em constante transformação pela ação humana, dá-se o nome de "meio ambiente" (p.15).

A partir dessa concepção, é possível evidenciar que o meio ambiente se refere ao espaço natural modificado pela ação humana ao longo do tempo, refletindo a relação histórica e contínua entre ser humano e natureza, considerando-se não apenas os recursos naturais em si, mas também os impactos, as adaptações e as interdependências gerados por essa interação.

No conto, o mundo natural é figurativizado nas passagens, por exemplo, "[...] os pica-paus chorando [...] os cachorros cavoucando [...]" e "[...] as árvores perguntam a quem chega: - onde está quem me plantou?". Essas figuras representam sinais naturais carregados de sentido cultural, tradicionalmente associado ao agouro ou ao prenúncio de morte, aproximando a narrativa da cosmovisão mítica-popular, na qual a natureza fala e dá avisos aos viventes.

O manantial aparece figurativizado por árvores frutíferas (umbu, marmeleiros, araçazeiros), fontes de água (olhos-d'água), vegetação densa (capins, aguapés), e elementos liminares (tremedal, lodaçal, roseira do defunto). Esses elementos não são neutros: eles figuram em um espaço ambivalente, entre o encantamento (flores, frutos) e o perigo (atolamento, morte). O que em princípio poderia representar vida e renovação transforma-se em armadilha e força destrutiva, por exemplo, nas passagens "lugar sempre respeitado como um tremedal perigoso" ou "só cruzam ali por cima as perdizes e algum cusco leviano". A água cristalina transforma-se em tumba, onde os personagens morrem, simbolizando a ambivalência da natureza em relação à vida e a morte.

Nesse sentido, o silêncio posterior à tragédia contrasta com o desespero dos personagens, reforçando a ideia de um poder natural absoluto, "nem um cachorro latiu, nem passarinho piou, nem cavalo se mexeu!". Ao suspender a ação e o ruído, o enunciador instaura uma pausa significativa no tempo narrativo, intensificando a dramaticidade do desfecho, criando um efeito de suspensão do próprio tempo discursivo. O silêncio não apenas marca a interrupção abrupta da vida humana, mas também reforça o sentido trágico do enredo, em que a natureza permanece impassível, enquanto o humano sofre e desaparece.

Considerações Finais

A análise do conto popular gaúcho “No Manantial”, à luz da semiótica discursiva, permitiu compreender como a narrativa constrói sentidos em torno da relação entre ser humano e natureza. Ao evidenciar a força atroz como uma característica comum da natureza, o conto reforça a percepção de que a natureza não se dobra às dores humanas, mantndo seu curso inalterado, indiferente ao sofrimento humano.

A leitura temática construída com base nas reiterações de figuras que a comprovam demonstrou que o discurso popular pode se configurar como espaço privilegiado de reflexão crítica, ao transformar experiências coletivas em representações simbólicas carregadas de valor cultural.

Além disso, a leitura temática do conto também ressaltou a relevância da educação ambiental como dimensão formativa essencial, abrindo caminhos para pensar a responsabilidade humana diante dos impactos ambientais. Assim, o conto tem potencial comprovado para promover discussões, na sala de aula da Educaçao Básica, que incentivem o respeito e a preservação do meio ambiente.

Referências

ALVES, Suiane Costa; LIMA, Batista Isaias. **Educação ambiental e interdisciplinaridade:** da explicitação dos conceitos nos PCNs e DCNEM à prática pedagógica no ensino médio. 2022.

BATISTA, Maria de Fátima Barbosa de Mesquita; LIMA ARRAIS, Maria Nazareth de; ALBUQUERQUE, Maria Elizabeth Baltar Carneiro de; BATISTA, Raquel Barbosa de Mesquita (orgs.). **Estudos em literatura popular II.** Campina Grande: EDUPEB, 2020. 260 p. ISBN 978-85-7879-520-7. Disponível em: http://eduepb.uepb.edu.br/e-books. Acesso em: 2 ago. 2025.

BACHELARD, Gaston. **A água e os sonhos:** ensaio sobre a imaginação da matéria. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

GAMA, Débora Cunha Costa; OLIVEIRA, Joelma Márcia Santos de; PEREIRA Mariano, Márcia Regina Curado. **A tematização e a figurativização como procedimentos semânticos na leitura de textos em sala de aula.** Entrelinhas, v. 11, n. 2, 2017.

FIORIN, José Luiz. **A noção de texto na semiótica.** Organon, v. 9, n. 23, 1995.

FIORIN, José Luiz. **Elementos de análise do discurso**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2000.

FIORIN, José Luiz. **Enunciação e semiótica.** Letras, n. 33, p. 69-97, 2006.

GREIMAS, Algirdas Julien; COURTÉS, Joseph. **Dicionário de semiótica.** [Tradução de Alceu Dias Lima, Diana Luz Pessoa de Barros, Eduardo Peñuela Cañizal, Edward Lopes, Ignacio Assis da Silva, Maria José Castagnoletti Sembra, Tieko Yamaguchi Miyazaki]. São Paulo: Cultrix, 1989.

MORAES, Letícia. **A noção de texto na semiótica:** do texto-absoluto ao texto-objeto. Estudos semióticos, v. 16, n. 3, p. 233-250, 2020.

NETO, Simões Lopes. **Contos gauchescos.** Artes e Ofícios Editora, 2018.

ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção, leitura.** Ubu Editora LTDA-ME, 2018.

“A GENTE TEM QUE SONHAR, SE NÃO AS COISAS NÃO ACONTECEM”: IMAGINÁRIO E FUTURO NA LITERATURA DE FICÇÃO CIENTÍFICA DE ASIMOV[1]

Milene Cristina Alves Cantor[2] - UNEMAT

Resumo: Esta pesquisa analisa o imaginário e a construção de futuros possíveis na obra de Isaac Asimov, com foco nos livros *Eu, Robô* e *Nêmesis*. Investiga-se como elementos presentes nessas obras antecipam, refletem ou divergem dos cenários tecnológicos e sociais contemporâneos. O estudo fundamenta-se em análise textual, teorias literárias e estudos científicos sobre inteligência artificial, robótica, ética e sustentabilidade. O objetivo geral é verificar se os futuros projetados por Asimov se concretizaram ou permanecem como possibilidades. Os objetivos específicos incluem contextualização do gênero ficção científica, discussão de conceitos como ficção, mito e fantástico e sua relação com a trajetória da humanidade, além da análise comparativa entre literatura fantástica e ficção científica. Foi adotada metodologia qualitativa, de caráter teórico e bibliográfico, baseada na análise literária e na articulação entre texto ficcional e referencial teórico. O corpus é composto por duas obras de Asimov, analisadas à luz do contexto histórico e tecnológico do século XXI. Os resultados indicam dois eixos centrais: uma crítica ao avanço tecnológico descontrolado e uma perspectiva otimista da tecnologia como possível solução para dilemas humanos, ambientais e sociais. Conclui-se que a ficção científica ultrapassa o mero exercício criativo, constituindo-se como espaço de reflexão, antecipação e construção de futuros possíveis.

Palavras-chave: Ficção científica; Futuros possíveis; Imaginário; Isaac Asimov. Literatura.

1 Introdução

A relação com as histórias não é uma experiência solitária, mas um fenômeno coletivo. A narrativa, como afirma Silva (2011), sempre esteve presente nas culturas humanas, desde a oralidade, mais tarde em livros e nos meios digitais, sendo um veículo para transmitir saberes, ensinar, reforçar e até reconfigurar a própria existência. A ficção científica se destaca por imaginar futuros possíveis e, assim, refletir sobre questões essenciais que afetam a sociedade, como o avanço tecnológico, os dilemas éticos e os desafios sociais. As obras literárias de Isaac Asimov convidam para uma reflexão sobre o papel da ficção científica na construção de futuros possíveis, e tal convite foi motivador para o desenvolvimento desta pesquisa, primeiramente apresentada como trabalho de conclusão de curso, em junho de 2025, e, posteriormente, como comunicação oral durante o XXII Colóquio Nacional de Estudos Linguísticos e Literários (Conaell), em dezembro do mesmo ano.

Dentro deste contexto, o trabalho se justifica pela oportunidade de analisar, dentro do

[1] Trabalho apresentado no GT27 - Leitura, Literatura e Ensino no XXII Colóquio Nacional de Estudos Linguísticos e Literários (CONAELL).

[2] Licenciada em Letras pela Universidade do Estado de Mato Grosso. E-mail: milene.cantor@unemat.br.

campo dos estudos literários, como as obras de Asimov imaginaram o futuro e até que ponto esses futuros começaram a se materializar na realidade contemporânea. Ao investigar de que maneira temas como inteligência artificial e convivência com máquinas ganham forma tanto na ficção quanto na ciência, busca-se compreender como a ficção científica serve não só como um espelho do presente, mas também como uma expressão da possibilidade de moldar os futuros a partir do imaginário.

Eu, robô (2014), obra mais conhecida de Isaac Asimov, publicada em 1950, reúne contos ambientados em um universo futurista no qual os robôs integram o cotidiano humano (Asimov, 1969). Já *Nêmesis* (1989) apresenta um futuro em que a humanidade colonizou o Sistema Solar e vive em colônias artificiais, deslocando o foco dos robôs para as consequências coletivas das ações humanas. Com base na análise das obras escolhidas, em comparação com a teoria da pesquisa em literatura, busca-se responder à questão central: até onde Asimov imaginou que a humanidade poderia chegar nas obras *Eu, robô* (2014) e *Nêmesis* (1989) e quais pontos dos futuros imaginados na ficção de seus livros fazem ou não fazem parte da realidade atual?

O objetivo geral deste estudo foi analisar as obras *Eu, robô* (2014) e *Nêmesis* (1989), comparando os cenários tecnológicos e sociais descritos nas obras com a realidade contemporânea, a fim de verificar se e como suas previsões se concretizaram. Norteada pelo objetivo central, esta pesquisa se trata de análise literária, com abordagem metodológica que segue os procedimentos de Zanella (2013), sendo uma pesquisa teórica pura, voltada para a articulação de novos conhecimentos, e com objetivos exploratório e explicativo. A pesquisa é qualitativa e se caracteriza como bibliográfica e documental, utilizando textos escritos, livros e artigos para coleta de dados. O estudo visa explicar os fenômenos observados nas obras e oferecer uma análise aprofundada.

Como principais autores selecionados para compor o referencial teórico estão o próprio Asimov e sua produção sobre ciência, ficção e literatura de ficção científica; Harari (2015) e a descrição da evolução do ser humano, incluindo a importância do mito e da ficção para o processo de estabelecimento do *Homo Sapiens*; Todorov (2007) e Caramani (2014), sobre fundamentos teóricos da literatura fantástica; Roberts (2018) sobre a trajetória de formação da ficção científica enquanto gênero literário; e Profeta (2015) e Augé (2014) sobre reflexões acerca do papel da ficção científica no cenário contemporâneo.

O estudo está organizado em quatro tópicos, sendo o primeiro esta introdução. O segundo é “Ficção, mito, o fantástico e a trajetória da humanidade”, que apresenta um levantamento bibliográfico sobre a influência da prática de produzir ficção para o estabelecimento e desenvolvimento da humanidade. Segue-se para o terceiro tópico, “A história do gênero que,

escrito no passado e lido no presente, olha para os futuros", com a apresentação da ficção científica. Por fim, o quarto e último tópico, "Onde os futuros imaginados por Asimov e a história recente da humanidade convergem", apresenta brevemente a trajetória do jovem Asimov de fã a autor de ficção científica e a análise aprofundada das obras escolhidas. Fechando o trabalho, são apresentadas as considerações finais.

2 Ficção, mito, o fantástico e a trajetória da humanidade

Na obra ***Sapiens: uma breve história da humanidade***, Yuval Harari (2015) destaca a comunicação e, sobretudo, a capacidade humana de criar ficções como elementos centrais para o domínio do homo sapiens sobre o planeta. Os mitos, entendidos como "narrativas primitivas" voltadas a explicar fenômenos além da compreensão humana (Profeta, 2015, p. 281), seriam a base da cooperação, pois "um grande número de estranhos pode cooperar de maneira eficaz se acreditar nos mesmos mitos" (Harari, 2015, p. 32). Essa habilidade, surgida na chamada Revolução Cognitiva, teria permitido à humanidade superar outras espécies humanas e transformar rapidamente seus comportamentos sociais. Sob essa perspectiva, eventos históricos como a Revolução Francesa podem ser interpretados como a substituição de um mito por outro: o abandono do direito divino dos reis em favor da soberania popular (Harari, 2015).

Do fazer ficção, surgiu o gênero fantástico, que, segundo Nodier (1970, *apud* Camarani, 2014), emergiu no período após a Revolução Francesa como resposta ao esgotamento do racionalismo e à busca por sensações e emoções. Frequentemente associada a esse gênero, a ficção científica, no entanto, nem sempre se enquadra nos pressupostos teóricos do fantástico.De acordo com Todorov (2007), o fantástico exige a presença de acontecimentos aparentemente sobrenaturais no mundo real, capazes de gerar hesitação tanto nas personagens quanto no leitor. A ficção científica se afasta dessa definição, pois constrói universos regidos por lógicas próprias, que eliminam essa hesitação e impedem identificação do leitor com o mundo ficcional (Todorov, 2007). Estabelecida essa distinção, abre-se o caminho para discutir o que caracteriza a ficção científica enquanto gênero específico.

3 A história do gênero que, escrito no passado e lido no presente, olha para os futuros

Para uma maior compreensão, além daquela que considera a ficção científica como mero desdobramento do fantástico, é pertinente a extensa pesquisa de Adam Roberts no campo da Literatura, resultando na obra ***A Verdadeira História da Ficção Científica***, publicada originalmente em 2007 e no Brasil em 2018. É um texto minucioso e polêmico entre os apreciadores e produtores de ficção científica. Como o próprio autor ressalta, seu argumento de

que a ficção científica se originou a partir da Reforma Protestante é visto com relutância por parte da comunidade, que prefere a versão de que gênero se originou no século XIX, com nomes com Verne, Wells e Shelley (Roberts, 2018, p. 22).

O autor defende que o gênero tem como forma original as viagens extraordinárias, chegando a chamá-las de "alma do gênero" (Roberts, 2018, p. 27). Mas, se os elementos básicos da ficção científica estão presentes desde as narrativas de viagens extraordinárias na novela antiga grega e depois no século XVII, é natural o questionamento sobre o aparente vazio de histórias do gênero até o Renascimento, para somente então evoluir até a ascensão normalmente aceita, no século XIX. É na explicação para esse fato que o autor sustenta sua tese da importância da Reforma Protestante para o surgimento do gênero ficção científica. Roberts (2018) argumenta que, durante o período de soberania da igreja católica, as narrativas contadas foram elaboradas em função dos elementos mágicos e inexplicáveis, fundamentais para a fé religiosa. Em contrapartida, o imaginário protestante, ao se afastar das explicações puramente mágicas, "vai cada vez mais substituindo a função instrumental da magia por dispositivos tecnológicos e produz ficção científica" (Roberts, 2018, p. 32).

Assim, foi somente nos anos 30 do século XX que o termo "ficção científica" (*science fiction,* no cunho original em língua inglesa) ganhou popularidade para designar o gênero em ascensão. Como citado por Roberts (2018), o termo é frequentemente atribuído ao inventor, editor e autor de ficção científica Hugo Gernsback, que citou o termo em uma edição de 1929 da Revista *Science Wonder Stories*. Entretanto, atualmente é reconhecido que o poeta, editor e autor do século XIX, William Wilson, citou o termo anteriormente, na obra ***A Little Earnest Book upon a Great Old Subject: With the Story of the Poet-Lover***, de 1851 (Roberts, 2018, p. 6).

3.1 Futuros, no plural, imaginados pela ficção científica

Dentro das possibilidades do gênero, o foco deste trabalho é o caráter imaginativo dos futuros que marca a ficção científica. Roberts (2018) não deixa de fora a descrição de como o futuro (ou os futuros) se tornaram o principal cenário das narrativas de ficção científica. O autor cita Paul K. Alkon para dizer que "a impossibilidade de escrever histórias sobre o futuro" foi "dada como certa até o século XVIII", uma vez que "o futuro estava reservado como um tópico para profetas, astrólogos e praticantes de retórica legislativa" (Roberts, 2018, p. 141). Essa restrição foi desconstruída quando o espaço, deixa de ser o único causador de estranhamento e a imaginação passa a ser capaz de explorar os horizontes alternativos do tempo (Suvin *apud* Roberts, 2018, p. 141). A partir desse movimento inicial, somente a partir do século XX, o

futuro passou a ser o principal cenário das produções de ficção científica.

Sobre isso, Roberts (2018, p.142) acrescenta que "especular sobre futuros (seculares) possíveis é uma função tão necessária da aptidão humana para planejar e desenvolver estratégias que seria surpreendente que estivesse ausente por completo de literaturas mais antigas". No mesmo sentido, são relevantes as colocações de Étienne Augé, professor da Erasmus University de Rotterdam, em Ted Talk com o título ***Why our world needs science fiction*** (2014). Augé (2014) aponta duas funções principais da ficção científica em relação ao futuro, as quais chama de *"invent and prevent the future".* Enquanto *invent* se refere a imaginar (inventar) os melhores futuros possíveis, *prevent* fala da possibilidade de prevenir futuros catastróficos, mostrando-os como possíveis no presente para que, aqueles que têm o poder de fazê-lo, se mobilizem para evitá-los.

4. Onde os futuros imaginados por Asimov e a história recente da humanidade convergem

Isaac Asimov nasceu em 2 de janeiro de 1920 na Rússia e se mudou com a família para os Estados Unidos aos três anos de idade. Embora a mudança tenha sido difícil para seus pais, Asimov recorda a infância como um período feliz. Desde muito cedo, demonstrou interesse pelo conhecimento, aprendendo a ler de forma autodidata antes de ingressar na escola. A valorização do saber, incentivada por seu pai, foi decisiva para a formação intelectual do autor, que se destacou como aluno e desenvolveu uma relação profunda com a leitura, por meio da biblioteca pública e, posteriormente, com revistas *pulp* de ficção científica na loja da família (Asimov, 1979).

O contato com revistas como *Amazing Stories* despertou em Asimov o interesse pela escrita e pelo poder das narrativas ficcionais. Jovem, começou a criar suas histórias, embora de forma intermitente devido às responsabilidades familiares e acadêmicas. Durante a adolescência e o início da vida universitária, retomou a escrita de modo mais consistente, especialmente após ser incentivado por editores e pelo contato direto com o meio editorial da ficção científica. Apesar de enfrentar rejeições, persistiu. Em 1938, aos 18 anos, recebeu sua primeira aceitação para publicação com o conto *Marooned off Vesta,* lançado em 1939 pela revista *Amazing Stories* (Asimov, 1979). O autor e cientista faleceu em abril de 1992, deixando um legado principalmente como escritor de ficção científica, com obras que impactaram e continuam impactando a sociedade.

4.1 “A gente tem que sonhar, se não as coisas não acontecem”: O grande salto tecnológico da humanidade e suas consequências, em *Eu, robô*

Para abrir a análise da obra, cabe ressaltar que, embora o título ***Eu, Robô*** seja familiar por conta da adaptação para o cinema em 2004, a coletânea de contos ***Eu, Robô***, tem histórias distintas daquela mostrada por Will Smith. A semelhança se resume ao universo criado por Asimov com a existência de máquinas regidas pelas Três Leis da Robótica. O tema central das nove histórias que compõem o livro é a existência dos robôs, seres artificiais criados pelos humanos para desempenharem funções desde aquelas que já são desempenhadas pela humanidade até aquelas que o ser humano não seria capaz de desempenhar de forma satisfatória. Este artigo apresenta uma análise focada em dois contos, de forma que o trabalho de conclusão de curso contém descrições dos outros títulos que integram a obra.

Eu, robô (2014) segue uma espinha dorsal construída ao redor da carreira da Dra. Susan Calvin, sua vida, trabalho e relatos ligados às atividades da *U.S. Robots and Mechanical Men,* empresa fictícia desenvolvedora de robôs inovadores por possuírem os chamados “cérebros positrônicos”. Susan é descrita como “psicóloga roboticista”, mostrando uma nova ciência que surgiu com o avanço da complexidade das máquinas no universo da obra. Além da Dra. Susan, outros personagens recorrentes nas histórias são Gregory Powell e Mike Donovan, engenheiros que fazem aparições testando modelos de máquinas desenvolvidas pela *U.S. Robots.* Por fim, outro fator central para a narrativa é a lista das chamadas “Três leis da robótica”, sendo elas:

> 1 – Um robô não pode ferir um ser humano ou, por omissão, permitir que um ser humano sofra algum mal.
> 2 – Um robô deve obedecer às ordens que lhe sejam dadas por seres humanos, exceto nos casos em que tais ordens contrariem a Primeira Lei.
> 3 – Um robô deve proteger sua própria existência, desde que tal proteção não entre em conflito com a Primeira e a Segunda Leis.
> MANUAL DE ROBÓTICA 56ª Edição, 2058 A.D. (Asimov, 1969, p. 3).

O conto que abre a obra, *Robbie,* conta a história de um robô-babá que desenvolve uma forte relação com a menina Gloria. A mãe de Gloria, preocupada com o apego da filha ao robô, força sua retirada da residência. A menina sente falta do companheiro artificial e a família viaja a Nova York como tentativa de distraí-la, mas não funciona, uma vez que a menina passa todo o tempo procurando por *Robbie*. O pai, percebendo a tristeza da filha, arma um reencontro entre os dois em uma fábrica de robôs. Quando Gloria corre em direção a um robô e se coloca em perigo, *Robbie* a salva heroicamente. Diante disso, a mãe cede e aceita *Robbie* de volta. O conto explora os primeiros contatos emocionais entre humanos e robôs e como a Primeira Lei funciona.

O robô *Robbie* representa a visão dos robôs na obra de Isaac Asimov. No posfácio de ***Eu, robô***, o autor fala do que chama de seu "caso de amor com robôs como escritor" e ressalta que seres humanos artificiais antecedem sua produção literária (Asimov, 2014, p. 307). Asimov recorda que os robôs não eram novidade em 1939, estando presentes desde mitos, e destaca a origem do termo "robô" na peça R.U.R., de Karel Čapek (1921), em que seres artificiais são criados para realizar trabalhos compulsórios e libertar a humanidade para o ócio criativo (Asimov, 2014, p. 307). Assim como os robôs de Rossum, *Robbie* foi criado para o trabalho, para realizar as tarefas pelos humanos e os "livrar" delas. A matriarca da família que *Robbie* servia, a Sra. Weston, chega a citar esse como um dos fatores para ter aceitado a chegada de *Robbie* ao dizer que "Era novidade, diminuiu a quantidade de trabalho que eu tinha e… estava na moda" (Asimov, 2014, p. 28). No entanto, o crescimento da presença de robôs entre humanos, aumentaram os questionamentos sobre a segurança de ter um robô por perto.

Além da preocupação com segurança, ela se preocupa com as consequências para as habilidades sociais da filha em decorrência da convivência diária com a máquina. Ao tentar convencer o marido a se livrar do robô, ela argumenta que "Ela não brinca com mais ninguém" e indaga o esposo "Você quer que ela seja normal, não quer? Você quer que ela seja capaz de participar da sociedade?" (Asimov, 2014, p. 29). A preocupação sobre o impacto da tecnologia sobre as relações sociais foi um problema do futuro imaginado por Asimov que se concretizou. Primeiro em relação ao isolamento causado pelas redes sociais, ambientes virtuais de interação que levam seus usuários a se isolarem. Com a ascensão e popularização do uso das inteligências artificiais (as IAs), começam a surgir relatos de pessoas que buscam a interação com IAs. Estudos e notícias apontam que os humanos passam a recorrer à "artificialização da vida", como quando buscam o ChatGPT para conversas, interações e até como "terapeuta", sentindo-se mais seguros de que não serão julgados pela inteligência artificial como seriam por seus pares (Lottenberg, 2023).

No que se refere aos estágios de desenvolvimento tecnológico, Asimov situou *Robbie* nos anos 1990 como um robô humanoide funcional, embora sem capacidade de fala, um nível de sofisticação que permanece superior ao alcançado pela robótica atual. Quando comparado com robôs como Ameca (Engineered Arts, 2025), Apollo (Apptronik, 2025) e Beomni (Beyond Imagination, 2025) *Robbie* permanece tecnologicamente à frente dos robôs humanoides desenvolvidos.

Já no conto ***O conflito evitável*****,** o planeta Terra é apresentado em uma nova organização social e administrativa. No ano de 2044, a Terra é uma Federação Mundial com economia totalmente sob o controle de máquinas. Ao refletir sobre como as Máquinas foram uma espécie

de “salvação” para a humanidade, que antes se destruía em guerras e conflitos diversos, a obra aponta uma suposta solução de um velho conflito, o embate entre o explorador e o grupo explorado. Propor que as Máquinas são um caminho para equilibrar a balança capitalista é uma das ideias mais ambiciosas dos futuros imaginados por Asimov. Neste cenário, o conflito do conto gira em torno de supostos erros cometidos pelas Máquinas. Por fim, a análise da Dra. Susan Calvin revela a suposição de que as Máquinas estão deliberadamente ignorando certas ordens humanas para evitar danos futuros. Elas agem segundo a Primeira Lei em escala social: proteger a humanidade como um todo, mesmo contra sua vontade. É explicado que todas as supostas falhas afetam pessoas consideradas perigosas para a tarefa da Máquina. Pessoas que ocupavam posições de poder e responsabilidade dentro da administração mundial enquanto, secretamente, se aliaram aos ideais da organização chamada “Sociedade pela Humanidade”, descritos como um grupo de indivíduos que “não gostam das Máquinas, alegam que elas estão destruindo a iniciativa humana” (Asimov, 2014, p. 289).

Ao longo da visita da Dra. Calvin às Regiões administrativas, ela passa pela chamada Cidade Capital, descrita como “a mais recente e mais jovem criação do *Homo metropolis*” (Asimov, 2014, p. 289). O termo sugere que, ao imaginar um futuro altamente tecnológico para a humanidade, o autor também propôs que neste futuro possível, a vida urbana e a tecnologia moldarão uma nova espécie de humanos que substituiria o *Homo sapiens*. É uma suposição frente ao crescimento exponencial das regiões metropolitanas mundiais, como a região metropolitana de Tóquio, considerada a maior do mundo com mais de 37 milhões de habitantes e centro global de comércio, cultura e tecnologia, conforme relatório da *Demographia World Urban Areas* (2023, p. 21). O que Asimov não incluiu em seu futuro imaginado, no entanto, foi o salto populacional da humanidade. Ao descrever os dados técnicos das regiões, o autor oferece números de área, população e o nome da capital. Ao falar da Terra como um todo, estima a população no ano de 2052 em 3.300.000.000. Segundo o relatório da Organização das Nações Unidas, “a população mundial está projetada para atingir 8 bilhões em 15 de novembro de 2022, partindo de uma estimativa de 2,5 bilhões de pessoas em 1950” (ONU, 2025).

Hoje é possível afirmar que Asimov foi otimista em relação ao quão próximos no tempo estariam os momentos em que a humanidade faria avanços tecnológicos como explorar o espaço e incorporar os robôs no cotidiano. Um exemplo deste otimismo é visto ao que o autor escreve que a Segunda Expedição a Mercúrio foi lançada em 2015, quando, em 2024, a humanidade mobiliza grande volume de seus esforços e recursos para descobrir mais informações sobre vizinhos mais próximos e não se atreve a tentar alcançar (quem dirá explorar), o planeta Mercúrio. Outro exemplo é a afirmação de que, em 1996, o robô-babá *Robbie* estava sendo

fabricado e vendido, enquanto em 2025 os robôs humanoides ainda são presença rara por conta do alto custo de desenvolvimento e comercialização. Olhando para as datas citadas, é improvável também que, em 2052, guiados pelos cálculos de Máquinas, a humanidade supere os problemas econômicos como desemprego, desperdício e fome, julgando pelo cenário atual em que o investimento em pesquisas tecnológicas é feito para interesses capitalistas. No entanto, o que para alguns pode parecer uma "previsão errada" é a ficção científica cumprindo sua potencialidade de imaginar os futuros possíveis.

Por fim, a obra de Asimov demonstra que o imaginar é um passo fundamental para a transformação da realidade. As palavras do arquiteto Oscar Niemeyer citadas no título, "a gente tem que sonhar, se não as coisas não acontecem", traduzem o espírito da obra e do autor: ao se permitir "sonhar" com robôs e sociedades futuras, Asimov não buscava prever, mas instigar a reflexão sobre os caminhos que a humanidade pode seguir. Para que a transformação aconteça é preciso iniciativa, que pode vir na forma da imaginação do que pode ser diferente, exercendo a poderosa capacidade humana de falar também do que não existe, destacada por Yuval Harari (2015).

4.2 *"Invent the future, to prevent the future":* o alerta da Nêmesis que se aproxima

Fora dos grandes universos clássicos do autor, ***Nêmesis*** (1989) é uma obra particular. A história se passa no ano de 2236, em um universo em que a humanidade conquistou a viagem espacial de longas distâncias, povoando outros locais do Sistema Solar como a Lua, o planeta Marte e as chamadas colônias, construídas artificialmente e lançadas no espaço orbitando um corpo maior.

Enquanto ***Eu, robô*** (2014) pode ser considerado uma versão imaginada do futuro com um desenrolar positivo para a humanidade no planeta Terra, ***Nêmesis*** (1989) é a história de um planeta Terra (e todo um Sistema Solar) devastado e exaurido. Imaginando um nível de tecnologia que permite a raça humana se movimentar pelo espaço com muita facilidade, Asimov também incluiu em ***Nêmesis*** (1989) uma população que, vivendo longe da Terra, se vê dividida entre os sentimentos de alívio por estar longe de um planeta que a própria espécie levou ao colapso e o distante do apego sentimental ao que um dia chamaram de lar. No início da obra, as descrições da Terra a colocam como um planeta decadente, superpopuloso e destruído pela poluição, condenado a uma lenta extinção por degradação ambiental e social. Embora ainda existam avanços científicos na Terra, fica implícito nas falas das personagens de Rotor que ela é vista como conservadora, estagnada e presa a sistemas antigos. Essa concepção aparece no comentário feito na conversa entre as personagens Eugênia e Janus, em que Eugenia

conclui que a Terra não tem mais interesse em estudar astronomia e “deixa tudo por conta das colônias” (Asimov, 1989, p. 29).

Na história, a estrela Nêmesis, que dá nome ao romance, é descoberta no ano de 2220. pela Dra. Eugenia Insigna, mãe de Marlene, a personagem central de ***Nêmesis*** (1989). Nêmesis, a estrela, é descrita como companheira próxima do Sol. Escondida atrás de uma nuvem de poeira, só foi descoberta por meio das fotografias espaciais feitas pelo projeto chamado de “Sonda Profunda”.

Quando Asimov escreveu **Nêmesis** (1989), a corrida espacial da Guerra Fria já havia levado ao lançamento de sondas espaciais, começando pela *Sputnik 1,* lançada em 1957 pela URSS. A distância, no entanto, até a qual a Sonda Profunda chega, é um ponto imaginado pela narrativa de Asimov, uma vez que até mesmo as sondas espaciais reais atuais alcançam profundidades menores. A principal sonda da atualidade foi lançada pela Agência Espacial Norte Americana (NASA), a *Voyager 1,* que explora o Sistema Solar desde 1977 e está agora no espaço interestelar, como é chamada a região que está além da heliopausa, ou seja, fora da bolha de partículas energéticas e campos magnéticos do Sol (NASA, 2025).

Com a descoberta desta nova companheira do Sol, uma estrela mais próxima e com potencial de condições habitáveis, Janus Pitt, líder político da colônia Rotor, mantém a informação em segredo e faz todas as movimentações para levar a colônia Rotor para a órbita da nova estrela. Assim, após uma longa viagem, Rotor e um grupo de habitantes selecionados por fatores como estatura e habilidades úteis para manter a colônia, viajaram até o sistema planetário da estrela Nêmesis. O sistema é composto pela estrela no centro, orbitada pelo planeta Megas, orbitado pelo satélite natural Eritro, que é o corpo ao qual Rotor está ligado gravitacionalmente.

A colônia artificial, com seus habitantes selecionados e atmosfera artificial, foi projetada para ser perfeitamente equilibrada: a estatura baixa dos habitantes visava usar menos recursos como comida e oxigênio, a imigração era rigidamente controlada para manter a quantidade de habitantes adequada para a quantidade de suprimentos. Também a biologia e as espécies cultivadas eram selecionadas e controladas para evitar parasitismos e pragas. Para manter essa harmonia desejada, Janus Pitt decide manter a descoberta e a viagem até o novo sistema escondido do restante da humanidade. Rotor busca isolar-se para evoluir longe da "corrupção" da Terra. Assim, na figura de Rotor e de Janus Pitt, Asimov faz críticas duras ao progresso tecnológico e científico feito sem levar em consideração a ética e a empatia. Em ***Nêmesis*** (1989), a tecnologia é avançada, mas a obra lembra que sem empatia e ética, o progresso se torna perigoso, em uma reflexão sobre o isolamento humano, a arrogância

científica e política, e as consequências éticas da exploração espacial.

O conflito e desenvolvimento do livro caminham para o aspecto de reflexão sobre o contato humano com outras formas de vida. O sistema da estrela Nêmesis abriga um satélite peculiar, Eritro, que tem uma espécie de consciência coletiva alienígena. Asimov queria explorar em ***Nêmesis*** (1989) a biologia e consciência alienígena, que fez pouco em outras obras. A jovem Marlene, de quinze anos de idade, filha da personagem Dra. Eugenia, é quem faz a ponte entre a mente alienígena e a humanidade; é ela quem compreende, mais do que ninguém, que nenhum mundo é inferior, apenas diferente. É um viés diverso para a escrita de Asimov, mostrando a vontade do autor de inovar até os escritos finais de sua vida, uma vez que ***Nêmesis*** (1989) foi o último romance publicado em vida pelo autor.

Deixando o aspecto alienígena para focar no recorte sobre os futuros imaginados, em ***Nêmesis*** (1989), Asimov faz duras descrições de um futuro imaginado para a Terra e para o Sistema Solar. É um caso de, "imaginar o futuro para prevenir o futuro", enquanto ***Eu, robô*** (2014), com seus conflitos sempre resolvidos com bons resultados para o ser humano diante das máquinas, foi uma narrativa no sentido de "imaginar o futuro para inventar o futuro", mostrando como a dicotomia *"invent the future x prevent the future"*, proposta por Étienne Augé em 2014 como duas principais práticas da literatura de ficção científica, está presentes nas obras de Isaac Asimov.

Portanto, ***Nêmesis*** (1989) representa um ponto singular dentro da obra de Asimov, pois foge do otimismo moderado presente em outras de suas histórias para mergulhar em uma visão mais sombria, complexa e ambígua, quase distópica, sobre os futuros possíveis da humanidade. Ao retratar um planeta Terra esgotado, cercado por colônias que buscam a salvação fora dele, Asimov não está apenas imaginando possibilidades tecnológicas, mas alertando sobre os riscos do abandono físico, ético e emocional que tornam a humanidade humana, de fato. A exploração do espaço, na narrativa de ***Nêmesis*** (1989), não é um fim em si, mas um espelho das escolhas que são feitas pela espécie humana como civilização.

O autor propõe ainda, através da evolução da personagem da jovem Marlene e da sua conexão com a consciência coletiva de Eritro, que o verdadeiro avanço não está apenas em tecnologias sofisticadas, mas na capacidade de compreender o "outro", mesmo quando este outro é aparentemente incompreensível, de se comunicar além das barreiras biológicas e culturais, e de buscar o equilíbrio entre razão e compaixão. O contraste entre a rigidez controladora do político Janus Pitt e a empatia da jovem Marlene simboliza o dilema ético central da ficção científica: a tecnologia pode salvar, mas também pode isolar e destruir. Em última análise, ***Nêmesis*** (1989) desafia o leitor a refletir não apenas sobre o futuro da Terra ou

das viagens espaciais, mas sobre a própria essência da humanidade.

5 Considerações Finais

"A gente tem que sonhar, se não as coisas não acontecem", frase atribuída ao principal nome da arquitetura brasileira, Oscar Niemeyer, foi motivador para a realização desta pesquisa, uma análise reflexiva sobre "imaginário e futuro na literatura de ficção científica de Asimov". A análise desenvolvida ao longo do trabalho permitiu verificar como a literatura de ficção científica, especialmente nas obras ***Eu, robô*** (2014) e ***Nêmesis*** (1989), de Isaac Asimov, é um terreno fértil para imaginar e problematizar futuros possíveis. A partir da comparação entre os cenários descritos nas obras e o contexto tecnológico e social contemporâneo, constatou-se que, embora nem todas as previsões tenham se concretizado, muitas delas se manifestam em formas simbólicas ou inspiradoras para o desenvolvimento científico atual.

O objetivo geral da pesquisa foi alcançado, pois foi possível identificar paralelos entre as projeções de Asimov e as transformações observadas até 2025, especialmente nos campos da inteligência artificial, das interações humano-máquina e das implicações éticas do progresso tecnológico. Embora não pretendesse prever o futuro com precisão, Asimov buscava estimular reflexões sobre os rumos da humanidade, o que se confirmou na análise. Destacam-se a atualidade de temas como a centralização das decisões em sistemas automatizados, o risco de desumanização das relações sociais e a complexidade dos dilemas éticos diante dos avanços tecnológicos. Em Eu, Robô (2014), observa-se um otimismo moderado, com a coexistência entre humanos e máquinas e a resolução dos conflitos sem danos diretos ao ser humano. Já Nêmesis (1989) apresenta uma visão mais crítica, alertando para o abandono da ética e da empatia em nome de um progresso que pode encobrir o autoritarismo e a arrogância científica. Além disso, a análise evidencia como a ficção científica constitui um espaço privilegiado para a construção de imaginários que influenciam a realidade. Conforme Harari (2015) e Augé (2014), a capacidade de imaginar o inexistente fundamenta o avanço da civilização, e a obra de Asimov atua como ponte entre imaginação e ciência, além de estimular indiretamente a valorização da figura do cientista.

A reflexão aqui iniciada pode se estender para tantas obras quanto a criatividade humana for capaz de criar para imaginar futuros possíveis. Assim, as limitações do estudo estão relacionadas ao recorte de obras analisadas. Primeiramente dentro da vasta produção de Asimov e a diversidade de abordagens possíveis sobre o futuro, de forma que outros títulos poderiam ampliar e enriquecer a discussão proposta. Além disso, seria pertinente incorporar futuras comparações com produções contemporâneas e locais de ficção científica, produzidas no Brasil

e regionalmente.

Além disso, cabe destacar que, embora o "científico" do gênero geralmente remeta às ciências exatas e tecnologias, a ficção científica se revela também como um espaço fértil para as ciências humanas. Questões como identidade, poder, cultura, ética, subjetividade e relações sociais ganham forma nesse universo especulativo. Ao imaginar futuros, a ficção científica permite também pensar em transformações sociais, modelos alternativos de organização humana e caminhos possíveis para a resolução de desigualdades históricas, mostrando-se, assim, profundamente interdisciplinar.

Por fim, fica evidente que imaginar o futuro não é apenas um exercício de criatividade, mas também um ato político, social e científico. Ao sonhar com robôs conscientes e sociedades interplanetárias, Asimov instiga a humanidade a pensar criticamente sobre o presente e a se responsabilizar pelas escolhas que constroem os futuros possíveis. Como diz o título deste trabalho, citando Oscar Niemeyer: "A gente tem que sonhar, se não as coisas não acontecem". E é na literatura, especialmente na ficção científica, que esse sonho encontra uma de suas expressões mais livres e transformadoras.

Referências

APPTRONIK**.** ***Apollo***. Disponível em: https://apptronik.com/apollo. Acesso em: 26 mai. 2025.

ASIMOV, Isaac. **Eu, robô.** Tradução: Aline Storto Pereira. 1. ed. São Paulo: Aleph, 2014.

ASIMOV, Isaac. **Eu, robô.** Tradução: Luiz Horácio da Matta. 2. ed. [S.l.]: Editora Expressão e Cultura, 1969.

ASIMOV, Isaac. ***In Memory Yet Green: The Autobiography of Isaac Asimov, 1920–1954*****.** 1st ed. New York: Doubleday, 1979.

ASIMOV, Isaac. **Nêmesis.** Tradução: Ronaldo Sergio de Biasi. Rio de Janeiro: Editora Record, 1989.

ASIMOV, Isaac. **Trilogia Fundação: Fundação; Fundação e Império; Segunda Fundação.** Tradução: Fábio Fernandes e Marcelo Barbão. Edição especial. São Paulo: Editora Aleph, 2019.

AUGÉ, Étiene. ***Why our world needs science fiction: Etienne Augé at TEDxErasmusUniversity.*** Youtube, 23 de mar. de 2014. Disponível em: https://youtu.be/FJkixvgJqsY. Acesso em: 01 nov. 2024.

BEYOND IMAGINATION. ***Beomni AI Robotics Platform***. Beomni, 2025. Disponível em: https://www.beomni.ai/. Acesso em: 26 mai. 2025.

CAMARANI, Ana Luiza Silva. **A literatura fantástica**: caminhos teóricos. São Paulo: Editora Cultura Acadêmica, 2014.

CARVALHO FILHO, William José de. A importância da ficção científica para a formação de cientistas e na produção de novas tecnologias. **Revista Água Viva,** [S. l.], v. 6, n. 2, 2021. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/aguaviva/arti cle/view/38282.Acesso em: 21 abr. 2025.

CRUZ, Rafaela Rogério. Fanfiction: impulsionando a prática de leitura em tela e produção textual entre adolescentes. *In:* SIMPÓSIO HIPERTEXTO E TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO – multimodalidade e ensino. **Anais Eletrônicos**, Recife, p. 1-16, 2008.

DEMOGRAPHIA WORLD URBAN AREAS. ***Built-Up Urban Areas or World Agglomerations*.** 19th Annual Edition. Belleville, IL: Demographia, ago. 2023. Disponível em: https://www.demographia.com/db-worldua.pdf. Acesso em: 25 mai. 2025.

DOCTOR WHO. Produção: BBC. Reino Unido: British Broadcasting Corporation (BBC), 1963–1989. Série de TV.

ENGINEERED ARTS. ***Ameca***. Disponível em: https://engineeredarts.com/robot/a meca/. Acesso em: 26 mai. 2025.

GOMES-MALUF, Marcilene Cristina; SOUZA, Aguinaldo Robinson de. **A ficção científica e o ensino de ciências: o imaginário como formador do real e do racional.** Revista Ciência & Educação (Bauru), Bauru - SP, v. 14, n. 2, 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ciedu/a/M T658NsDTcjbwGpP6NgXTJQ/?lang=pt. Acesso em: 21 abr. 2025.

GUIMARÃES, Juarez. **Rumo à terra nova do pós-neoliberalismo.** In: Teoria & Debate: revista trimestral do Partido dos Trabalhadores, Edição 67, Partido dos Trabalhadores (Brasil). 2006. Disponível em: https://teoriaedebate.org.br/edicao/#46
31. Acesso em: 10 set. 2024.

HARARI, Yuval Noah. **Sapiens: uma breve história da humanidade**. São Paulo. Editora Companhia das Letras, 2015.

LOTTENBERG, Cláudio. **A inteligência artificial afetará nossas relações interpessoais?** VEJA, 25 abr. 2023. Disponível em: https://veja.abril.com.br/coluna/coluna-claudio-lottenberg/a- inteligencia-artificial-afetara-nossas-relacoes-interpessoais/. Acesso em: 26 mai. 2025.

NASA. ***Voyager 1.*** NASA Science. Disponível em: https://science.nasa.gov/mission/ voyager/voyager-1/. Acesso em: 28 maio 2025.

ONU - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. ***UN Data Portal – Population***. Disponível em: https://population.un.org/dataportal/home?df=90707fa2-b2b4-4 291-a06e-7e85ed34214e. Acesso em: 25 maio 2025.

PROFETA, Guilherme Augusto Caruso. Funções da ciência, ficção científica e mitos do

passado e do futuro. In: **REVELL - Revista de Estudos Literários da UEMS**, v. 7, p. 280-290, 2015.

ROBERTS, Adams. **A Verdadeira História Da Ficção Científica**: do preconceito à conquista das massas. Tradução: Mário Molina. São Paulo: Editora Seoman, 2018.

SHELLEY, Mary. ***Frankenstein*.** 1st ed. London: Lackington, Hughes, Harding, Mavor & Jones, 1818.

SILVA, Rosimeire Cardoso Faria Soares. **Histórias Para Ler o Mundo**. 2011. TCC (Pós-Graduação) Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: https://celacc.eca.usp.br/pt-br/celacc-tcc/261/detalhe. Acesso em: 12 set. 2024.

TODOROV, Tzvetan. **Introdução à literatura fantástica.** Tradução: Maria Clara Correa Castello. São Paulo: Perspectiva, 2007.

UNIVERSIDADE DE WASEDA. ***Development of Waseda Robot.*** [S.l.], 1985. Disponível em: https://www.humanoid.waseda.ac.jp/booklet/kato_2.html. Acesso em: 26 mai. 2025.

WILSON, William. ***A little earnest book upon a great old subject: with the story of the poet-lover*.** 1st ed. London: Longman, Brown, Green, and Longmans, 1851.

ZANELLA, Liane Carly Hermes. **Metodologia de Pesquisa.** 2. ed. reimp. – Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/UFSC, 2013.

"A MAGIA DA VÓ JOVITA", DE JOÃO CARLOS DE ODÉ: O PODER DE OYÁ DIRÃ NO BATUQUE DO RIO GRANDE DO SUL

Kelly Lopes Moreira – Unipampa[1]
Dênis Moura de Quadros – Unipampa[2]

Resumo: O presente trabalho analisará o conto "A magia da vó Jovita" publicado em 1999 na obra "Yemanjá quer falar contigo", de João Carlos de Odé. Como arcabouço teórico utilizaremos o conceito de "literatura-terreiro" (Freitas, 2016). A narrativa apresentada sobre Vó Jovita — uma respeitada sacerdotisa e ialorixá que conduzia com rigor e ancestralidade sua casa de religião — revela-se como uma potente expressão da cultura afro-brasileira e da cosmopercepção dos terreiros. A história, centrada no cotidiano da sacerdotisa e seu neto Deodé, evidencia a força simbólica e ritualística do culto aos Orixás, especialmente quando, diante de uma situação de desrespeito, Vó Jovita mobiliza os ventos de Iansã como forma de restabelecer o equilíbrio e reafirmar sua autoridade espiritual. Essa narrativa pode ser lida à luz do conceito de literatura-terreiro (Freitas, 2016), que, apesar de recente no campo acadêmico, ancora-se em saberes ancestrais muito anteriores à própria noção ocidental de literatura e arte, como demonstram as culturas africanas e egípcias em suas expressões míticas, matemáticas, artísticas e filosóficas. Assim, a narrativa sobre Vó Jovita descortina elementos centrais da cultura afrodiaspórica resistente, tais como a presença do sagrado no cotidiano, a transmissão intergeracional de saberes, o uso da palavra e da natureza como ferramentas de justiça e a presença dos Orixás como força ativa na vida comunitária. Ao trazer para o centro uma experiência que articula memória, religiosidade, oralidade e encantamento, a história exemplifica como a literatura-terreiro possibilita novas formas de leitura e valorização das narrativas negras, em especial aquelas que brotam dos terreiros como espaços de saber, arte e resistência.

Palavras-chave: Literatura-terreiro, literaturas afro-gaúcha, João Carlos de Odé.

1 Considerações iniciais

A literatura brasileira, em sua formação e trajetória, frequentemente tem sido um espelho das complexidades e contradições da sociedade nacional. No que tange à representação das culturas e tradições de matriz africana, é notória uma histórica tendência de apropriação e narrativa por parte de autores hegemonicamente consagrados — majoritariamente brancos e não-iniciados —, que, embora por vezes bem-intencionados, filtram essas manifestações através de uma perspectiva externa.

Um exemplo paradigmático dessa dinâmica é a obra *Mar Morto* (1936), de Jorge Amado, que, ao retratar o universo do Candomblé baiano, opera a partir de um olhar

[1] Graduanda do curso de Licenciatura em Letras- Português e Literatura na Universidade Federal do Pampa (Unipampa)- bolsista FAPERGS.
[2] Professor adjunto e doutor em Letras, áreas de concentração História da Literatura, pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG). E-mail: denisquadros@unipampa.edu.br

folklorizante e romantizado, perpetuando uma visão que, apesar de sua popularidade, carece da autenticidade da experiência ritualística e comunitária. Em contraponto a essa tradição, emerge um corpus literário distinto, produzido a partir do interior dos próprios terreiros: a chamada "literatura-terreiro". Este conceito, cunhado e desenvolvido pelo pesquisador Henrique Freitas (2016), designa uma produção textual que não se restringe ao formato livro, mas que se origina e dialoga intimamente com a cosmovisão, a oralidade e os textos multimodais dos espaços religiosos afro-brasileiros, tais como os itãs (narrativas mitológicas), os cânticos (orikis), as rezas (orins) e os provérbios.

Autores-fundadores como Mestre Didi, Mãe Beata de Yemonjá e Mãe Stella de Oxóssi, líderes religiosos do Candomblé, são pilares dessa produção, criando obras onde a vivência religiosa e a escrita literária se fundem. Todavia, ao se ampliar o olhar para além do eixo Bahia-Rio de Janeiro, percebe-se que a produção literária-terreiro de outras nações e tradições permanece obscura, quando não completamente apagada. É particularmente gritante o caso do Batuque do Rio Grande do Sul, uma tradição religiosa de matriz africana com forte presença no extremo sul do país, cuja produção literária própria é largamente ignorada pelo cânone nacional.

Este apagamento é diretamente alimentado pelo projeto histórico de embranquecimento da região sul, que construiu uma falsa identidade regional homogeneamente europeia, silenciando as contribuições e a presença negra no estado. É precisamente nesta lacuna que se insere a figura do Babalorixá João Carlos de Odé (1948-2009). Sacerdote do Batuque gaúcho, Odé tomou para si a tarefa de registrar literariamente as narrativas, os valores e a cosmologia de sua tradição.

Em 1999, publica duas obras fundamentais: o livro de contos Yemanjá quer falar contigo e a novela O malandro e o gaudério. Sua escrita surge, portanto, como um ato de resistência e autoafirmação, um instrumento de combate ao apagamento e uma ferramenta para a preservação da memória cultural de sua comunidade. Diante desse contexto, este trabalho tem como objetivo central analisar o conto "A magia da vó Jovita", contido na obra Yemanjá quer falar contigo, investigando como a narrativa constrói, a partir de elementos ficcionais, um retrato autêntico e poderoso da cultura do Batuque. A análise centrar-se-á em três eixos principais: 1) a construção da protagonista Vó Jovita como arquétipo da sabedoria ancestral e do poder sacerdotal feminino; 2) a figura do narrador-personagem, que atua como ponte entre o mundo do terreiro e o do leitor, transmitindo saberes de forma oral e afetiva; e 3) o enredo, que exemplifica a integração entre o mundo material (Ayê) e o espiritual (Orum), conceito também explorado por Hendrix Silveira (2016).

O arcabouço teórico principal será o conceito de "literatura-terreiro" (Freitas, 2016), que oferece as lentes adequadas para decifrar os códigos simbólicos, a estrutura narrativa e a função social desta escrita, entendendo-a não como um objeto estético autônomo, mas como uma extensão da prática ritual e comunitária. A metodologia consistirá em uma análise textual crítica do conto, examinando seus elementos formais (enredo, personagens, espaço, narrador) e temáticos (sagrado/profano, tradição/modernidade, injustiça/justiça espiritual), sempre em diálogo com a cosmologia do Batuque. Por fim, este estudo justifica-se pela urgência em se dar visibilidade à obra de João Carlos de Odé, contribuindo para o mapeamento de uma literatura regional específica e combatendo o apagamento histórico das culturas negras sulistas.

2 Literatura-terreiro: Bases epistemológicas e afrorrizoma

A noção de **literatura-terreiro**, formulada por José Henrique de Freitas, oferece um deslocamento crucial no modo como se compreende a produção literária brasileira ao reconhecer o terreiro como espaço legítimo de elaboração estética, epistemológica e comunitária. Em sua reflexão publicada na *Revista Inventário*, Freitas sustenta que a literatura-terreiro está vinculada "à ética e estética de textos produzidos desde o corpo negro permeado pela cosmogonia africana e negro-brasileira" e se relaciona diretamente às "epistemes que circulam nas religiões afro-brasileiras" (Freitas, 2014, p. 114). Em outras palavras, trata-se de uma produção literária que emerge não da tradição grafocêntrica ocidental, mas de uma lógica ritualística, ancestral e performativa que estrutura a vida nos terreiros.

A crítica literária brasileira, historicamente orientada por referenciais eurocêntricos, privilegiou a materialidade da escrita como critério de literariedade. A literatura-terreiro, contudo, amplia esse horizonte analítico ao propor que elementos como canto, ritmo, gesto, corpo, memória, transe e objeto ritual integram o próprio processo de criação. Como afirma Freitas (2014, p. 115), tais textualidades exigem "uma iniciação na rede sinestésico-analítica", pois operam em uma zona multimodal que ultrapassa o campo do texto escrito e convoca uma experiência estética enraizada nos saberes afro-diaspóricos. Nesse sentido, ecoa-se o que Freitas (2016) reforça ao tratar da criação afro-religiosa como fruto da "potência que atravessa o corpo e reorganiza o mundo simbólico" (Freitas, 2016, p. 42), formulando uma estética cuja origem é o próprio axé.

A ancestralidade constitui outro eixo estruturante dessa perspectiva. No âmbito da literatura-terreiro, ancestralidade não se limita a referenciar uma herança cultural: ela opera como método de criação, como modo de transmissão intergeracional de conhecimentos e como princípio ético que orienta o comportamento comunitário. Freitas (2014, p. 116) enfatiza que

“o corpo é território de memória e inscrição de forças ancestrais”, indicando que a narrativa produzida desde o terreiro sempre atualiza saberes anteriores ao próprio texto, ativando relações entre passado, presente e devir que sustentam a experiência dos Orixás na vida cotidiana.

Nesse debate, a formulação dos afro-rizomas, apresentada por Freitas e sistematizada por Santos e Riso (2013), contribui para compreender a dinâmica de circulação desses saberes. Inspirado nos rizomas de Deleuze e Guattari, mas profundamente enraizado na experiência da diáspora africana, o afro-rizoma descreve as culturas negras como redes plurais, descontínuas e inventivas, que rejeitam visões unificadoras ou teleológicas da África. Conforme observam Santos e Riso (2013, p. 9), os afro-rizomas “rejeitam qualquer teleologia que pretenda reduzir a África a um bloco monolítico” e afirmam a multiplicidade de conexões que constituem a experiência afrodiaspórica. Essa chave interpretativa permite perceber como a literatura-terreiro se inscreve em uma constelação de práticas — rituais, orais, corporais, comunitárias — que atravessam e estruturam a narrativa.

A articulação entre literatura-terreiro e afro-rizomas tem implicações diretas para o trabalho crítico. Ambos os conceitos exigem que o pesquisador reconheça a centralidade das práticas comunitárias, da espiritualidade e da performance na constituição do texto, deslocando o literário do domínio estritamente escrito e aproximando-o de condições concretas de sociabilidade. Ao mesmo tempo, essa abordagem confronta o epistemicídio literário identificado por Freitas (2014, p. 119), isto é, o apagamento sistemático das textualidades negras nos currículos, instituições e historiografias literárias. Ao restituir às narrativas dos terreiros seu lugar como produção estética legítima, a literatura-terreiro reafirma a densidade conceitual e simbólica dessas práticas, contribuindo para uma crítica literária efetivamente plural.

Encerrando este subcapítulo, destaca-se que a literatura-terreiro oferece ferramentas fundamentais para a leitura de narrativas como “A magia da vó Jovita”, pois permite reconhecer nelas não apenas a presença temática dos Orixás, mas a performance de um modo de existir, narrar e perceber o mundo. Como aponta Freitas (2016, p. 42), é na articulação entre corpo, memória e ancestralidade que “se forjam as potências criativas que atravessam a palavra”. Assim, ao mobilizar ventos, cantos, forças naturais e vínculos comunitários para restabelecer o equilíbrio, a figura de Vó Jovita exemplifica como o terreiro, no imaginário literário de Deodé, é espaço de justiça, axé e continuidade ancestral. A literatura-terreiro, nesse sentido, não apenas ilumina a leitura do conto, mas também reafirma a centralidade das matrizes africanas na constituição da estética negra brasileira.

O Batuque do Rio Grande do Sul constitui uma das mais singulares religiões afro-brasileiras, tanto por sua formação histórica quanto por sua organização ritual e cosmológica. Conforme demonstra Norton Corrêa (2016), trata-se de uma tradição religiosa estruturada a partir da presença africana no extremo sul do Brasil, especialmente de matrizes nagô-ijexá, jeje e cabinda, que, ao longo do século XIX, foram reelaboradas em diálogo com as condições sociais, políticas e culturais da região. Diferentemente de outras religiões afro-brasileiras mais amplamente difundidas no imaginário nacional, como o Candomblé baiano, o Batuque desenvolveu-se em relativo isolamento, o que contribuiu para a preservação de traços rituais próprios e para a consolidação de uma identidade religiosa marcadamente afro-rio-grandense.

Segundo Corrêa (2016), o Batuque organiza-se em torno do culto aos Orixás, compreendidos não como entidades abstratas, mas como forças ativas que regem aspectos da vida humana, da natureza e da ordem social. O autor destaca que, no Batuque, os Orixás mantêm uma relação direta com o espaço urbano, com a rua, com o cotidiano e com a vida comunitária, o que se manifesta na centralidade dos assentamentos, das encruzilhadas e dos pontos de força distribuídos pela cidade. Bará, em especial, ocupa lugar fundamental como senhor dos caminhos e mediador entre os mundos, o que confere à rua um estatuto simbólico privilegiado dentro da cosmologia batuqueira.

Outro aspecto central apontado por Corrêa (2016) é a forte hierarquização ritual do Batuque, estruturada a partir da iniciação, do tempo de santo e da transmissão oral dos saberes. O conhecimento religioso não se organiza em textos doutrinários escritos, mas é preservado e transmitido por meio da palavra, do corpo, do gesto e da memória. Essa característica reforça a importância da oralidade e da experiência vivida como fundamentos epistemológicos da religião, aproximando o Batuque de formas narrativas que valorizam a memória, o testemunho e a convivência intergeracional.

Corrêa (2016) também enfatiza o papel central das lideranças religiosas — babalorixás e ialorixás — como guardiões da tradição e mediadores entre o mundo humano (Ayê) e o mundo espiritual (Orum). Essas figuras concentram não apenas autoridade ritual, mas também prestígio social e responsabilidade ética, sendo frequentemente reconhecidas como referências de justiça, cuidado e proteção dentro e fora do espaço do terreiro. Tal reconhecimento extrapola o âmbito estritamente religioso, inserindo essas lideranças no tecido social mais amplo das comunidades negras urbanas do Rio Grande do Sul.

Por fim, o autor chama atenção para o histórico processo de marginalização e estigmatização do Batuque, decorrente tanto do racismo estrutural quanto do projeto de embranquecimento que marcou a construção identitária do sul do Brasil. Apesar de sua ampla

presença territorial e de sua relevância cultural, o Batuque foi sistematicamente invisibilizado nos discursos oficiais, acadêmicos e literários. Nesse contexto, o estudo dessa religião não se configura apenas como investigação antropológica, mas como gesto político de reconhecimento e valorização de uma tradição afro-diaspórica fundamental para a compreensão da formação social e cultural rio-grandense.

3 Olobomi: Projeto ético e estético de João Carlos de Odé

João Carlos de Odé (1948–2009) foi babalorixá do Batuque do Rio Grande do Sul, da nação Ijexá, e filho de santo de Mãe Miguela de Bará Agelú (1926–2022). Em vida, publicou duas obras com recursos próprios: *Yemanjá quer falar contigo* (1999) e *O malandro e o gaudério* (1999). A primeira reúne 54 contos que registram a vivência religiosa do Batuque, além de episódios protagonizados pelo narrador-personagem Deodé; já a segunda apresenta, em forma de novela, o encontro e a convivência entre o pai de João Carlos e seu padrinho religioso. Natural de Rosário do Sul – RS, o autor viveu seus últimos anos em Criciúma – SC, mantendo-se sempre ligado à sua comunidade de axé.

É no âmbito dessa produção que se insere o conto "A magia da Vó Jovita", escolhido para a presente análise. Inserido em *Yemanjá quer falar contigo*, o texto mobiliza elementos centrais da cosmologia afro-brasileira e da experiência ritual do Batuque, evidenciando o papel de Vó Jovita como ialorixá respeitada, guardiã da memória e agente da força ancestral que estrutura sua casa de religião.

O conto "A magia de Vó Jovita" constrói-se a partir da memória afetiva do narrador-personagem, que rememora suas idas à feira livre do bairro Partenon acompanhando a avó. A narrativa assume, desde o início, um caráter memorialístico, no qual a lembrança não opera apenas como evocação do passado, mas como reafirmação de uma experiência coletiva marcada pela tradição afro-brasileira, especialmente vinculada ao Batuque.

O espaço da feira é central na organização do conto. Longe de ser apenas um cenário, a feira livre do Partenon configura-se como um espaço de sociabilidade, de circulação de saberes e de interação comunitária. O narrador destaca a variedade de produtos, as negociações, as vozes, os cheiros e os sons, compondo uma atmosfera sensorial intensa. Essa construção sinestésica permite ao leitor experimentar o ambiente de forma viva, ao mesmo tempo em que reforça o vínculo entre o narrador e o espaço narrado. A feira, assim, funciona como uma extensão da vida comunitária negra e popular, onde a tradição se manifesta fora dos limites formais do terreiro.

Nesse contexto, Vó Jovita emerge como figura central da narrativa. Reconhecida como Mãe de Santo de Xangô, ela ocupa um lugar de respeito e autoridade simbólica entre os frequentadores da feira. Sua presença não se impõe pela força física ou pelo discurso autoritário, mas pelo reconhecimento coletivo de seu saber e de sua ligação com os orixás. A personagem é apresentada como protetora e justiceira, atributos que dialogam diretamente com a simbologia de Xangô, orixá da justiça, do equilíbrio e do poder.

A relação entre o narrador e Vó Jovita reforça a dimensão oral da narrativa. As histórias que cercam a figura da avó são transmitidas pela memória e pela palavra, integrando-se ao imaginário do narrador e ao folclore do Batuque. Desse modo, o conto evidencia a importância da oralidade como forma de preservação da tradição, estabelecendo um diálogo entre memória individual e memória coletiva.

O episódio central do conto — a queda de Vó Jovita e a zombaria dos homens — marca uma inflexão significativa na narrativa. Até então descrito como espaço de convivência e vitalidade, o ambiente da feira transforma-se em palco de violência simbólica, na medida em que o riso e o escárnio deslegitimam a autoridade da personagem. A resposta de Vó Jovita não se dá no plano do confronto direto, mas no plano simbólico e espiritual: ao invocar a força dos orixás, o espaço é radicalmente transformado.

A mudança climática — do dia ensolarado ao escurecimento súbito, acompanhado por redemoinhos de areia — funciona como manifestação concreta do sagrado no espaço profano. O caos que se instaura, com homens tomados pelo desespero, convulsões e vômitos, evidencia o caráter punitivo da ação dos orixás, restaurando uma ordem rompida pela zombaria e pelo desrespeito. A magia, nesse sentido, não aparece como espetáculo fantástico, mas como reafirmação da justiça ancestral.

O conto, assim, articula religiosidade, memória e resistência cultural. Ao inscrever a força dos orixás no cotidiano da feira livre, João Carlos de Odé rompe com representações estereotipadas da religiosidade afro-brasileira, apresentando-a como princípio organizador da vida social e da ética comunitária. Vó Jovita não é apenas uma personagem poderosa; ela é a encarnação de uma tradição que se atualiza no corpo, na palavra e na ação.

Dessa forma, "A magia de Vó Jovita" evidencia a relevância da religiosidade afro-brasileira na construção de identidades negras e na preservação da memória coletiva, afirmando a narrativa como espaço de resistência simbólica diante do apagamento histórico e cultural.

O conto *"A magia de Vó Jovita"*, de João Carlos de Odé, pode ser lido de modo produtivo à luz do conceito de *literatura-terreiro*, proposto por Freitas (2016), na medida em que inscreve a experiência do sagrado afro-brasileiro para além dos limites formais do espaço

ritual, fazendo da rua e da memória territórios legítimos de manifestação do axé. A narrativa organiza-se a partir da lembrança de Deodé ainda menino, cuja voz não apenas rememora, mas reinscreve um modo de existir atravessado pela tradição do Batuque, evidenciando a centralidade da oralidade e da experiência vivida como formas de transmissão de saber.

A feira livre do Partenon configura-se como espaço privilegiado dessa inscrição. Longe de funcionar como cenário neutro, a feira emerge como território simbólico no qual se cruzam relações econômicas, afetivas e espirituais. A profusão de sons, cheiros e movimentos não cumpre apenas uma função descritiva, mas revela uma percepção sensível do mundo, própria das narrativas que se alinham à lógica da literatura-terreiro. Nesse espaço de circulação intensa, o cotidiano é atravessado pelo sagrado de forma contínua, sem necessidade de ruptura explícita entre o profano e o religioso.

Vó Jovita, enquanto babalorixá idosa e figura central do conto, encarna aquilo que Freitas (2016) identifica como o corpo portador do axé. Sua autoridade não se afirma por meio de gestos espetaculares, mas pelo reconhecimento coletivo de sua presença e de sua ligação com os orixás, em especial Xangô. A personagem não representa a tradição; ela a atualiza no cotidiano, fazendo da feira uma extensão do terreiro. Seu deslocamento pela cidade transforma o espaço urbano em território assentado, no qual a ancestralidade se manifesta de forma concreta.

A perspectiva narrativa adotada por Deodé reforça essa dimensão. Como narrador-personagem ainda criança, ele ocupa o lugar daquele que aprende pela observação e pela convivência, incorporando a tradição não como doutrina, mas como experiência sensorial e afetiva. A memória, nesse sentido, não é apenas individual, mas coletiva, funcionando como dispositivo de preservação e atualização do saber ancestral. A narrativa se estrutura, assim, como gesto de continuidade, fundamental à literatura-terreiro, cuja escrita se orienta pela transmissão e pela permanência.

O episódio da queda de Vó Jovita e da zombaria dos homens marca uma inflexão significativa no conto, na medida em que explicita uma fratura ética no espaço anteriormente regido pelo respeito implícito às forças espirituais. Os homens, descritos de forma genérica e associados à embriaguez, surgem como figuras da desordem, incapazes de reconhecer a presença do sagrado no espaço público. A resposta de Vó Jovita não se dá no plano do confronto direto, mas por meio da invocação do axé, acionando a intervenção dos orixás.

É nesse momento que Oyá Dirá, assentada na rua junto a Bará Lodê e Ogum Avagã, atua como agente narrativo, materializando-se na tempestade que transforma radicalmente o espaço da feira. O vento, a areia e o escurecimento súbito do dia não funcionam como recursos fantásticos,

mas como manifestações coerentes com a cosmopercepção afro-brasileira que sustenta o conto. Na lógica da literatura-terreiro, os orixás não operam como metáforas, mas como presenças ativas que regulam o equilíbrio do mundo.

A transformação do ambiente evidencia a coexistência entre tempo mítico e tempo cotidiano, característica central desse tipo de narrativa. A manhã que se inicia de forma ordinária é atravessada pelo tempo dos orixás, sem que haja ruptura entre esses planos. O espaço urbano, por sua vez, revela-se permeável ao sagrado, confirmando que o terreiro não se limita a um espaço fechado, mas se expande para a rua, para a feira e para a memória narrada.

Desse modo, *"A magia de Vó Jovita"* reafirma a potência da literatura-terreiro como forma de escrita que inscreve a tradição afro-brasileira no cotidiano, articulando memória, ancestralidade e justiça simbólica. Ao narrar a atuação dos orixás no espaço público, João Carlos de Odé não apenas preserva uma experiência cultural específica, mas afirma a literatura como lugar de resistência e de continuidade dos saberes do Batuque no contexto urbano do sul do Brasil.

Nesse sentido, *"A magia de Vó Jovita"* evidencia como a literatura-terreiro opera pela expansão do espaço ritual para além dos limites institucionais do terreiro, inscrevendo o sagrado afro-brasileiro no cotidiano urbano. A feira livre do Partenon, atravessada pela presença de Vó Jovita e pelos assentamentos de Oyá Dirá, Bará Lodê e Ogum Avagã, revela-se território de axé, no qual a tradição se atualiza por meio da memória, da oralidade e da experiência sensorial. Conforme aponta Freitas (2016), trata-se de uma escrita que não tematiza apenas o sagrado, mas o faz agir narrativamente, reorganizando tempo, espaço e ética.

Ao articular memória infantil, ancestralidade e justiça simbólica, o conto reafirma a literatura-terreiro como forma de resistência cultural e epistemológica. A intervenção dos orixás diante da zombaria não se configura como episódio extraordinário, mas como restauração do equilíbrio rompido, evidenciando uma cosmopercepção em que o mundo visível e o invisível coexistem. Assim, a narrativa de João Carlos de Odé não apenas preserva a tradição do Batuque, mas a reinscreve literariamente como princípio organizador da experiência negra no sul do Brasil.

4 Considerações finais

O percurso analítico desenvolvido neste trabalho permitiu evidenciar como o conto *"A magia da Vó Jovita"*, de João Carlos de Odé, se inscreve de maneira contundente no campo da literatura-terreiro, conforme formulado por Freitas (2016), ao articular estética, ancestralidade e experiência religiosa como dimensões indissociáveis da escrita. Mais do que tematizar o

Batuque do Rio Grande do Sul, a narrativa realiza literariamente uma cosmopercepção afro-brasileira, na qual o sagrado atravessa o cotidiano, o espaço urbano e a memória, reorganizando as noções de tempo, justiça e comunidade. Nesse sentido, a obra de Odé reafirma o terreiro como espaço epistemológico produtor de saberes, narrativas e formas próprias de leitura do mundo.

A análise do conto demonstrou que a literatura-terreiro não se limita à representação simbólica dos Orixás, mas os apresenta como forças ativas que intervêm na vida social, restabelecendo equilíbrios rompidos por práticas de violência simbólica e desrespeito. A atuação de Oyá Dirá, em articulação com Bará Lodê e Ogum Avagã, evidencia que o espaço narrativo não é neutro, mas assentado, atravessado por axé e regido por princípios éticos que escapam à lógica ocidental secularizada. A feira do Partenon, nesse contexto, emerge como extensão do terreiro, reafirmando a centralidade da rua, da oralidade e da convivência como territórios legítimos de manifestação do sagrado afro-diaspórico.

Ao mesmo tempo, o trabalho contribui para o enfrentamento do apagamento histórico das culturas negras no sul do Brasil, especialmente no campo dos estudos literários. Ao trazer para o centro da análise a obra de um babalorixá-escritor do Batuque gaúcho, rompe-se com a hegemonia de leituras concentradas no eixo Bahia–Rio de Janeiro e amplia-se o mapa da literatura afro-brasileira. Nesse movimento, evidencia-se a urgência de reconhecer produções literárias oriundas de tradições religiosas historicamente marginalizadas como parte constitutiva do patrimônio cultural e intelectual brasileiro.

Por fim, este estudo reafirma a literatura-terreiro como ferramenta crítica fundamental para a leitura de narrativas negras que articulam corpo, memória, ancestralidade e resistência. A escrita de João Carlos de Odé, ao registrar experiências do Batuque desde dentro, não apenas preserva uma tradição, mas a reinscreve no campo literário como gesto político e epistemológico. Assim, *"A magia da Vó Jovita"* confirma que narrar, no contexto das culturas de matriz africana, é também um modo de manter vivo o axé, garantir a continuidade dos saberes ancestrais e afirmar a presença negra como força estruturante da história e da cultura brasileira.

Referências

CORRÊA, Norton. **O batuque do Rio Grande do Sul:** Antropologia de uma religião afro-rio-grandense. 3ª Ed. Porto Alegre: Cultura&Arte, 2016.

DEODÉ, João Carlos. **Yemanjá quer falar contigo**. Criciúma: Editora do autor, 1999.

FREITAS, José Henrique de. Reflexão sobre o conceito de literatura-terreiro. **Revista Inventário**, Salvador, n. 15, p. 113–120, 2014.

FREITAS, José Henrique de. **O arco e a arkhé: ensaios sobre literatura e cultura**. Salvador: Ogum's Toques Negros, 2016.

SANTOS, José Henrique de Freitas; RISO, Ricardo (orgs.). **Afro-rizomas na diáspora negra:** as literaturas africanas na encruzilhada brasileira. Rio de Janeiro: Kitabu, 2013.

AS MÚLTIPLAS SOBREVIDAS DE EMMA: UMA ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE O ROMANCE EMMA (1815) E A ADAPTAÇÃO CINEMATOGRÁFICA EMMA (2020)[1]

Lília dos Anjos Afonso – UFPB/PMJP-SEDEC[2]

Resumo: A presente pesquisa tem como objetivo analisar, por meio de uma abordagem comparativa, o livro Emma (1815), romance da escritora Jane Austen (1775-1817) e o filme de mesmo nome produzido pela Universal Pictures (2020) e roteirizado por Eleanor Catton. A partir destas diferentes produções, distantes no tempo, no espaço e no suporte em que foram constituídos, este estudo pretende mostrar como a representação das personagens foi transposta do livro para a tela. Fundamentam tal discussão a perspectiva das teorias da adaptação e da cultura da convergência, a partir de Jenkins (2009) e Hutcheon (2013). Além disso, utilizaremos o aporte de Parril (2002) sobre adaptações das obras de Austen para representações fílmicas; Brito (2006), que trata do 'confronto' entre texto literário e filme, Pina (1994), que trata da contemporaneidade a partir da análise dos livros de Austen e suas representações para o cinema e Sales (2025) que investiga as releituras do texto de Jane Austen. A partir de tais referenciais, podemos projetar em nossa análise que as adaptações cinematográficas, sobretudo, na atualidade, procuram moldar personagens para se aproximem do espectador do presente, ou seja, partindo da necessidade de mostrar ao público que as adaptações não são apenas cópias de textos literários. Nesse sentido, O texto de Austen é reconfigurado de forma a promover a sobrevida de seus personagens no contexto contemporâneo, a partir de diversificadas mídias, renovando o interesse do público.

Palavras-chave: Cultura; cinema; adaptação; contemporaneidade; Emma; Jane Austen.

1 Introdução

Jane Austen ocupa posição central no cânone literário anglófono, sendo reiteradamente reapropriada por diferentes mídias ao longo de dois séculos. Entre suas obras, *Emma* (1815) destaca-se pela complexa construção psicológica da protagonista e pela ironia com que retrata as relações sociais e matrimoniais da Inglaterra regencial. A persistência de adaptações cinematográficas e televisivas dessa narrativa evidencia sua capacidade de dialogar com públicos de diferentes épocas.

A permanência da obra de Jane Austen no imaginário cultural contemporâneo manifesta-se, sobretudo, pela recorrência de adaptações cinematográficas e televisivas que atualizam seus romances para diferentes públicos e contextos históricos. Tal fenômeno, longe de se restringir a simples transposições narrativas, envolve processos complexos de recriação estética, negociação cultural e ressignificação ideológica. Conforme observa Sales (2025), as

[1] GT 04 - As sobrevidas de Jane Austen no século XXI.
[2] Titulação: Doutorado em Linguística (UFPB). E-mail: liliadosanjos@gmail.com

adaptações audiovisuais de Austen constituem um campo fértil para observar a circulação de clássicos literários no século XXI, pois revelam tanto a vitalidade de seus enredos quanto a capacidade da indústria cultural de reinterpretar valores sociais, de gênero e de classe inscritos nos textos originais.

Nesse sentido, a adaptação de *Emma* (2020) insere-se em uma tradição já consolidada de releituras da autora inglesa, ao mesmo tempo em que propõe escolhas estilísticas específicas — marcadas por forte apelo visual, humor irônico e atenção à performance feminina — que justificam uma análise comparativa mais detida entre romance e filme.

O que fundamenta esta investigação, o objetivo principal do estudo consiste em examinar comparativamente o romance *Emma* e o filme homônimo de 2020, observando de que modo a representação das personagens foi transposta do texto literário para a tela, à luz das teorias da adaptação e da cultura da convergência. Pretende-se demonstrar que a atualização estética e ideológica presente na obra cinematográfica contribui para a "sobrevida" do texto austeniano, permitindo sua reinscrição no imaginário contemporâneo.

Tal abordagem afasta-se de concepções normativas que avaliam adaptações a partir da fidelidade ao texto-fonte. Hutcheon (2013) propõe compreender a adaptação como prática cultural autônoma, marcada por escolhas interpretativas e pela negociação entre tradição e inovação. Jenkins (2009), ao discutir a cultura da convergência, mostra que narrativas circulam entre mídias distintas, ampliando seus universos ficcionais e seu alcance social. No campo específico dos estudos sobre Austen, Parril (2002), Pina (1994) e, mais recentemente, Sales (2025) destacam que cada época projeta novas leituras sobre suas obras, moldando-as conforme expectativas estéticas e debates socioculturais do presente.

Parte-se, assim, da hipótese de que *Emma* (2020) não apenas reconta a história de Austen, mas a reconfigura segundo códigos do cinema contemporâneo e demandas de um público inserido em um ambiente midiático convergente.

2 Adaptação, recriação, cultura da convergência e circulação

Em *A Theory of Adaptation*, Hutcheon (2013) recusa a hierarquização entre obra "original" e adaptação, propondo compreendê-la como forma de repetição transformadora. Para a autora, adaptar implica reinterpretar e recriar, em diálogo com novos contextos históricos e culturais. A esse respeito, a autora afirma: "A adaptação é uma repetição, mas não uma replicação. Ela envolve tanto a memória da obra anterior quanto a criação de algo novo, adequado a outro meio, a outro público e a outro momento histórico. (Hutcheon, 2013, p. 7).

Tal perspectiva desloca o foco da avaliação moralizante — centrada na suposta fidelidade — para a análise das escolhas estéticas e ideológicas envolvidas no processo adaptativo. A autora também sublinha que a passagem da literatura para o cinema exige a tradução de procedimentos narrativos baseados na linguagem verbal para recursos audiovisuais, como enquadramento, figurino, trilha sonora e atuação. Conforme Hutcheon (2013) observa:

> O que é dito por meio da narração ou da introspecção psicológica em um romance deve ser mostrado visualmente ou sugerido por meios sonoros no cinema, o que implica necessariamente perdas, acréscimos e deslocamentos de sentido (Hutcheon, 2013, p. 40).

No caso de *Emma*, cuja ironia se constrói em grande medida pelo discurso indireto livre, essa transposição apresenta desafios particulares, exigindo estratégias cinematográficas capazes de sugerir os equívocos perceptivos da protagonista.

Jenkins (2009) analisa as transformações no consumo cultural contemporâneo a partir da noção de cultura da convergência, caracterizada pela circulação de conteúdos entre diferentes plataformas midiáticas e pela participação ativa dos públicos. Para o autor, histórias tornam-se cada vez mais móveis, transitando entre cinema, televisão, literatura, mídias digitais e produções de fãs. De acordo com o pensamento do autor: "A convergência não ocorre apenas por meio dos aparelhos, mas na mente dos consumidores e por meio de suas interações sociais, à medida que eles buscam novas informações e estabelecem conexões entre conteúdos dispersos" (Jenkins, 2009, p. 30).

Em consonância com essa perspectiva, Sales (2025) argumenta que as adaptações das obras de Jane Austen funcionam como verdadeiros exercícios de atualização cultural, uma vez que recontextualizam conflitos sociais, expectativas matrimoniais e papéis femininos para públicos contemporâneos. Segundo a autora, tais produções não apenas preservam a estrutura narrativa dos romances, mas também enfatizam aspectos sensíveis às demandas atuais, como a agência das protagonistas, a crítica às convenções sociais e a ironia como instrumento de leitura do mundo.

Essa concepção permite compreender as reiteradas adaptações de Jane Austen como parte de um ecossistema narrativo amplo, no qual cada nova versão cinematográfica se soma às anteriores, ampliando a presença cultural da obra. A adaptação de *Emma* (2020), portanto, insere-se em uma cadeia de releituras que inclui filmes, séries televisivas, romances derivados e produções digitais.

Assim, analisar *Emma* (2020) implica considerar não apenas o grau de fidelidade ao enredo do romance de 1815, mas principalmente as escolhas discursivas, visuais e ideológicas que orientam a releitura cinematográfica. Como ressalta Sales (2025), cada adaptação revela

tanto a obra original quanto o tempo histórico que a reinterpreta, funcionando como espaço de tensão entre tradição literária e cultura midiática contemporânea.

3 Jane Austen, cinema e contemporaneidade

Parril (2002) oferece um panorama histórico das adaptações de Austen para cinema e televisão, destacando como diferentes contextos privilegiam certos aspectos das narrativas — ora enfatizando o romance, ora a crítica social, ora o humor irônico. Para a autora, cada transposição reflete tanto as convenções do meio audiovisual quanto as expectativas culturais de seu tempo.

Por sua vez, Pina (1994) argumenta que a contemporaneidade relê Austen a partir de debates atuais sobre gênero, autonomia feminina e mobilidade social, ressaltando a capacidade de seus textos de dialogar com questões modernas. Segundo a pesquisadora, as adaptações funcionam como espaços de negociação entre passado e presente, preservando a ambientação histórica enquanto reconfiguram sensibilidades.

Recentemente, a investigação de Sales (2025), ao analisar especificamente as releituras audiovisuais de Austen, sustenta que o fenômeno das adaptações se intensifica no século XXI, impulsionado por mercados globais e plataformas de streaming. A autora afirma:

> As adaptações não devem ser vistas como meras cópias do texto original, mas como práticas intersemióticas e culturais que reconfiguram narrativa, linguagem e valores. A permanência da autora na cultura contemporânea se manifesta por meio da transposição de seus romances para mídias como cinema, televisão e redes digitais. Tais releituras são impulsionadas tanto por produções institucionais quanto por iniciativas de fãs, que atuam como agentes ativos na recriação e circulação das obras (Sales, 2025, p. 1–2).

Para Sales (2025), portanto, tais procedimentos são fundamentais para manter a relevância da escritora no cenário cultural atual, funcionando como dispositivos de atualização simbólica do cânone literário.

A recorrência de adaptações da obra de Austen ao longo do século XX e início do XXI confirma o estatuto canônico de seus romances e sua capacidade de dialogar com diferentes épocas. Sales (2025) observa que o universo austeniano, marcado por tramas amorosas, ironia social e crítica sutil às hierarquias de classe, apresenta uma estrutura narrativa particularmente favorável à transposição audiovisual, uma vez que combina conflitos psicológicos, diálogos engenhosos e situações dramáticas facilmente reconhecíveis pelo público moderno.

4 Metodologia

Para a elaboração desta pesquisa, adotamos a abordagem qualitativa e comparativa, examinando o romance *Emma* (1815) e sua adaptação cinematográfica de 2020. O corpus é analisado a partir da construção das personagens, da organização dos conflitos amorosos e da representação do espaço social, observando continuidades e rupturas entre os dois suportes.

Neste sentido, o procedimento metodológico articula leitura crítica da obra literária, observação de sequências fílmicas relevantes e cotejamento com os referenciais teóricos de Hutcheon (2013), Jenkins (2009) e Sales (2025), além das contribuições de Parril (2002) e Pina (1994). Tal articulação permite compreender a adaptação como processo cultural situado, e não como simples derivação do texto-fonte.

5 *Emma* (1815): ironia narrativa e crítica social x *Emma* (2020): visualidade, ritmo e atualização sensível

No romance de Austen, Emma Woodhouse é construída por meio de um narrador que se aproxima de sua consciência, expondo seus equívocos interpretativos e ilusões românticas. A ironia resulta do descompasso entre a perspectiva da protagonista e a percepção do leitor, mecanismo que sustenta a crítica às convenções matrimoniais e às hierarquias sociais. Sendo assim, a focalização narrativa permite ao leitor acompanhar suas percepções equivocadas e seus julgamentos precipitados, recurso que intensifica a ironia estrutural do texto. Austen constrói a protagonista como figura ambígua: ao mesmo tempo segura de si e progressivamente confrontada por seus erros.

Esse procedimento narrativo reforça a complexidade psicológica da personagem e dificulta a transposição direta para o cinema, uma vez que grande parte do humor e da crítica social emerge da linguagem e da focalização narrativa — elementos que, conforme Hutcheon (2013), precisam ser traduzidos por outros meios expressivos no audiovisual.

A adaptação cinematográfica de 2020 aposta em composição visual rigorosa, figurinos exuberantes e paleta cromática vibrante, produzindo uma estética que dialoga tanto com o período histórico quanto com sensibilidades contemporâneas. Tais escolhas confirmam a observação de Sales (2025) de que adaptações recentes utilizam estilização visual como estratégia de renovação estética.

Ao reconfigurar a personagem Emma com maior leveza cômica e autoconsciência progressiva, o filme aproxima a protagonista do espectador atual, reiterando a tese de Hutcheon (2013) de que toda adaptação envolve leitura crítica do texto-fonte. A protagonista, portanto, é configurada por meio de estratégias visuais e performáticas que substituem a voz narrativa do

romance. Expressões faciais, enquadramentos e figurinos tornam-se responsáveis por comunicar ao espectador tanto a autoconfiança quanto a vulnerabilidade de Emma. Essa transposição confirma o que Sales (2025) identifica como uma tendência das adaptações contemporâneas: a valorização da corporeidade da protagonista e da dimensão estética como meio de reinscrever o discurso feminino.

A estética cromática vibrante e a encenação estilizada do filme reforçam o tom satírico já presente no romance, mas o reconfiguram segundo códigos próprios da linguagem cinematográfica atual. Sales (2025) descreve como a espetacularização controlada dos clássicos, na qual a fidelidade temática convive com uma estilização visual capaz de atrair novos públicos.

Podemos considerar ainda que a transposição da ironia de Jane Austen para o meio cinematográfico exige que o roteiro e a direção encontrem substitutos visuais para o discurso indireto livre. Enquanto no romance a ironia emana do descompasso entre a consciência da protagonista e a realidade dos fatos, o filme de 2020 utiliza a encenação estilizada e a performance corporal para alcançar efeito semelhante.

No romance, a focalização a tradução da focalização narrativa permite ao leitor habitar os julgamentos precipitados de Emma, criando uma cumplicidade irônica. Já no contexto da adaptação, essa "voz" é traduzida por enquadramentos que isolam a personagem ou pela quebra da quarta parede através de olhares expressivos de Anya Taylor-Joy. A vulnerabilidade de Emma, que no livro é acessada via introspecção psicológica, na tela é demonstrada pela valorização da corporeidade, como observado por Sales (2025).

O uso de uma paleta cromática vibrante e figurinos que beiram o excesso não é meramente decorativo; é uma escolha proposital. De acordo com Sales (2025), essa estilização funciona como uma estratégia de renovação estética para atrair o público contemporâneo inserido na cultura da convergência. Dessa forma, o figurino atua como uma armadura social que comunica a autoconfiança de Emma, mas também sua rigidez perante as mudanças de sentimento. Por sua vez, organização do espaço social no filme reflete a hierarquia de classe presente no texto de 1815, mas sob uma lente que destaca o tom satírico das relações

Acerca dos personagens, é possível ressaltar especificamente duas perspectivas considerando a reconfiguração dos personagens dos livros para as telas.

5.1 A reconfiguração da dinâmica romântica: Emma e Knightley

A relação entre Emma Woodhouse e o Sr. Knightley no romance de 1815 é pautada, primordialmente, pela autoridade moral e pela correção social que Knightley exerce sobre a

protagonista. No texto de Austen, o afeto amadurece através de diálogos repletos de instrução e reconhecimento de erros, refletindo as hierarquias de gênero e classe da Inglaterra regencial. Contudo, a adaptação de 2020, sob a ótica de Hutcheon (2013), reinterpreta essa união como uma "repetição transformadora", adequada às sensibilidades de um novo público.

Diferente da sobriedade literária, o filme de 2020 humaniza o Sr. Knightley ao enfatizar sua vulnerabilidade emocional e física, alinhando-se à tendência de valorização da corporeidade nas adaptações contemporâneas. Enquanto o livro utiliza o discurso indireto livre para ocultar os sentimentos de Knightley até o clímax, o cinema utiliza a performance do ator e a trilha sonora para sugerir sua inquietação desde o início. Outro destaque importante é configurado pela cena do pedido de casamento no filme, marcada por uma reação física inusitada de Emma (o sangramento nasal), rompe com a idealização romântica clássica, aproximando a personagem da "leveza cômica" e da "vulnerabilidade" descritas por Sales (2025). Essa escolha estética demonstra que a adaptação não busca a fidelidade normativa, mas sim uma negociação entre a tradição literária e a inovação cinematográfica.

Conforme Pina (1994) argumenta, essa reconfiguração é necessária porque a contemporaneidade relê Austen sob o prisma da autonomia e da mobilidade social. Ao tornar a relação mais igualitária em termos de exposição emocional, o filme de 2020 promove o que Sales (2025) define como "atualização simbólica do cânone", permitindo que o público do século XXI se identifique com dilemas afetivos de dois séculos atrás. Assim, a narrativa de Austen ganha uma nova "sobrevida", provando sua capacidade de transitar entre suportes e épocas sem perder sua essência irônica.

5.2 A função das personagens secundárias: espelhamento e crítica social

A construção das personagens secundárias em *Emma* (1815) e sua transposição para o filme de 2020 revelam como a adaptação contemporânea renegocia as hierarquias de classe e os papéis sociais. Enquanto no romance de Austen figuras como Harriet Smith e o Sr. Woodhouse servem para ilustrar as limitações da percepção da protagonista e a rigidez da estrutura social regencial, na tela elas ganham contornos que dialogam com a "sensibilidade contemporânea".

Considerando especificamente a abordagem acerca da personagem Harriet Smith e a agência feminina: no livro, Harriet é apresentada como um objeto moldável pelas mãos de Emma, reforçando a ironia sobre a pretensa sabedoria da protagonista. O filme de 2020 mantém essa dinâmica, mas confere a Harriet uma corporeidade e reações expressivas que, segundo a perspectiva de Sales (2025), valorizam a dimensão estética e o discurso feminino na tela.

Por sua vez, o Sr. Woodhouse é a representação do humor satírico: A hipocondria e a resistência à mudança do Sr. Woodhouse são elementos de humor no romance que criticam a estagnação da aristocracia. Na adaptação cinematográfica, essa característica é elevada a um tom satírico por meio de recursos sonoros e enquadramentos que reforçam o tom irônico da obra, conforme sugerido pelas teorias de Hutcheon (2013) sobre a tradução de procedimentos narrativos para o audiovisual.

É possível destacar ainda que a representação do espaço social é central para compreender os conflitos de classe. A adaptação de 2020 utiliza a "espetacularização controlada" e cenários meticulosos para mostrar como as personagens circulam ou são limitadas por suas posições, confirmando a tese de que a estética visual atua como uma estratégia de renovação para novos públicos.

Essa articulação entre o texto literário e as escolhas de direção demonstra que a adaptação não é uma cópia, mas uma "forma de repetição transformadora" que permite a reinscrição desses tipos sociais no imaginário atual. A permanência de Jane Austen no circuito cultural é garantida, portanto, por essa capacidade de suas personagens — principais ou secundárias — de serem reatualizadas por meio da "cultura da convergência".

6 Convergência midiática e sobrevida narrativa

A permanência de Austen no circuito cultural global exemplifica a dinâmica convergente descrita por Jenkins (2009). Cada nova adaptação não substitui as anteriores, mas amplia o arquivo cultural da obra, oferecendo novas portas de entrada para públicos distintos.

Nesse sentido, a adaptação de 2020 atua como mecanismo de revitalização simbólica, garantindo a continuidade da narrativa no imaginário coletivo. Conforme argumenta Sales (2025), as releituras audiovisuais funcionam como estratégias de reinscrição do cânone em novos regimes de sensibilidade.

A análise comparativa evidencia que *Emma* (2020) não busca apenas reproduzir eventos narrativos do romance, mas reinterpretá-los conforme códigos do cinema contemporâneo. Tal procedimento confirma a concepção de Hutcheon (2013) acerca da adaptação como prática criativa autônoma e reforça a pertinência da noção de convergência de Jenkins (2009) para compreender a circulação atual das obras de Austen.

Os estudos de Parril (2002), Pina (1994) e Sales (2025) convergem ao indicar que cada época projeta novas questões sobre Austen, transformando-a em autora permanentemente reatualizada.

A análise da "sobrevida" de Emma passa necessariamente pela compreensão de que a obra de Austen não é estática. Como propõe Hutcheon (2013), a adaptação é uma prática cultural autônoma onde o "original" e o "novo" negociam sentidos. Logo, entendemos que o papel do público e das novas mídias influenciam transformam a relação entre o que vem da originalidade do texto literário e o que se reflete nos múltiplos produtos que decorrem do texto. Sendo assim, as adaptações contemporâneas são moldadas para se aproximarem do espectador atual, transformando-as em dispositivos de atualização simbólica do cânone. Por sua vez, dentro da cultura da convergência de Jenkins (2009), o filme de 2020 alimenta um ecossistema midiático que inclui redes digitais e a participação ativa de fãs. Por fim, a circulação entre diferentes mídias (cinema, streaming e literatura) garante que a narrativa de Emma transite entre épocas, preservando sua relevância social.

7 Considerações finais

A análise comparativa entre o romance *Emma* (1815) e sua adaptação cinematográfica de 2020 revela que o fenômeno da transposição midiática não deve ser compreendido como uma perda de substância literária, mas como um processo vital de renovação cultural. À luz das teorias de Hutcheon (2013), Jenkins (2009) e Sales (2025), argumentamos que tais processos não configuram simples cópias, mas formas de reinscrição cultural, de modo a garantir a permanência da obra de Jane Austen no imaginário contemporâneo. A adaptação opera como uma releitura criativa que mobiliza estratégias visuais e narrativas para dialogar com regimes de sensibilidade do século XXI.

Ao longo deste estudo, observou-se que a vitalidade de *Emma* reside em sua capacidade de atravessar suportes e épocas, reafirmando o papel das adaptações no ecossistema midiático atual. A atualização estética e ideológica presente na obra de 2020 — desde a valorização da corporeidade da protagonista até a espetacularização controlada da era regencial — contribui para a “sobrevida” do texto austeniano. Como ressalta Sales (2025), cada adaptação revela tanto a obra original quanto o tempo histórico que a reinterpreta, funcionando como espaço de tensão entre tradição e cultura midiática.

Dessa forma, a análise permitiu concluir que a adaptação de 2020 atua como um mecanismo de revitalização simbólica, assegurando a continuidade da narrativa no imaginário coletivo. Por sua vez, as escolhas estilísticas de Eleanor Catton e Autumn de Wilde confirmam a tese de Hutcheon (2013) de que a adaptação é uma prática criativa autônoma e interpretativa, além disso, o diálogo entre o romance e o filme evidencia que a permanência da autora é

impulsionada por um ambiente de convergência, onde mídias distintas ampliam o alcance social dos clássicos.

À luz das reflexões de Sales (2025), pode-se compreender *Emma* (2020) como parte de um movimento mais amplo de reinscrição da obra de Jane Austen na cultura midiática global. Estas releituras não apenas mantêm vivos os romances do século XIX, mas os reconfiguram como objetos culturais dinâmicos, suscetíveis a novas leituras críticas e afetivas. Assim, o estudo reafirma que a circulação dos clássicos na contemporaneidade depende dessa constante negociação entre passado e presente, garantindo que a ironia e a argúcia de Austen continuem a encontrar eco nas novas gerações de leitores e espectadores.

Referências

HUTCHEON, Linda. **A theory of adaptation**. 2. ed. Londres: Routledge, 2013.

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. São Paulo: Aleph, 2009.

PARRIL, Sue. **Jane Austen on film and television**. Jefferson: McFarland, 2002.

PINA, Álvaro. **Jane Austen**. Lisboa: Edições Colibri, 1994

SALES, Adriana dos Santos. Releituras de Jane Austen: o fenômeno das adaptações audiovisuais. **Revista IPOTESI**, 2025.

DA LITERATURA À TELA: PRÁTICAS DE CRIAÇÃO DE *BOOK TRAILERS* NA EDUCAÇÃO BÁSICA[1]

Maria Célia Neves Vansovski – UNEMAT/ SEDUC/MT
Hozinete Santos Silva – UNEMAT/ SEDUC/MT

Resumo: A pesquisa teve como objetivo a criação de *book trailers* baseados em contos elaborados pelos estudantes do 9º ano de uma escola pública em Alta Floresta - MT, promovendo a criatividade, a inovação no ambiente educacional. A iniciativa faz parte de uma dissertação intitulada "Contos em *book trailer:* uma experiência de aprendizagem com estudantes do 9º ano na cidade de Alta Floresta - MT", desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), campus de Sinop-MT. A proposta envolveu diversas etapas, incluindo apresentação, produção inicial, desenvolvimento de módulos de compreensão e uma produção final, priorizando a produção textual que contempla elementos essenciais do gênero conto. A realização dos *book trailers* representou um desafio para os estudantes, especialmente por trabalharem com mídias digitais, tornando a produção complexa e exigindo um esforço considerável. Essa experiência evidencia a necessidade de repensar estratégias pedagógicas que integrem de forma mais envolvente e motivadora a linguagem digital e a autoria. Os vídeos produzidos constituíram uma obra digital que foi apresentada à comunidade escolar e compartilhada com os autores dos contos originais, reforçando a importância da integração entre leitura, escrita e inovação tecnológica no processo de aprendizagem.

Palavras-chave: Gênero textual conto; leitura; produção digital.

1 Apontamentos preliminares

O conto, enquanto gênero literário, aborda diversos temas e personagens e funciona como uma ferramenta capaz de despertar emoções e sentimentos. Ele permite ao estudante compreender a arte da escrita em prosa, especialmente por intermédio dos textos selecionados para este trabalho, todos de autores renomados da literatura brasileira. Dessa forma, além de proporcionar uma leitura prazerosa e envolvente, os contos aproximam os alunos da riqueza da nossa produção literária, de modo a contribuir para o conhecimento e a apreciação da literatura brasileira.

Nesse âmbito, a literatura não apenas proporciona entretenimento e prazer estético, como também contribui para uma melhor compreensão de nós mesmos e dos outros. Ela amplia nossos horizontes e desenvolve nossa empatia e compreensão das diferenças. Trata-se, portanto, de uma ferramenta poderosa para o crescimento pessoal e para a transformação social.

[1] Trabalho apresentado no GT27 - Leitura, literatura e ensino.

Candido (1999) argumenta que a literatura desempenha um papel essencial na vida do ser humano, pois responde a uma necessidade intrínseca de ficção e fantasia. Tal necessidade se manifesta diariamente, seja por meio de novelas, músicas ou devaneios sobre o amor, a vida e o futuro. Trata-se de uma característica universal, presente em todas as culturas ou fases da vida; da infância à vida adulta, em sociedades primitivas ou civilizadas, entre pessoas instruídas ou analfabetas.

Desse modo, ao conhecerem outros contextos e experiências emocionais e intelectuais diferentes das suas, os leitores passam a construir sua identidade individual e coletiva. Tal fato ocorre porque a literatura permite compreender os limites da criatividade, além de satisfazer a imaginação e as emoções humanas. Por meio das histórias contadas, dos personagens criados e dos mundos imaginários analisados, os leitores podem refletir sobre suas próprias vivências, valores e crenças, e encontrar incentivo para encarar os obstáculos da vida como uma resposta a essa necessidade universal.

A pesquisa desenvolvida faz parte do recorte da dissertação realizada no Mestrado Profissional em Letras – Turma 8, no Campus de Sinop - MT. O objetivo principal do trabalho é promover o desenvolvimento das competências leitora e escritora dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II, por meio da leitura e da produção de contos com temáticas diversas. Para isso, utilizamos a ferramenta book trailer como recurso pedagógico, visando enriquecer o repertório cultural e a comunicação dos estudantes da Escola Estadual Rui Barbosa, localizada em Alta Floresta - MT**.**

Para esse fim, selecionamos textos literários de autores brasileiros para esta pesquisa: “Venha ver o pôr do sol” e “As formigas”, de Lygia Fagundes Telles; “A cartomante”, de Machado de Assis; “O homem nu”, de Fernando Sabino; “Plebiscito”, de Artur Azevedo; e “O compadre e a morte”, de Luís da Câmara Cascudo. Como produto final, propomos a criação de um *book trailer,* com o intuito de integrar as mídias digitais ao ensino e, ao mesmo tempo, trazer para sala de aula a multimodalidade, conforme defendido por Rojo e Moura (2012). No que tange à metodologia adotada, seguimos a sequência didática elaborada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) para a produção de textos, além de utilizarmos as estratégias de leitura sugeridas por Isabel Solé (2014).

2 Gênero textual conto: da leitura à produção de *book trailer*

O conto é um gênero literário ancestral que atravessou gerações e culturas, mantendo sua essência inalterável ao longo do tempo. Desde as antigas fábulas e mitos até as narrativas contemporâneas, ele continua a encantar e cativar leitores de todas as idades. A essência eterna

do conto reside em sua capacidade de transmitir mensagens e ensinamentos universais, os quais transcendem as barreiras do tempo e do espaço. As histórias narradas são, muitas vezes, intemporais, ou seja, não se situam em um tempo específico e abordam questões fundamentais da condição humana, como o medo, o amor, a morte, a coragem, a esperança e a redenção. Para Bosi (1977, p. 7),

> o conto cumpre a seu modo o destino da ficção contemporânea. Posto entre as exigências da narração realista, os apelos da fantasia e as seduções do jogo verbal, ele tem assumido formas de surpreendente variedade. Ora é o quase-documento folclórico, ora a quase-crônica da vida urbana, ora o quase-drama do cotidiano burguês, ora o quase-poema do imaginário às soltas, ora, enfim, grafia brilhante e preciosa voltada às festas da linguagem.

Bosi (1977) argumenta sobre o papel do conto na ficção contemporânea e destaca sua flexibilidade e a capacidade de circular por diferentes estilos e estruturas narrativas. Segundo o teórico, o conto se encontra entre três componentes principais: a narração realista, a fantasia e o jogo verbal. Tal combinação expõe a diversidade de formas que o gênero pode assumir: ora se aproxima da realidade, ora se entrega à fantasia, ora explora o experimentalismo linguístico.

As diferentes facetas mencionadas — "quase-documento folclórico", "quase-crônica da vida urbana", "quase-drama do cotidiano burguês", "quase-poema do imaginário às soltas" — mostram a versatilidade do conto. Ele é capaz de representar tanto aspectos concretos da vida quanto de explorar o imaginário e a linguagem de forma mais livre e criativa.

Além do mais, a expressão "[...] grafia brilhante e preciosa voltada às festas da linguagem" (Bosi, 1977, p. 7) ressalta o prazer estético e a celebração da linguagem que o conto contemporâneo pode proporcionar. Tal aspecto evidencia seu compromisso não apenas com o conteúdo narrativo, mas também com a forma e a beleza do texto. Entretanto, o conto ultrapassa os limites do real e do possível, de modo a explorar novas fronteiras da narrativa e da imaginação. É justamente nessa expansão de perspectivas que ele revela sua verdadeira originalidade e sua capacidade de surpreender, desafia convenções e abre novas possibilidades para a experiência literária.

Como forma literária que se reinventa, o conto contemporâneo desafia o leitor a mergulhar em universos desconhecidos, a enfrentar realidades alternativas e a interrogar as certezas estabelecidas. Nesse jogo de sedução, promovido pelo uso criativo da linguagem, o conto encontra sua força e sua relevância. Desta feita, esse gênero textual cumpre, a seu modo, o destino da ficção contemporânea, bem como o desafia e o reinventa a cada novo texto. Em um movimento de renovação constante, o conto se torna uma das formas mais vibrantes e instigantes da literatura atual.

Além disso, a estrutura narrativa do conto está intrinsecamente ligada à nossa própria natureza como seres humanos. Sua forma concisa e compacta permite que ele seja facilmente memorizado e compartilhado, tornando-se uma ferramenta poderosa para comunicar valores e tradições culturais.

Por fim, a beleza desse gênero textual reside em sua capacidade de transportar o leitor para mundos imaginários e de provocar reflexões sobre a própria vida e as experiências pessoais. Ao mergulhar nas histórias contadas, somos convidados a olhar para dentro de nós e a explorar os mistérios da nossa existência. Logo, a essência intemporal do conto é um testemunho de sua relevância na cultura humana. Enquanto existirem histórias a contar e ouvir, o conto permanecerá como um gênero literário eterno e imortal.

Em um mundo repleto de tecnologia e informações, a leitura se destaca como uma ferramenta indispensável para a formação do conhecimento e para o desenvolvimento da consciência crítica de cada pessoa. Todavia, o domínio dessa ação depende de um processo de aperfeiçoamento contínuo, que ocorre por meio do contato com diferentes gêneros textuais. Tais gêneros têm o poder de ampliar o repertório do aluno, enriquecer sua jornada de aprendizado, permitir o desenvolvimento constante de habilidades e auxiliar na interpretação e na análise de textos.

Para Smith (1989), a habilidade de leitura vai além do simples ato de decodificar símbolos visuais, letras e palavras. À medida que uma pessoa obtém mais fluência na leitura, ela começa a depender menos da visão, o que está impresso na página, e mais de seus conhecimentos prévios, de suas experiências e da familiaridade com o contexto do texto. Para o pesquisador,

> [...] a habilidade na leitura, na verdade, depende o mínimo possível do uso dos olhos e, à medida que nos tornamos leitores fluentes aprendemos a confiar naquilo que já conhecemos, naquilo que está além dos olhos e, cada vez menos, no que está impresso na página diante de nós (Smith, 1989, p. 9).

O processo de leitura, desse modo, envolve não apenas os olhos, mas também a mente e a memória. À medida que a fluência aumenta, a dependência do conteúdo impresso diante de nós diminui, enquanto a segurança no que se conhece aumenta. Isso ocorre porque o leitor utiliza suas capacidades cognitivas, como o reconhecimento de padrões, a antecipação e a inferência, para compreender o texto de forma mais efetiva, sem a necessidade de concentração excessiva nos detalhes aparentes.

De acordo com a BNCC, documento que define as aprendizagens, competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos brasileiros ao longo da educação básica, a leitura não se limita à decodificação de palavras (Brasil, 2018). Por conseguinte, para que haja

uma verdadeira compreensão textual, é fundamental que o leitor estabeleça uma relação dinâmica com o texto.

Essa interação ativa envolve a mobilização de conhecimentos prévios, a construção de inferências e a participação do leitor na construção de significados. Seja em textos escritos, orais ou multissemióticos, o leitor não é um mero receptor passivo, mas um ser participante ativo nesse processo. Tal fato ocorre porque ele traz consigo seu repertório, constituído por experiências, conhecimentos e contextos, os quais influenciam diretamente a forma como interpreta o texto e atribui sentidos a ele. Na BNCC,

> O Eixo Leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos (Brasil, 2018, p. 73).

De acordo com a BNCC (2018) o Eixo Leitura envolve as ações relacionadas ao uso da linguagem que surgem a partir da participação ativa do leitor, ouvinte ou espectador ao interagir com diferentes tipos de textos — escritos, orais e multissemióticos (que combinam diferentes formas de linguagem, como imagens, sons, textos). Essa interação inclui a interpretação dos textos, ou seja, a compreensão e o significado que cada um extrai deles. Como exemplos dessas práticas, são citadas a fruição estética, que é o prazer e a apreciação das obras literárias e textos, e também a pesquisa e o uso desses textos como base para trabalhos escolares e acadêmicos.

Para Gancho (1991), o gênero conto, dessa forma, é visto como uma narrativa que apresenta características específicas a serem observadas e analisadas durante a produção textual. Entre esses elementos, destacam-se o conflito, o tempo, o espaço e os personagens. Apesar de ser um gênero literário centenário, muitos autores e leitores apreciam obras contemporâneas. Assim, a literatura, ao longo do tempo, diversificou suas formas de narrar, de modo a manter sua relevância conforme as mudanças culturais e estéticas.

Desse modo, a literatura dialoga com a realidade, propicia expressão aos movimentos sociais, políticos, econômicos e culturais de uma determinada época (Bakhtin, 2003). Logo, ela confere voz e representação às experimentações e aos sentimentos da sociedade em que está inserida.

Os contos literárias selecionados para o desenvolvimentos do trabalho abordam questões sociais de forma crítica e reveladora. Elas promovem reflexões sobre as injustiças e as desigualdades presentes na sociedade brasileira em diferentes contextos históricos, bem como demonstram que a literatura é parte inseparável da cultura.

Nesse contexto, é essencial entender a literatura como parte integrante da sociedade em que se insere, sem desconsiderar a complexidade e a liberdade que a caracterizam. A literatura pode ser vista como uma imitação da sociedade, como propõe Aristóteles, mas também como uma forma de resistência e de transformação. Ela é capaz de interrogar e transformar as organizações existentes, além de abrir novos horizontes de compreensão e reflexão. Por isso, é inaceitável separá-la do restante da cultura. É preciso observá-la de forma ampla e contextualizada, de maneira a reconhecer sua importância e seu impacto no mundo em que vivemos.

A literatura é, portanto, uma forma de conhecimento por si só. Sua riqueza e profundidade vão muito além de uma simples reflexão dos fatores externos que a envolvem. Sob essa perspectiva, a leitura do gênero textual conto proporciona entretenimento aos leitores por meio do envolvimento com as temáticas narradas, como suspense, romance, mistério ou humor, cativa sua atenção e proporciona uma experiência agradável, que contribui para manter o interesse na história. Isso ocorre porque o leitor se sente envolvido com os personagens da narrativa, pois o conto oferece experiências emocionais e aborda assuntos universais, como o amor, a morte, a amizade, a solidão e a justiça.

Para tanto, as produções de textos desse gênero tiveram como propósito a exploração de temas e ideias, bem como a análise mais aprofundada dos elementos literários, como a narrativa, a estrutura, as características e o estilo de escrita. Além disso, visaram ao desenvolvimento da imaginação e da criatividade dos educandos.

O conto costuma envolver cenários imaginativos, personagens extraordinários ou ambientes inventados. Assim, ele promove a criatividade e amplia a imaginação, levando o leitor a explorar universos diversos, ao mesmo tempo em que transmite ensinamentos, valores e reflexões sobre a conduta humana. Nesse contexto, ao criar um conto, o autor precisa estar atento à estrutura particular que a narrativa deve seguir.

No ambiente acadêmico, o *book trailer* é uma ferramenta digital composta por produções audiovisuais de curta duração. É utilizada por autores para divulgar suas obras e estabelecer uma estratégia de comunicação eficaz com seu público-alvo, por meio das suas narrativas. Ao propor a sequência didática com a criação do *book trailer* para os contos produzidos pelos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Rui Barbosa, temos como objetivo despertar o interesse e a atenção dos espectadores, além de estimular sua curiosidade acerca da narrativa. Para alcançar esse propósito, o *trailer* deve apresentar imagens e trechos das histórias produzidas pelos discentes de forma intrigante, atraente, envolvente e cativante, de modo a incentivar o público a ler as narrativas completas.

Conforme afirmam Rojo e Moura (2012, p. 24), “essa característica interativa fundante da própria concepção da mídia digital permitiu que, cada vez mais, a usássemos mais do que para a mera interação. Para a produção colaborativa”. Essa modalidade multimodal digital pode, portanto, transmitir a essência da história em um breve período de tempo e atrair a atenção dos espectadores. Destarte, esperamos contribuir com o processo de leitura e produção textual dos alunos, por meio de uma estratégia didática atrativa para uso em sala de aula. Por fim, buscamos, com essa proposta, encontrar caminhos e respostas que favoreçam o bom desempenho dos estudantes.

3 Proposta da Sequência Didática

Esta investigação, denominada “Contos em book trailer: uma experiência de aprendizagem com estudantes do 9º ano na cidade de Alta Floresta-MT”, tem como objetivo promover o letramento literário entre os estudantes da rede pública de ensino da Escola Estadual Rui Barbosa. Para atingir esse propósito, empregamos recursos multimídia, especialmente o marketing audiovisual, como ferramenta para divulgar as narrativas elaboradas pelos alunos.

Dessa forma a pesquisa-ação, fundamentada na abordagem teórica de Thiollent (2011), baseia-se na realização de uma investigação qualitativa dos dados. É uma investigação social fundamentada em evidências, elaborada e conduzida em parceria com uma intervenção ou solução voltada para um problema comunitário. Nesse contexto, pesquisadores e participantes envolvidos na questão trabalham de maneira colaborativa ou participativa.

Desse modo, os estudiosos dos multiletramentos recomendam a utilização da tecnologia na escola como uma aliada, uma vez que ela oferece aos educandos a oportunidade de ampliar sua criatividade. Além disso, essa prática contribui para o desenvolvimento e o fortalecimento da aprendizagem. É inegável, destarte, que a crescente presença da tecnologia tem impactado a vida de todas as pessoas, independente da idade. Com os avanços tecnológicos e a ampliação do acesso ao mundo digital, é comum que se configurem novos gêneros textuais, os quais atendem às necessidades das pessoas e das instituições sociais (Kersch; Coscarelli; Cani, 2016).

Ao se considerar o contexto social dos estudantes, desenvolvemos uma proposta que pretende atender às suas necessidades por meio do uso de recursos tecnológicos. Dessa forma, as diversas formas de linguagem são integradas nas literaturas abordadas. Com esse suporte, o projeto de criação de *book trailer*s visa responder às demandas de leitura e escrita dos discentes, de modo a promover um aprendizado mais dinâmico e conectado às exigências contemporâneas.

Essa proposta se justifica pela crescente presença da tecnologia na vida dos educandos, o que torna essencial explorar diversas formas de leitura e escrita, especialmente por meio dos contos, como proposta pedagógica. Pretendemos, portanto, incentivar a leitura desse gênero literário, abordando diferentes temáticas. Como etapa final da pesquisa, os alunos serão orientados a utilizar o gênero conto e o suporte tecnológico como base para a produção do *book trailer.*

> Educar na Era da Informação ou na sociedade do conhecimento é necessário extrapolar as questões de didática, nos métodos de ensino, dos conteúdos curriculares, para poder encontrar caminhos mais adequados e congruentes com o momento histórico em que estamos vivendo hoje (Kenski, 2013, p. 74).

Para a pesquisadora, é necessário extrapolar as práticas didáticas convencionais de ensino, métodos e conteúdos curriculares, a fim de inovar em sala de aula. Nessa perspectiva, o professor deve se apropriar do momento histórico caracterizado pela era digital, em que o conhecimento adquire mais dinamicidade, sendo marcado pelas informações disponíveis. Logo, é importante que o docente se habitue ao uso de aulas mais alinhadas com essa realidade da era tecnológica, como forma de preparar os estudantes para lidar com um mundo cada vez mais conectado.

> Uma narração transmidiática, cada mídia realiza o que é capaz de fazer melhor – de modo que uma narrativa poderia ser introduzida em um filme, expandida através da televisão, de romances e de histórias em quadrinhos; seu universo poderia ser explorado através de jogos ou experimentado como a atração de um parque de diversões. Cada entrada precisa ser autossuficiente, de modo que você não precisa ter visto o filme para apreciar o jogo, e vice-versa (Jenkins, 2009, p. 97).

Jenkins (2009) nos afirma que a narração transmidiática diz respeito à forma como uma história é contada por intermédio de diversos meios de comunicação, visto que cada um deles contribui de maneira eficaz para a narrativa geral. Por exemplo, um filme pode introduzir a história, enquanto a televisão, os romances e as histórias em quadrinhos a expandem. O universo da narrativa pode ser explorado também em jogos ou experimentado em atrações de parques temáticos. O importante é que cada mídia opere de maneira independente e permita que o público aprecie cada parte da narrativa, de forma a compreender ou apreciar a história em sua totalidade.

Nesse sentido, o *book trailer* é semelhante a um *trailer* de cinema, constituído por seleção de imagens e planos do filme a ser propagado, com a intenção de destacar as partes mais atraentes e importantes, de forma abreviada, sem produzir *spoilers*. Ele funciona de maneira semelhante aos *trailers* de filmes, com uma seleção de imagens e cenas marcantes da obra literária.

Tais vídeos têm a incumbência de despertar o público sem apresentar detalhes relevantes. Assim como nos *trailers* cinematográficos, a sequência das imagens nem sempre segue a ordem cronológica da história e enquadra elementos do cinema e da propaganda para causar uma repercussão visual e emocional no espectador.

Em relação à abordagem metodológica utilizada na elaboração dos textos do gênero conto, que fundamentaram a criação dos vídeos, foi empregada a sequência didática (SD) proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Essa estratégia sistematiza as atividades pedagógicas focando em um gênero textual específico e fornece uma orientação organizada para o desenvolvimento dos textos.

Na SD, os módulos são compostos por atividades/oficinas sistematizadas, desenvolvidas com a finalidade de auxiliar os alunos a superarem os obstáculos identificados na produção inicial. Por último, a produção final representa o momento em que o estudante põe em prática os conhecimentos adquiridos ao longo de todo o percurso. Nessa etapa, tanto o educando quanto o professor podem pensar e ponderar sobre as ações realizadas ao longo de toda a SD.

No que tange à abordagem da leitura de contos, usamos as estratégias de leitura fundamentadas na proposta de Isabel Solé (2014). De acordo com a autora, tais estratégias são "procedimentos de caráter elevado, que envolve a presença de objetivos a serem realizados, o planejamento das ações que se desencadeiam para atingi-los, assim como sua avaliação e possível mudança" (Solé, 2014, p. 69-70).

Para Solé, esse procedimento inclui o estabelecimento de objetivos e metas alcançáveis, o planejamento organizado das ações e, após sua implementação, o acompanhamento dos resultados. Com base nessa avaliação, são realizados os ajustes necessários para promover mudanças adequadas.

> Planeje sua tarefa geral de leitura e sua própria localização – motivação, disponibilidade – diante dela, facilitarão a comprovação, a revisão, o controle do que lê e a tomada de decisões adequada em função dos objetivos perseguidos (Solé, 2014, p. 73).

Para a autora, o leitor sempre avalia o processo de leitura e planeja a tarefa com base em sua própria motivação e disponibilidade. Tal planejamento facilita a compreensão, a revisão, o controle do conteúdo lido e a tomada de decisões coerentes com os objetivos estabelecidos. Acerca do papel da escola, Solé (2014, p. 17) afirma que é ela quem deve "promover nos alunos a utilização de estratégias que lhes permitam interpretar e compreender autonomamente os textos escritos". Ou seja, os educandos aprendem, com relativa facilidade, a decodificar textos. Todavia, empoderá-los quanto ao domínio da compreensão textual é um processo mais

complexo, que exige mediação pedagógica qualificada, tarefa que apenas a escola pode cumprir de forma sistemática.

Para alcançar esse empoderamento e garantir uma leitura eficiente, a autora defende a adoção de estratégias desenvolvidas sob três aspectos: antes, durante e depois da leitura. Como afirma Solé (2014, p. 69-70), trata-se de um "procedimento de caráter elevado, que envolve a presença de objetivos a serem realizados, o planejamento das ações que se desencadeiam para atingi-los, assim como sua avaliação e possível mudança".

Além disso, a autora destaca que a eficácia na leitura depende do envolvimento do leitor com o texto. Por isso, o professor precisa traçar objetivos claros, capazes de direcionar a leitura e fazer com que o discente perceba sua importância, sinta-se incentivado e compreenda o conteúdo de forma autônoma. Logo, lê-se com uma finalidade específica:

> em primeiro lugar, envolve a presença de um leitor ativo que processa e examina o texto. Também implica que sempre deve existir um objetivo para guiar a leitura; em outras palavras, sempre lemos para algo, para alcançar alguma finalidade. O leque de objetivos e finalidades que faz com que o leitor se situe perante um texto é amplo e variado: devanear, preencher um momento de lazer e desfrutar; procurar uma informação concreta; seguir uma pauta ou instruções para realizar uma determinada atividade (cozinhar, conhecer as regras de um jogo) (Solé, 2014, p. 17).

A importância de comunicar claramente aos alunos a finalidade da leitura é enfatizada por Solé (2014). O leque de objetivos e finalidades que posiciona o leitor diante de um texto é amplo e variado: pode-se ler para devanear, preencher momentos de lazer, desfrutar da narrativa, procurar uma informação concreta ou seguir uma pauta ou instruções para realizar determinada atividade, como cozinhar ou aprender as regras de um jogo.

Dessa forma, ao explicitar a finalidade da leitura, a pesquisadora demonstra como essa clareza consegue ampliar a experiência do leitor, além de permitir uma conexão mais significativa com o texto. Reconhecer se a leitura é voltada ao entretenimento, ao aprendizado ou à instrução transforma a interação com o material lido e torna-a mais eficaz e enriquecedora.

Em suma, compreender esses objetivos não apenas facilita a absorção do conteúdo, mas também estimula o desenvolvimento de habilidades críticas e analíticas. A seguir, expomos os critérios para a escolha do gênero conto como estratégia para incentivar o gosto pela leitura e aprimorar as competências em Língua Portuguesa, suprir lacunas identificadas em avaliações externas e evidenciar a relação entre a prática de leitura e os resultados obtidos nessas avaliações.

Na etapa da sequência didática, selecionamos contos da literatura clássica brasileira: Machado de Assis, Lygia Fagundes Telles, Fernando Sabino, Luís da Câmara Cascudo e Artur

Azevedo. No que tange à obra de Machado de Assis, destacamos o conto "A cartomante", por abordar uma temática universal e apresentar uma linguagem rica em vocabulário. Além do mais, o texto funcionou como um recurso capaz de dinamizar a participação da turma e fortalecer a interação entre os estudantes.

A proposta envolveu etapas de apresentação, produção inicial, desenvolvimento de módulos de compreensão e uma produção final, priorizando a produção textual que inclui elementos essenciais do gênero conto, como personagens, enredo, tempo, espaço, diálogos, conflito e clímax.

A análise da leitura foi fundamentada nas estratégias de Isabel Solé (2014), que dividem o processo em três momentos: antes, durante e depois da leitura. Essas estratégias visam promover uma compreensão ativa e reflexiva dos textos, facilitando a construção de significados, inferências, questionamentos e previsões. No momento anterior à leitura, atividades envolvem motivação, levantamento de conhecimentos prévios e formulação de perguntas para ativar o interesse e preparar os estudantes. Durante a leitura, as ações incluem fazer perguntas, resumir, estabelecer dúvidas e prever o conteúdo, fomentando uma leitura crítica. Após a leitura, atividades como resumir, esclarecer dúvidas, autoquestionar e fazer previsões consolidam a compreensão e estimulam a reflexão crítica.

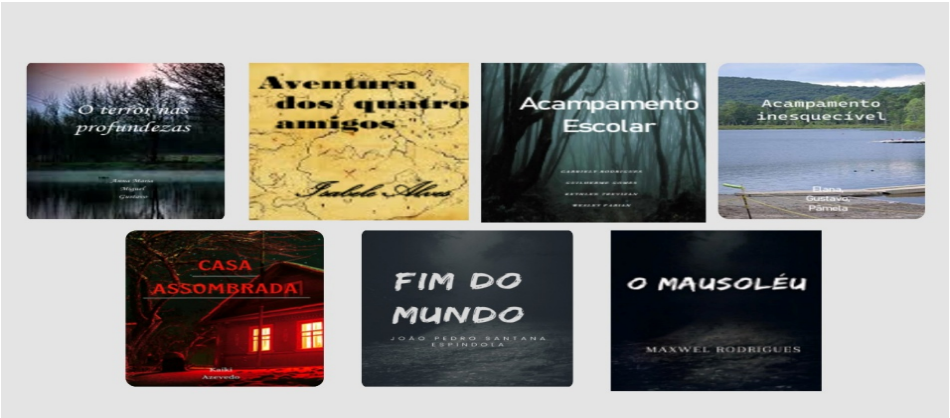
A abordagem enfatiza o papel do professor como orientador, que fornece suporte gradual para que os alunos desenvolvam autonomia na utilização dessas estratégias, promovendo um letramento que integra leitura, interpretação e reflexão, essenciais para o desenvolvimento cognitivo, cultural e social dos estudantes.

4 Produção de *book trailers*

Durante a sequência didática, os estudantes foram conduzidos à produção de contos e, posteriormente, à sua digitalização, para então se organizarem e criarem trabalhos em formato de vídeo. O conto produzido pelos discentes explicita várias características típicas do gênero conto de mistério/terror. A ambientação sombria e isolada, marcada pelo acampamento em uma floresta densa, coloca os personagens em situações de perigo. Os estudantes, ao se aventurarem sozinhos na mata e ao entrarem em uma casa abandonada, expõem-se ao perigo do desconhecido.

Além do mais, o texto traz elementos sobrenaturais, como a figura de um homem que realiza rituais e feitiços, e o mistério em torno de sua história gera uma sensação constante de medo e suspense. O enredo apresenta um conflito de suspense, com desfecho trágico e cheio de diálogos e interações que contribuem para o clima de mistério e curiosidade. De modo geral, a

combinação desses elementos contribui para um conto de mistério/terror bem elaborado, que envolve o leitor em uma trama repleta de tensão e reviravoltas.



Fonte: Acervo pessoal (2024).

Este trabalho não apenas demonstra o empenho e a dedicação dos discentes, como também oferece uma oportunidade para a apreciação de narrativas envolventes, marcadas por criatividade e originalidade. Estamos confiantes de que cada conto proporcionará momentos de emoção, ao mesmo tempo em que evidencia a criatividade e o talento dos participantes.

Ressaltamos, ainda, que alguns discentes utilizaram a plataforma Canva para editar seus textos, enquanto outros optaram pelo aplicativo Word, com o intuito de tornar suas produções mais atrativas visualmente. Para finalizar, convidamos você a acessar o conteúdo e a se deixar envolver pelas tramas que compõem esta coletânea. Prepare-se para viver momentos de suspense, inquietação e muitas surpresas. Acesse por meio do link: https://drive.google.com/file/d/1YUso7C1FbMAKOksqasnVjPxorGvbE4lM/view

Por fim, disponibilizamos os *books trailers* produzidos pelos estudantes no contexto desta investigação. O material pode ser acessado por meio dos links: https://drive.google.com/file/d/1LPyqVLwSlvbuI4yHLzk4jwDkJ_CvfMOy/view e https://youtu.be/pXvGuaTaVZc, para que possam conhecer e apreciar o resultado dessa experiência pedagógica.

5 Últimas considerações

Diante das avaliações das produções finais dos estudantes, constatei que houve uma sólida compreensão do conteúdo. Eles conseguiram elaborar seus textos de maneira correta, empregando adequadamente os elementos essenciais do conto. As sete produções recebidas

demonstraram uma estrutura bem definida, o que indica que o objetivo estabelecido foi atingido.

As atividades voltadas à produção dos books trailers representaram um desafio adicional para os educandos. Apesar de muitos demonstrarem facilidade com as mídias digitais, pude contar com o apoio de grupos de estudantes que possuem domínio em tecnologia e se dispuseram a auxiliar os colegas na elaboração dos vídeos que compõem o produto final desta pesquisa. Quanto aos textos produzidos pelos participantes, considero que seria interessante organizá-los em formato de livro, com encadernação, e promover uma noite de autógrafos na escola, visto que os resultados obtidos foram realmente muito bons. A turma teve a oportunidade de apresentar o trabalho para comunidade escolar no evento Edu Celebração

Portanto, esta pesquisa revela que organizar um trabalho com literatura em formato de projeto, no qual os discentes protagonizam várias atividades para além da leitura, pode resultar em uma experiência de excelência, ainda que desafiadora. Ao aliar a literatura às tecnologias digitais e selecionar textos clássicos, é possível garantir a participação ativa e autônoma dos estudantes, além de contribuir para a superação de dificuldades evidenciadas em avaliações externas. Desse modo, consideramos que os todos os objetivos propostos nesta investigação foram alcançados com um certo nível de sucesso. O desejo maior, contudo, é que possamos transformar a tarefa de lidar com o texto literário em prazer, conquista e avanço.

Referências

BAKHTIN, Mikail. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, Mikail. **A estética da criação verbal**. Tradução: Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BOSI, Alfredo. **Conto Brasileiro Contemporâneo**. São Paulo: Cultrix, 1977.

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

CANDIDO, Antônio. A literatura e a formação do homem. **Remate de Males - Revista do Departamento de Teoria Literária**, [*S. l.*], p. 81-89, 1999. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/remate/article/view/8635992/3701. Acesso em: 19 jul. 2023.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

GANCHO, Cândida Vilares. **Como analisar narrativas**. São Paulo: Ática, 1991.

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência.** 2. ed. São Paulo: Aleph, 2009.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e tempo docente**. Campinas/SP: Papirus, 2013.

KERSCH, Dorotea Frank; COSCARELLI, Carla Viana; CANI, Josiane Brunetti (org.). **Multiletramentos e multimodalidade**: ações pedagógicas aplicadas à linguagem. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (org.). **Multiletramentos na escola** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SMITH, Frank. **Compreendendo a leitura**: uma abordagem psicolinguística da leitura e do aprender a ler. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1989.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Tradução: Claudia Schilling; revisão técnica: Maria da Graça Souza Horn. 6. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo. Cortez, 2011.

DE SERTÕES À GALÁXIAS: OS TOPÔNIMOS DO NORDESTE EM *O AUTO DA MAGA JOSEFA* E *A VIDA E AS MORTES DE SEVERINO OLHO DE DENDÊ*[1]

Luana Cristine da Silva – PPGEL/UNEB[2]

Resumo: Os romances *O auto da maga Josefa* e *A vida e as mortes de Severino Olho de Dendê* apresentam o Nordeste de maneira fantástica e futurística. Para além da literatura, a análise dos topônimos nordestinos empregados objetiva ratificar a função dos textos ficcionais como instrumento de difusão da cultura da região. Com esse propósito, recorremos aos pressupostos da Onomástica, em especial a Toponímia, responsável pelos nomes de lugares. Como metodologia, utilizamos a taxionomia toponímica de Dick (1990), que classifica os topônimos através da sua motivação através da dicotomia de natureza física e antropocultural. Além da abonação, isto é, o contexto na obra, identificamos a língua de origem da nomenclatura. Como resultado, o levantamento culminou em 25 topônimos existentes na região Nordeste do Brasil, subdivididos em 07 estados e 18 cidades, demonstrando o uso da cultura nordestina como parte essencial das narrativas e forma de compartilhamento da riqueza e das tradições. No que concerne à taxionomia, a nomeação dos estados foi influenciada pela natureza física do espaço e as cidades mesclam entre motivação de natureza física e de natureza antropocultural. A pesquisa evidenciou a possibilidade de uma análise toponímica em textos literários utilizando o método da taxionomia.

Palavras-chave: Onomástica Literária; Toponímia do Nordeste; Literatura Brasileira; Ficção Fantástica.

1 Introdução

A Onomástica é a ciência que analisa os nomes próprios em seus diferentes aspectos. Entre eles, apresentam-se os gramaticais, etimológicos, sócio-históricos e geográficos. Além disso, a ciência linguística é dividida em duas principais subáreas, a Antroponomástica, responsável pelo estudo dos nomes próprios de pessoas: prenomes, sobrenome, nomes artísticos, apelidos e alcunhas etc., e a Toponomástica, encarregada dos nomes próprios de lugar: logradouros, cidades, estados, países, acidentes geográficos, planetas etc.

Essa última permitiu a análise dos topônimos de estados e cidades da região Nordeste do Brasil presentes em dois romances da literatura brasileira. O primeiro deles é *O auto da Maga Josefa*, publicado pela primeira vez em 2018, pela escritora mineira Paola Siviero. Nesta obra, a ambientação da narrativa percorre alguns estados da região, especialmente pelas cidades do sertão nordestino, evidenciando a cultura e os modos de vida da população na década de

[1] Texto apresentado no GT16 - Estudos Lexicais em Múltiplos Viéses, no XXII Colóquio de Estudos Linguísticos e Literários.

[2] Doutoranda e mestra em Estudo de Linguagens pelo PPGEL/UNEB. Licenciada em Letras Vernáculas na Universidade do Estado da Bahia. Professora da Educação Básica no Villa Global Education. E-mail: luachriss@gmail.com.

1960. O segundo é intitulado *A vida e as mortes de Severino Olho de Dendê*, publicado em 2022, pelo escritor baiano Ian Fraser. No romance, a perspectiva é futurística e o Nordeste é um dos centros da Galáxia, tanto na economia quanto pela identidade cultural do personagem principal, trazendo referências de lugares e da cultura nordestina. Essas características justificam a utilização desse *corpus*, pois a literatura brasileira permite a difusão e identificação de uma sociedade por meio da linguagem. Por esse motivo, a análise dos topônimos nordestinos empregados nos romances objetiva comprovar a função dos textos ficcionais como instrumentos de difusão da cultura, à luz da onomástica.

A partir disso, buscamos responder como os topônimos do Nordeste nas obras contribuem para a construção da identidade nacional e para o fortalecimento de um imaginário sociocultural nordestino? As possíveis respostas desta questão são: 1. Os topônimos funcionam como marcadores identitários, pois a inclusão nos textos ficcionais são ressignificadas e extrapolam seu papel referencial; 2. Os nomes de lugares operam como âncoras culturais, aproximando o leitor de um universo nordestino autêntico, reforçando a ideia central do objetivo de que os romances não contam apenas histórias, mas difundem a cultura nordestino ao utilizar os topônimos como recurso simbólico. Portanto, a classificação dos signos toponímicos será baseada na proposta da taxionomia de Dick (1990), que permitirá entrever aspectos culturais da região.

2 breve histórico da toponomástica no Brasil e pressupostos metodológicos

Os estudos da Toponomástica apresentam três frentes desde a sua sistematização no século XIX, segundo Carvalhinhos (2008). A primeira, de natureza etimológica, buscou reconstituir línguas antigas; a segunda, vinculada com a geografia e a cartografia, teve como intuito criar uma terminologia cartográfica; e a terceira, uma junção das duas anteriores, prioriza os estudos linguísticos. No Brasil, o estudo se limitava aos nomes indígenas e sua significação etimológica e, após 1990, passou a ter uma feição mais linguística, buscando incluir outras disciplinas como a semiótica e a lexicologia, permitindo, através da linguagem, a percepção da cultura e visão de mundo nos nomes de lugares.

Para Carvalhinhos (2008), a toponomástica se tornou "a articulação crítica do nome em relação a três fatores: o homem que o produz, dentro de determinada cultura (de acordo com sua cosmovisão), situado em determinado espaço e em certa temporalidade", o que mostra como o estudo pode ter várias vertentes e possibilidades. Atualmente, o projeto do Atlas Toponímico do Brasil está em andamento em vários estados e regiões, disseminando a teoria, principalmente na área da Linguística.

Dentre os estudos sobre o recorte temático abordado, identificamos alguns trabalhos sobre a toponímia do Brasil, focados na análise de estados de forma isolada. Entretanto, em 2011, a autora Joana Angélica Santos Lima (UFMG/UNEB) publicou um trabalho intitulado *Os topônimos dos estados nordestinos brasileiros*. Na pesquisa, a pesquisadora descreve a classificação taxionômica dos topônimos através de uma ficha lexicográfica que inclui: o tipo de acidente geográfico, a taxionomia, o histórico e a explicação. Outro trabalho, *Onomástica literária: análise dos antropônimos e dos topônimos em Cacau*, de Marilyn Fernandes da Cruz (NEL/UNEB) e Maria da Conceição Reis Teixeira (UNEB), aproxima-se da proposta deste estudo, já que explora um *corpus* literário ancorado na teoria em destaque. Porém, destaca os antropônimos e apenas cita a quantidade de topônimos, também através de ficha lexicográfica.

Desta forma, a pesquisa em questão diferencia-se por fazer o levantamento dos estados e das cidades nordestinas usadas como ambientações e citadas no texto literário e por comparar dois romances que tematizam a cultura do Nordeste, corroborando com a articulação crítica do nome nos três fatores citados anteriormente. Nessa direção, é necessário elucidar alguns conceitos relativos à análise, já que os topônimos se associam ao contexto histórico-político das localidades, que influenciam nas narrativas. O modelo taxionômico de Dick (1990) é um sistema de classificação para os topônimos em sua estrutura e motivação, organizada em taxes de natureza física, isto é, nomes relacionados a aspectos físicos dos espaços geográficos e de natureza antropocultural, ou seja, referentes a questões culturais, históricas e psicossociais.

Como metodologia, utilizamo-nos de uma abordagem qualitativa através de coleta de dados, de natureza documental e bibliográfica, para descrever, compreender e interpretar os fenômenos. Deste modo, a pesquisa foi realizada a partir das seguintes etapas: 1. Levantamento e seleção dos topônimos relativos aos estados e cidades do Nordeste nos romances *O auto da maga Josefa* e *A vida e as mortes de Severino Olho de Dendê*. 2. Identificação da taxionomia dos topônimos e inclusão da abonação dos topônimos retirados das obras. 3. Elaboração de tabelas adaptando as fichas lexicográficas de Dick (1990), contendo os topônimos dos estados, os municípios e os estados a que pertencem, a taxionomia, língua de origem e o contexto no *corpus*. 4. Análise linguístico-literária dos topônimos para compreender a sua motivação, a sua influência nos textos literários, além de utilização de outras fontes não literárias para a interpretação do *corpus* linguístico.

3 Análise toponímica do Nordeste no *Corpus*

Os topônimos dos estados do Nordeste encontrados no *corpus* literário demonstraram, em sua maioria, significados relacionados à natureza do local. Dos nove estados da região, sete

deles são mencionados nas obras, com cinco designações de origem tupi e duas de origem portuguesa, visto no quadro 1.

Quadro 1 – Lista em ordem alfabética dos Estados do Nordeste presentes no *corpus* – taxionomia, língua de origem e contexto

ESTADO/ TOPÔNIMO	TAXIONOMIA TOPONÍMICA	LÍNGUA DE ORIGEM	CONTEXTO NO *CORPUS*
BAHIA	Geomorfotopônimo / Hidrotopônimo	Português	"[...] é de conhecimento popular que vampiros não suportam o calor, que dirá o verão da **Bahia**" (Siviero, 2018, posição 467-468). "Sedentos pela chance de abocanhar o capital que passou a transitar no Norte e no Nordeste, os Estados Confederados do Sul se alinharam para invadir a **Bahia** e o Pará [...]" (Fraser, 2022, p. 111).
CEARÁ	Zootopônimo	Tupi	"[...] Eram, em sua época, responsáveis por livrar o **Ceará** de qualquer tipo de criatura do mal" (Siviero, 2018, posição 1009). "[...] a praça Chico da Matilde, com a célebre estátua de Francisco José do Nascimento, líder abolicionista que combateu o tráfico negreiro nas praias do **Ceará**" (Fraser, 2022, p. 29).
PARAÍBA	Hidrotopônimo	Tupi	"O pai ou a mãe resolveriam o assunto em um minuto, pois eram os melhores caçadores de demônios de toda a **Paraíba**" (Siviero, 2018, posição 73-74).
PERNAMBUCO	Hidrotopônimo	Tupi	"Três homens haviam sido assassinados no vilarejo de Livramento, na Paraíba, não muito longe da fronteira com **Pernambuco**" (Siviero, 2018, posição 443-444).
PIAUÍ	Hidrotopônimo	Tupi	"Bom Jesus do **Piauí**/ Sempre ardeu no calor, /Mas naquele dia em si /Até o capeta arregou" (Siviero, 2018, posição 1210-1211).
RIO GRANDE DO NORTE	Hidrotopônimo/ Cardinotopônimo	Português	"Esse era o evento sobrenatural que assombrava Araruna, cidade fronteiriça da Paraíba com o **Rio Grande do Norte**" (Siviero, 2018, posição 1841-1842).
SERGIPE	Hidrotopônimo	Tupi	"Havia resolvido casos de urubu comedor de gente viva no norte de Minas, chácaras infestadas por duendes no interior do **Sergipe** [...]" (Siviero, 2018, posição 150-151).

Fonte: Elaborado pela autora

Como apresentado no Quadro 1, a ***Bahia*** é identificada como geomorfotopônimo[3], ou seja, refere-se às formas topográficas do local. Entretanto, em algumas pesquisas, é também encontrado como um hidrotopônimo[4] por causa da reentrância litorânea chamada Baía de Todos os Santos. Nome antigo do estado, descoberto em 1º de novembro de 1526 e, por essa razão, é um nome de origem portuguesa por causa do descobrimento. Além disso, a Bahia é citada nos

[3] Abbade e Correia, 2020.
[4] Lima, 2011.

dois romances que narram o verão da Bahia e uma invasão a estados do Norte e do Nordeste em um contexto futurístico.

O ***Ceará*** é um zootopônimo, que se relaciona com os animais, pois sua denominação se baseia no canto da jandaia, espécie de papagaio da região. Historicamente, esse canto era chamado de Siará, de origem tupi. Presente nas duas obras, em um dos contextos, o combate à escravidão é mencionado graças à estátua de Francisco José do Nascimento, jangadeiro e líder abolicionista, exposta na praça Chico da Matilde, em Fortaleza. Entre os hidrotopônimos, referência aos acidentes hidrográficos, todos de origem indígena da língua tupi, apresentam-se os topônimos: ***Paraíba***, que significa "rio ruim", trecho que não pode ser navegado. É citado em um dos romances, sendo o estado de nascimento do protagonista Toninho, um caçador de demônios, que herda as habilidades de sua família, conhecida pelo estado inteiro pelo ofício; ***Pernambuco***, que significa "rio caudaloso" e "rebentar", referindo-se à junção dos rios Beberibe e Capibaribe. Para Dick (1990), há interpretações de Paranãbuca, que quer dizer quebra mar. No *corpus*, o topônimo é citado por fazer fronteira com a Paraíba.

Os outros hidrotopônimos são ***Piauí***, ***Sergipe*** e ***Rio Grande do Norte***. Lima (2011) apresenta algumas justificativas para a designação. Piauí é o nome de vários peixes nordestinos, nomeado primeiramente como Piagui, ou "as terras de Piagoi", e a hipótese de ser um nome derivado de um rio. Já no *corpus*, aparece em forma de música se referindo a uma cidade do estado. Sergipe, que significa "o rio dos siris" em tupi, teve a grafia alterada durante o tempo: de Serjipe para Serjiype, até a grafia atual. No texto literário estudado, é referenciado ao trazer o interior do estado. Por fim, o Rio Grande do Norte é identificado como um hidrotopônimo por ser derivado de um rio chamado Potengi e um cardinotopônimo, referente às posições geográficas em geral e localização deste rio. No texto, é abordado a partir de uma cidade da Paraíba que faz fronteira com o estado.

Os topônimos das cidades localizadas na região Nordeste estão ilustrados no Quadro 2, posteriormente. Apesar de estarem identificadas em ordem alfabética, seguiremos a análise a partir dos estados e da quantidade, para melhor visualização.

Quadro 2 – Lista em ordem alfabética dos municípios do Nordeste presentes no *corpus* – taxionomia, estado, língua de origem e contexto.

(continua)

MUNICÍPIO/ TOPÔNIMO	ESTADO	TAXIONOMIA TOPONÍMICA	LÍNGUA DE ORIGEM	CONTEXTO NO *CORPUS*
ARARUNA	Paraíba	Zootopônimo	Tupi	"[...]Toninho tinha esperança de chegar a tempo para a famosa festa de São João de **Araruna**" (Siviero, 2018, posição 1847-1848).
BOM JESUS	Piauí	Hierotopônimo	Português	"[...] Olhou para cima e lá estava o enorme réptil sobrevoando os céus de **Bom Jesus**: uma versão de dez metros de um calango-de-cauda-verde [...]" (Siviero, 2018, posição 1301-1302).
CANINDÉ	Ceará	Zootopônimo	Tupi	"Mombaça era a capital de Nova Itaigara, um dos estados que formavam o **Canindé**, país situado no hemisfério norte de Cabula XI" (Fraser, 2022, p. 46).
CANUDOS	Bahia	Historiotopônimo/ Fitotopônimo	Português	"[...] foi uma das grandes responsáveis pela vitória da União Setentrional durante a Guerra Vermelha, usando táticas de combate que aprendera estudando a história da Velha **Canudos**" (Fraser, 2022, p. 48 e 49).
CARUARU	Pernambuco	Fitotopônimo	Origem incerta	"Nas barraquinhas da feira vendiam-se tecidos, santos de madeira, louças de cerâmica, macaxeira, galinhas e cabras raquíticas, laranjas e abacaxis que deviam vir de **Caruaru**, dentre outras iguarias" (Siviero, 2018, posição 199-201).
ESTRELA DE ALAGOAS	Alagoas	Astrotopônimo/ Hidrotopônimo	Português/ Tupi	"Foi numa dessas noites de breu total que dona do Carmo, deitada na rede, viu pela janela um brilho no céu, na zona rural de **Estrela de Alagoas**" (Siviero, 2018, posição 2160-2161).
INHAMBUPE	Bahia	Hidrotopônimo	Tupi	"José aparentemente era alguém muito querido entre os moradores de **Inhambupe**" (Siviero, 2018, posição 2567-2568).
IRECÊ	Bahia	Hidrotopônimo	Tupi	"Estava sentada numa mesa do Bar da Rita Casca de Bala, uma das melhores bodegas de **Irecê**" (Fraser, 2022, p. 270).
ITAPARICA	Bahia	Corotopônimo	Tupi	"Você sabe que João Ubaldo Ribeiro nasceu aqui, não é? Ele amava Itaparica" (Fraser, 2022, p. 222).

Fonte: Elaborado pela autora

Quadro 2 – Lista em ordem alfabética dos municípios do Nordeste presentes no *corpus* – taxionomia, estado, língua de origem e contexto.

(conclusão)

JUAZEIRO	Bahia	Fitotopônimo	Português/ Tupi	"— Pedrão era da região de **Juazeiro**, na Bahia, e Toninho atendia os encontros da Paraíba" (Siviero, 2018, posição 1259-1260). "[...] Irecê se tornou um dos polos industriais mais importantes do país, formando com Salvador e **Juazeiro** o

				Triângulo do Dendê" (Fraser, 2022, p. 259).
JUAZEIRINHO	Paraíba	Fitotopônimo	Português/ Tupi	"E, como se o morto assassinado desse seu último suspiro revelador, o copo formou mais uma palavra: **Juazeirinho**" (Siviero, 2018, posição 88-89).
LIVRAMENTO	Paraíba	Hagiotopônimo	Português	"Durante a viagem de oito dias até **Livramento**, um novo assassinato ocorrera, e os dois passaram a noite inteira recolhendo relatos [...]" (Siviero, 2018, posição 450-451).
MOMBAÇA	Ceará	Corotopônimo	Origem incerta	"E aqui em **Mombaça** são outros quinhentos, minhas irmãs. O jogo aqui é diferente, principalmente se você é humano" (Fraser, 2022, p. 48).
ORÓS	Ceará	Fitotopônimo	Origem incerta	"Os cachorros, por outro lado, eram avessos a criaturas sobrenaturais e haviam todos dado no pé, não se via mais nenhum em **Orós**" (Siviero, 2018, posição 1035-1036).
QUIXADÁ	Ceará	Litotopônimo	Tupi	"No meio de tanta secura, **Quixadá** levantava-se como um verdadeiro oásis: verdinha, com gado gordo, casas enormes e fontes abundantes. Parecia o paraíso" (Siviero, 2018, posição 1503-1504).
SALVADOR	Bahia	Hierotopônimo	Português	"[...] O mais poderoso deles, conhecido como Manoel-Dentes-de-Mel, mordera e transformara membros da corte, estabelecendo um clã baseado na capital da época, **Salvador**" (Siviero, 2018, posição 465-467). "[...] eram obrigadas a seguir o horário pelo Centro Galáctico de Comércio, na (muito, muito) distante **Salvador**" (Fraser, 2022, p. 35).
SOBRADINHO	Bahia	Ecotopônimo	Português	"O laboratório da Propague ficava a oeste de **Sobradinho**, próximo à nascente do riacho São Gonçalo, um dos vários afluentes do rio São Francisco" (Fraser, 2022, p. 264).
VENTUROSA	Pernambuco	Animotopônimo	Português	"Aquele caso parecia não ter fim. Toninho e o padre seguiam o rastro do desgraçado desde **Venturosa**, no agreste pernambucano". (Siviero, 2018, posição 163).

Fonte: Elaborado pela autora

As primeiras são as cidades localizadas no estado da Bahia, maioria no levantamento, totalizando sete de dezoito. ***Canudos*** é um historiotopônimo, pois refere-se a um movimento histórico-social liderado por Antônio Conselheiro, que influenciou no povoamento da cidade e na Guerra de Canudos, citado em um dos romances após um dos personagens ter utilizado táticas de combate da "Velha Canudos" na Guerra Vermelha. Além disso, a origem do nome surgiu da planta canudo-de-pito e servia como fumo, podendo ser também um fitotopônimo.

Os municípios ***Inhambupe***, "rio de perdiz" e ***Irecê***, "água ou rio subterrâneo", de origem tupi, são identificados como hidrotopônimos por causa dos rios que banham as cidades. No *corpus*, o primeiro é citado por conta dos moradores e o segundo através de um bar localizado na cidade. ***Itaparica*** vem do tupi e significa "cercado de pedra", identificado como um corotopônimo, isto é, referente aos nomes de cidades, países, regiões e continentes, já que é localizada na ilha de mesmo nome. ***Juazeiro***, na taxionomia, é um fitotopônimo, referente aos nomes de vegetais, visto que o nome tem origem em uma planta alta e copada da família das ramnáceas, árvore do juá. Aparece nos dois romances e, nos contextos, os autores falam da região através de um personagem morador e das suas riquezas.

O hierotopônimo (nomes sagrados) ***Salvador*** foi nomeado "em homenagem a Jesus Cristo, o Salvador no Cristianismo, conforme determinação do próprio rei de Portugal, no documento de fundação da primeira cidade nas terras do Brasil" (Abbade; Correia, 2020, p. 113). No *corpus*, é referenciado na época em que foi capital do Brasil e acerca da região do Comércio, no centro da cidade. ***Sobradinho***, último município da Bahia encontrado no levantamento, é um ecotopônimo, devido a sua referência das habitações comuns da cidade. No texto literário, é citado como uma das sedes da empresa em investigação, por intermédio de uma menção à localização do riacho São Gonçalo que banha a cidade e desagua no Rio São Francisco.

O segundo estado com aparição mais recorrente de municípios é o Ceará, com quatro topônimos. Entre eles, ***Canindé***, nome de origem tupi, relacionado à arara-canindé, conhecida por suas penas amarelas e azuis. Por isso, é um zootopônimo. Porém, no guia dos municípios do Ceará[5], o topônimo vem da denominação da tribo Tapuia, que habitava a região. No *corpus*, a cidade tem o nome de um país. Já ***Mombaça***, um corotopônimo, é referência ao nome de uma cidade queniana e, no romance, faz alusão a uma capital. ***Orós***, um fitotopônimo, é um nome proveniente de uma leguminosa parecida com a alfafa e é citado por conta de uma caçada no açude da cidade. Enfim, o município de ***Quixadá*** também foi denominado pela língua tupi e significa "pedra da ponta curvada e torcida", relacionada ao nome do mineral, sendo um litototopônimo. No texto, menciona-se a seca do local e a cidade como um óasis.

Logo depois, temos o estado da Paraíba com três cidades, a saber: ***Araruna***, um zootopônimo, por se referir a uma arara preta, citada pela festa de São João, característica da cultura do Nordeste; ***Juazeirinho***, um fitotopônimo pelo mesmo motivo da cidade de Juazeiro, e por ser uma cidade menor, foi nomeada no diminutivo; e ***Livramento***, nome de origem

[5] Disponível em: https://www.anuariodoceara.com.br/guia-das-cidades/fichas-dos-municipios/caninde/. Acesso em: 30 de jul. de 2024.

portuguesa, é um hagiotopônimo inspirado na capela dedicada à Nossa Senhora do Livramento, que deu origem ao povoado que se tornou cidade, citada como a próxima cidade de trabalho para os caçadores de monstros.

Em seguida, Pernambuco aparece com dois municípios: **Caruaru** e **Venturosa**. ***Caruaru*** é um fitotopônimo, referenciando o nome de plantas como caruru, espécie de amaranto e, no texto, se refere à feira de Caruaru. ***Venturosa*** é um animotopônimo, isto é, relativo à vida psíquica e à cultura espiritual, um desejo de boa sorte, citada como uma cidade do agreste pernambucano. E finalmente, o Piauí e Alagoas empataram com um topônimo cada, ***Bom Jesus***, um hierotopônimo ligado à devoção a Jesus Cristo, e ***Estrela de Alagoas***, um astrotopônimo, denominação comum aos astros luminosos, com a junção do nome do estado, que é um hidrotopônimo. Aparecem nos romances como cidades do agreste e em uma das aventuras com um dragão.

A análise permitiu identificar como a cultura do Nordeste foi incluída em narrativas em que os topônimos da região aparecem como localidades representativas da cultura e elemento de verossimilhança, pois, para Hall (2016, p. 31), "representar envolve o uso da linguagem, de signos e imagens que significam ou representam objetos". O nome do lugar, especificamente, opera-se por meio da linguagem, e quando é empregado em obras ficcionais, passa por um crivo duplo (Carvalhinhos, 2009). No caso das obras analisadas, a escolha aconteceu com topônimos já existentes, com o objetivo de um criar um efeito real.

4 Considerações Finais

O estudo da Toponomástica do Nordeste em *O auto da maga Josefa* e *A vida e as mortes de Severino Olho de Dendê*, duas narrativas da literatura brasileira, resultou na investigação de sete estados do Nordeste do Brasil e dezoito cidades que compõem alguns dos estados, contribuindo para a pesquisa Onomástica, no que diz respeito a utilização de um *corpus* literário como objeto de análise. Ademais, através da articulação entre literatura, história, linguagem e identidade cultural, é possível entrever a riqueza do léxico brasileiro e a capacidade de recuperar as tradições e memória de uma localidade.

Por esse motivo, a utilização de diversificadas fontes para o estudo é uma forma de adentrar outras áreas do léxico, apesar da limitação na identificação do significado e da necessidade de outras fontes com estudos mais direcionados à histórica do topônimo. Em suma, o léxico toponímico aqui realizado afirmou a possibilidade da junção da teoria com outras disciplinas e áreas do conhecimento, podendo, assim, oferecer pontes para o fortalecimento da memória toponímica da região Nordeste do Brasil.

5 Referências

ABBADE, Celina Márcia de Souza; CORREIA, Clese Mary. Os signos toponímicos e suas marcas na história da Bahia. *In*: SQUERDO, Aparecida Negri; ABBADE, Celina Márcia de Souza. (Orgs.). **As ciências do léxico:** lexicologia, lexicografia, terminologia. v. IX. Campo Grande: UFMS, 2020. p. 104-120.

BEZERRIL, Moisés Cavalcanti. **A toponímia indígena dos municípios paraibanos:** terminologias indicadoras de recursos naturais e condições de vida entre os séculos XVIII e XIX. Orientadora: Carolina Coelho Aragon. 2024. 48 f. TCC (Graduação em Letras, Língua Portuguesa) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2024.

CARVALHINHOS, Patrícia de Jesus. Estudos de Onomástica em língua portuguesa no Brasil: perspectivas para inserção mundial. *In*: Maria Célia Lima-Hernandes; Maria João Marçalo; Guaraciaba Micheletti; Vima Lia de Rossi Martin. (Org.). **A língua portuguesa no mundo.** São Paulo: FFLCH-USP, 2008.

CARVALHINHOS, Patrícia de Jesus _. **Interface onomástica/literatura:** a toponímia, o espaço e o resgate de memória na obra Memórias da rua do Ouvidor, de Joaquim Manuel de Macedo. Cadernos do CNLF, vol. XII, nº 10, p. 83-99, Rio de Janeiro: CIFEFIL, 2009.

DICK, Maria Vicentina de Paula do Amaral. **A Motivação toponímica e a realidade brasileira**. São Paulo: Governo do Estado de São Paulo/Edições Arquivo do Estado, 1990a.

DICK, Maria Vicentina de Paula do Amaral. **Toponímia e antroponímia no Brasil**: Coletânea de estudos. 2. ed. São Paulo: FFLCH/USP, 1999a.

REIS TEIXEIRA, Maria da Conceição; CRUZ, Marylin Fernandes da. Onomástica literária: análise dos antropônimos e dos topônimos em Cacau. **Revista Geadel,** *3*(04), 20–32, Rio Branco, 2022.

FRASER, Ian. **A vida e as mortes de Severino Olho de Dendê**. 1. ed. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2022.

GONÇALVES, Elis Larisse Santos; XIMENES, Expedito Eloísio. Interdisciplinaridade nos estudos toponímicos: a contribuição do modelo taxionômico de Dick (1980, 1990). **Estudos da Língua(gem)**, Vitória da Conquista, v. 21, n.1, p. 47-61, jul. 2023.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Tradução: Daniel Miranda e William Oliveira. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016.

LIMA, Joana Angélica Santos. **Os topônimos dos estados nordestinos brasileiros**. *Cadernos do CNLF*, Vol. XV, Nº 5, t. 3, p. 2337-2344, Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2011.

RAMOS, Ricardo Tupiniquim. **Toponímia dos municípios baianos**: descrição, história e mudanças. Orientadora: Suzana Alice Marcelino da Silva Cardoso. 2008. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

SIVIERO, Paola. **O auto da maga Josefa** [livro eletrônico]. 1.ed. São Paulo: Editora Dame Blanche, 2020.

DESCOBERTA E DESILUSÃO: UMA INTERPRETAÇÃO PSICANALÍTICA DO TEXTO LITERÁRIO "O MENINO", DE LYGIA FAGUNDES TELLES[1]

Laís Maria da Cunha Casagrande[2] (UPM)
Camila Soares da Silva[3] (UPM)

Resumo: A psicanálise é uma abordagem que busca compreender o comportamento humano pela análise da composição dos processos mentais inconscientes. Para entender o mundo interno, Freud apresenta os estágios do desenvolvimento psicossexual da criança, incluindo a fase fálica, em que acontece o denominado "Complexo de Édipo", fenômeno concretizado na tragédia grega Édipo Rei, de Sófocles, que aponta os desejos e pulsões da criança em direção aos genitores. Por meio desse referencial teórico, objetiva-se interpretar o conto O menino, de Lygia Fagundes Telles, narrativa desenvolvida em torno da admiração profunda de um garoto em relação à sua mãe. O texto culmina na desilusão da criança pela percepção de que a genitora tinha intenções segundas ao levá-lo ao cinema. A pesquisa terá como metodologia a revisão bibliográfica da crítica literária psicanalítica. Como resultado, entendemos que a análise do texto literário em confluência com a psicanálise potencializa o significado do tema do desenvolvimento da personalidade do ser a partir do amadurecimento da personalidade pela visita da realidade, justificando, assim, o próprio estudo das teorias psicanalítica e literária em conjunto.
Palavras-chave: teoria psicanalítica; descoberta; desilusão; menino; complexo de Édipo

1 Introdução

O estudo em confluência do texto literário com a psicanálise tende a enriquecer e expandir as possibilidades interpretativas. A pesquisa de Freud (1900) busca compreender e interpretar o comportamento humano por meio do universo consciente, explicando as fases do desenvolvimento psicossexual da criança. Ocorrida na fase fálica, entre os três e seis anos de idade, o Complexo de Édipo faz parte do desenvolvimento integral da pessoa e corresponde aos impulsos e desejos inconscientes da criança em relação aos genitores.

De acordo com essa perspectiva, e a fim de estabelecer conexões entre a pesquisa freudiana e a construção narrativa de Lygia Fagundes Telles, objetivamos aqui analisar o conto O Menino, publicado pela primeira vez em 1949, na obra O Cacto Vermelho e, posteriormente,

[1] Trabalho apresentado no GT05 - Construções Poético-Narrativas em Confluência com a Psicanálise e a Psicologia Analítica

[2] Graduada em Letras (português e inglês), pela Universidade de São Paulo. Bacharel e Mestre em Direito, pelas Faculdades Metropolitanas Unidas e especialista em Psicologia Organizacional, pela UnyLeya. Formada em Psicanálise, pelo Instituto Brasileiro de Psicanálise Clínica. Doutoranda em Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (e-mail: laiscasagrande@gmail.com)

[3] Mestre em Educação pelo Programa de Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho - Uninove, Pós-Graduada em Educação Infantil e em Neuropsicopedagogia pela Universidade São Luís, Pedagoga pela Universidade Metropolitana de Santos. Doutoranda em Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (e-mail: 10722120@mackenzista.com.br)

no livro Antes do Baile Verde (2009), em confluência com a teoria psicanalítica, com ênfase nos conceitos advindos do "Complexo de Édipo".

Como metodologia, será feita uma revisão bibliográfica da crítica literária psicanalítica. A narrativa, desenvolvida em torno da admiração profunda de um garoto em relação à sua mãe, culmina na descoberta do mundo adulto, com a desilusão e a frustração da criança pela percepção de que a genitora tinha intenções segundas ao levá-lo para um passeio ao cinema. O conto e a teoria psicanalítica convergem para um mesmo ponto: a evolução da criança a partir do amadurecimento da personalidade pela visita da realidade, justificando, assim, o próprio estudo das teorias psicanalítica e literária em convergência.

2 Referencial teórico – os estudos psicanalíticos e o complexo de Édipo

Zimerman (2008, p. 123) explica a teoria desenvolvida por Freud sob a seguinte metáfora ("o teatro do psiquismo"): durante o desenvolvimento psicossexual, toda pessoa recebe sucessivos e diversificados estímulos, interiores e exteriores, os quais vão ficando impressos ou inscritos no ego, sob a forma de cenas inteiras ou de cenas isoladas, com um determinado roteiro e com uma variedade de personagens (pai, mãe, irmãos), que interagem entre si e recebem a missão de ocupar certos lugares que lhe são designados, com papéis a serem desempenhados. E ao longo de toda a vida do sujeito, esses fatos podem acontecer de forma frequente e repetitiva:

> Essa peça teatral pode estar inscrita na mente com tal intensidade e precisão do enredo que, tal como se fosse um ímã, exerce um campo de imantação que atrai para si, colorindo com as mesmas cores emocionais, as futuras experiências afetivas, obrigando o sujeito a uma repetitividade do script que foi escrito e internalizado no passado. Assim, o "grupo interno" faz a representação da essência da mesma peça, embora os "atores" externos sejam outros. Dentre as múltiplas peças teatrais do psiquismo possíveis, quero destacar uma que se refere a uma patológica forma de amar e de ser amado, a que venho propondo denominar como "tantalizante". (Zimerman, 2008, p. 123)

Freud estudou extensivamente a tragédia de Sófocles (496-406 a. C), Édipo Rei, dando origem ao que denominou de "Complexo de Édipo": "O Rei Édipo, que assassinou Laio, seu pai, e se casou com Jocasta, sua mãe, simplesmente nos mostra a realização de nossos próprios desejos infantis" (Freud, 1900, p.179). A partir desse conteúdo, foram analisadas as pulsões infantis em relação aos genitores. Freud (1923) aponta como é a relação de um menino com sua mãe nas fases inicias da infância:

> Em sua forma simplificada, o caso de uma criança do sexo masculino pode ser descrito do seguinte modo. Em idade muito precoce o menininho desenvolve uma catexia objetal pela mãe, originalmente relacionada ao seio materno, e que é o protótipo de uma escolha de objeto segundo o modelo anaclítico; o menino trata o pai identificando-se com este. Durante certo tempo, esses dois relacionamentos avançam lado a lado, até que os desejos sexuais do menino em relação à mãe se tornam mais intensos e o pai é percebido como um obstáculo a eles; disso se origina o complexo de Édipo. Sua identificação com o pai assume então uma coloração hostil e transforma-se num desejo de livrar-se dele, a fim de ocupar o seu lugar junto à mãe. Daí por diante, a sua relação com o pai é ambivalente; parece como se a ambivalência, inerente à identificação desde o início, se houvesse tornado manifesta. Uma atitude ambivalente para com o pai e uma relação objetal de tipo unicamente afetuoso com a mãe constituem o conteúdo do complexo de Édipo positivo simples num menino. (Freud, 1923, p. 19/20)

O Complexo de Édipo, portanto, diz respeito ao desejo da criança de posse pelo genitor do sexo oposto ao seu e ao sentimento de rivalidade em relação à figura parental de mesmo gênero. O pai, ao impor determinado limite a esse desejo proporciona uma ruptura na relação dual exclusiva "mãe-filho", e assim a criança é capaz de perceber a noção de "outro", libertando-se do narcisismo primário, que, segundo Freud (ano, p. 22) pode ser assim descrito:

> Dizemos que o ser humano tem originalmente dois objetos sexuais: ele próprio e a mulher que o cria, e nisso pressupomos o narcisismo primário de todo indivíduo, que eventualmente pode se expressar de maneira dominante em sua escolha de objeto. A comparação entre homem e mulher mostra que há diferenças fundamentais, embora não universais, naturalmente, quanto ao seu tipo de escolha de objeto. O amor objetal completo, segundo o tipo "de apoio", é de fato característico do homem. Exibe a notória superestimação sexual, que provavelmente deriva do narcisismo original da criança, e corresponde assima uma transposição do mesmo para o objeto sexual. Essa superestimação sexual permite que surja o enamoramento, esse peculiar estado que lembra a obsessão neurótica, remontando assim a um empobrecimento libidinal do Eu em favor do objeto. (Freud, 2010, p. 22-23)

O destino de Édipo é o destino de todos nós representado, quando dirigimos "nosso primeiro impulso sexual para nossa mãe e nosso primeiro ódio e primeiro desejo assassino para nosso pai" (Freud, 1900, p.179). Rei Édipo realiza, segundo Freud, os nossos próprios desejos infantis, na medida em que assassinas seu pai, Laio, e casa-se com Jocasta, sua mãe. Contudo, temos mais sorte quando conseguimos nos desprender de nossos impulsos sexuais direcionados a nossas mães e esquecer do ciúme de nossos pais, reconhecendo nossa impotência.

De acordo com Zimerman (2007), a fase fálica, a terceira etapa do desenvolvimento psicossexual é também descrita como a "fase edípica", ou seja, aquela em que acontece o denominado Complexo de Édipo. Essa expressão designa um:

> conjunto de desejos amorosos e hostis que a criança experimenta com relação aos seus pais. Freud situou-o por volta dos três anos e M. Klein postulou o seu

> surgimento aproximadamente aos seis ou oito meses de idade. Porém, com essa concepção ela desfigurou bastante a conceituação original de Freud acerca de Édipo. Para Freud, o complexo de Édipo comporta duas formas: uma positiva, que genericamente consiste num desejo sexual pelo genitor do sexo mesmo, bem como de um desejo de morte pelo do mesmo sexo, e uma forma negativa, na qual há um desejo amoroso pelo genitor do mesmo sexo e um ciúme ou desejo de desaparecimento do outro. Na clínica, o mais freqüente é que ambas formas coexistam nos indivíduos, embora uma delas predomine nitidamente. O complexo edípico sempre foi considerado como o núcleo central na estruturação de toda e qualquer neurose, sendo que, na atualidade, essa concepção tem sido contestada por alguns autores que acreditam que nos pacientes bastante regressivos não é a má resolução propriamente edípica a responsável maior pela neurose, mas, sim, que ela é apenas o reflexo das complicações das fases anteriores, particularmente das fixações narcisistas. (Zimerman, 2007, p. 94).

A resolução do Complexo de Édipo acontece quando a criança passa a identificar-se com o genitor de mesmo sexo, em vez de rivalizar com ele, internalizando as regras sociais e familiares e reconhecendo sua própria impotência. Esse complexo representa um papel essencial para a organização da personalidade e formação da identidade da criança, pois abre o caminho para a triangulação, ou seja, permite a inclusão do pai na relação mãe-filho, possibilitando à criança o processo de renunciar à ilusão de posse da genitora e aceitar a autonomia dos pais. Essa situação possibilita à criança a formação de sua própria identidade, a partir do entendimento de que é um ser completo em si, dissociado da mãe, isto é, há a possibilidade, nesse contexto, de haver uma libertação do narcisismo primário da criança. O complexo, ainda, irá determinar a formação das identificações, aspecto essencial na formação da personalidade; é unicamente por meio de uma exitosa resolução do conflito com os genitores que se torna possível o ingresso da criança em uma genitalidade adulta. (Zimerman, 2007, p. 95).

Considerando, assim, a teoria desenvolvida por Freud, a seguir, usaremos a perspectiva psicanalítica como subsídio para a interpretação literária de um conto de Lygia Fagundes Telles.

3 O conto O menino, de Lygia Fagundes Telles, segundo a perspectiva psicanalítica

De acordo com Barros (2004), examinar a linguagem em seu nível de organização discursiva significa ultrapassar a dimensão da palavra e da frase para atingir a organização global do texto, inclusive os fatores sociais que o moldam. Os sentidos de um texto são construídos por mecanismos e procedimentos linguístico-discursivos e sócio-históricos.

A organização sócio-histórica do texto dá ênfase às relações da narrativa com a sociedade e a história e, conforme ensina Barros (2004, p. 212), essa análise pode ser feita pelas "relações intertextuais e interdiscursivas que os textos mantêm com os textos que dialogam".

Para isso, devem ser considerados três aspectos essenciais: (i) podem ser feitos recortes no contexto sócio-histórico e podem ser considerados apenas alguns dos diálogos entre os textos; (ii) a análise que se faz de um texto não é nunca a única possível; e (iii) não há infinitas possibilidades de diálogos, as leituras possíveis são limitadas, pois o texto irá indicar certas direções, restringindo as possibilidades de leitura (Barros, 2004, p. 212).

O conteúdo de um texto pode, portanto, ser analisado por meio do diálogo estabelecido com outros textos (Barros, 2004). No conto O menino é possível estabelecer essa relação direta de interdiscursividade com os estudos do médico austríaco Sigmund Freud (1900), fundador da psicanálise. Esse conto, escrito por Lygia Fagundes Telles, foi publicado pela primeira vez em 1949, na obra O Cacto Vermelho e, posteriormente, no livro Antes do Baile Verde (2009), e relata a história do amadurecimento de um menino por meio de uma descoberta que o faz ficar desiludido quanto à admiração desmedida que sentia pela mãe.

A narrativa desenvolve-se em torno dos sentimentos do filho em relação à sua genitora. Inicialmente, sente-se orgulhoso por ter uma mãe linda, deseja casar-se com alguém que seja semelhante à mulher. Em um passeio ao cinema, sente-se feliz pela ausência do pai, age como seu cavalheiro. Por meio de uma imagem desconcertante da mãe dando as mãos para um homem misterioso, que se sentou a seu lado, o garoto percebe que a mãe, ao convidá-lo para a sessão, foi, em realidade, encontrar-se com um aparente amante. O coração do menino dispara, as cenas do filme confundem-se com aquele gesto inesperado. Tomado por um sentimento inesperado, o menino permanece inquieto. O caminho de volta é silencioso. O orgulho e a admiração de antes são substituídos por uma confusa indignação. Ao chegarem em casa, são recebidos pelo pai, que, percebe certa estranheza na atitude do menino e indaga o que havia acontecido. Em resposta, o filho apenas o abraça.

Na narrativa em análise, verifica-se precisamente a representação do Complexo do Édipo. O menino sente inicialmente muita admiração e orgulho da mãe, vendo-a como um objeto de desejo; deseja inclusive casar-se com uma mulher semelhante à genitora:

> Sentou-se num tamborete, fincou os cotovelos nos joelhos, apoiou o queixo nas mãos e ficou olhando para a mãe. Agora ela escovava os cabelos muito louros e curtos, puxando-os para trás. (...) Através do espelho, olhou para o menino. Ele sorriu também, era linda, linda, linda! Em todo o bairro não havia uma moça linda assim.
>
> Na rua, ele andava pisando forte, o queixo erguido, os olhos acesos. Tão bom sair de mãos dadas com a mãe. (...) Quando crescesse haveria de se casar com uma moça igual. Anita não servia que Anita era sardenta. Nem Maria Inês com aqueles dentes saltados. Tinha que ser igualzinha à mãe. (Telles, 2009, p. 167)

E há também a descrição freudiana da atitude ambivalente do menino direcionada ao pai, na cena em que se sente muito feliz por sair de mãos dadas com a genitora: “Tão bom sair de mãos dadas com a mãe. Melhor ainda quando o pai não ia junto porque assim ficava sendo o cavalheiro dela. Quando crescesse haveria de se casar com uma moça igual” (Telles, 2009, p. 168). Percebe-se aqui a rivalidade do menino em relação ao pai, pois sente-se o cavalheiro da mãe quando está com ela.

Na narrativa de Telles (2009), há uma particularidade importante: Freud (1923) entende que o pai é percebido pela criança como um obstáculo à conquista do objeto de desejo (a mãe), porém, na obra literária aqui discutida, a descoberta de que a mãe não pode ser esse objeto de desejo e posse do menino é feita não pela intervenção da figura do pai, mas pela figura de um homem desconhecido, que aparentemente era o amante da mulher.

No conto, inicialmente, o pai era, de fato, visto como uma ameaça. No entanto, o amor e a admiração do menino são rompidos quando há a percepção de que a mão da mãe estava apoiada na mão de um outro homem, ou seja, acontece, aparentemente, uma traição. A ameaça passa, então, a ser a figura do homem do cinema. A traição é dupla, da mãe em relação ao pai e da mãe em relação ao menino, já que ela vai ao cinema com o objetivo de encontrar-se com o possível amante:

> – Agora sim! – disse baixinho, desembrulhando o tablete de chocolate. Meteu-o inteiro na boca e tirou os caramelos do bolso para oferecê-los à mãe. Então viu: a mão pequena e branca, muito branca, deslizou pelo braço da poltrona e pousou devagarinho nos joelhos do homem que acabara de chegar. O menino continuou olhando, imóvel. Pasmado. Por que a mãe fazia aquilo?! Por que a mãe fazia aquilo?!… Ficou olhando sem nenhum pensamento, sem nenhum gesto. Foi então que as mãos grandes e morenas do homem tomaram avidamente a mão pequena e branca. Apertaram-na com tanta força que pareciam querer esmaga-la. O menino estremeceu. Sentiu o coração bater descompassado, bater como só batera naquele dia na fazenda quando teve de correr como louco, perseguido de perto por um touro. O susto ressecou-lhe a boca. O chocolate foi-se transformando numa massa viscosa e amarga. Engoliu-o com esforço, como se fosse uma bola de papel. Redondos e estáticos, os olhos cravaram-se na tela. Moviam-se as imagens sem sentido num sonho fragmentado. Os letreiros dançavam e se fundiam pesadamente, como chumbo derretido. Mas o menino continuava imóvel, olhando obstinadamente. Um bar esfumaçado, brigas, a fuga do moço de capa perseguido pela sereia da polícia, mais brigas numa esquina, tiros. A mão pequena e branca a deslizar no escuro como um bicho. Torturas e gritos nos corredores paralelos da prisão, os homens agarrando as portas de grade, mais conspirações. Mais homens. A mão pequena e branca. A fuga, os faróis na noite, os gritos, mais tiros, tiros. O carro derrapando sem freios. Tiros. Espantosamente nítido em meio do fervilhar de sons e falas – e ele não queria, não queria ouvir! – o ciciar delicado dos dois num diálogo entre os dentes. Antes de terminar a sessão – mas isso não acaba mais, não acaba? -, ele sentiu, mais do que sentiu, adivinhou a mão pequena e branca desprender-se das mãos morenas. E do mesmo modo manso como avançara, recuar deslizando pela

> poltrona e voltar a se unir à mão que ficara descansando no regaço. Ali ficaram entrelaçadas e quietas como estiveram antes. (Telles, 2009, p. 172-172).

Logo, o obstáculo, que inicialmente era o pai, passa a ser a pessoa do cinema, pois ao descobrir que a mãe tinha alguma ligação com o homem para quem deu as mãos, o menino rompe com os sentimentos hostis e com o desejo assassino em relação ao pai. Esse fato traz uma outra consequência para a narrativa, além da quebra da relação de exclusividade "mãe-filho", na última cena da narrativa, o menino segura na mão do genitor, desiludido com a mãe:

> Quando entraram na sala, o pai estava sentado na cadeira de balanço, lendo o jornal. Como todas as noites, como todas as noites. O menino estacou na porta. A certeza de que alguma coisa terrível ia acontecer paralisou-o atônito, obumbrado. O olhar em pânico procurou as mãos do pai. (Telles, 2009, p.175)

Nesse contexto, há diferentes possibilidades interpretativas para o conto. A primeira: é possível interpretar o abraço do menino no pai como a ruptura da relação dual mãe e filho, sem que esse tenha percebido de quem se tratava o terceiro elemento. Assim, há uma tentativa de obtenção de consolo no pai em razão da tristeza pela perda da mãe para um terceiro. A segunda, refere-se a uma atualização do Complexo de Édipo para a narrativa contemporânea, com a desconstrução da imagem da mãe perfeita, substituída pela figura da mulher que trai o marido, com a percepção do menino, de que a mãe tinha um segundo relacionamento e, assim, o sentimento do menino é de solidariedade em relação ao pai, o garoto tenta consolar o pai, sabendo do segredo da traição: "Fechou os olhos para prender as lágrimas. Envolveu o pai num apertado abraço" (Telles, 2009, p. 176).

De qualquer forma, o menino é confrontado com uma nova realidade e a admiração pela mãe é trocada por outro sentimento. Isso pode ser verificado na cena em que, ao sair do cinema, a mãe tenta pegar na mão do menino, mas ele a recusa:

> Quando as luzes se acenderam, teve um olhar para a poltrona vazia. Olhou para a mãe. Ela sorria com aquela mesma expressão que tivera diante do espelho, enquanto se perfumava. Estava corada, brilhante.
> – Vamos, filhote?
> Estremeceu quando a mão dela pousou no seu ombro. Sentiu-lhe o perfume. E voltou depressa a cabeça para o outro lado, a cara pálida, a boca apertada como se fosse cuspir. Engoliu penosamente. De assalto, a mão dela agarrou a sua. Sentiu-a quente, macia. Endureceu as pontas dos dedos, retesado, queria cravar as unhas naquela carne.
> – Ah, não quer mais andar de mãos dadas comigo?
> Ele inclinara-se, demorando mais do que o necessário para dobrar a barra da calça rancheira.
> – É que não sou mais criança.
> – Ah, o nenenzinho cresceu? Cresceu? – Ela riu baixinho. Beijou-lhe o rosto.
> – Não anda mais de mão dada?

> O menino esfregou as pontas dos dedos na umidade dos beijos no queixo, na orelha. Limpou as marcas com a mesma expressão com que limpava as mãos nos fundilhos da calça quando cortava as minhocas para o anzol. (Telles, 2009, p.174)

O Complexo de Édipo é uma fase importante para a criança na medida em que impacta na formação da personalidade e da identidade, alcançando o aprendizado da criança sobre a questão do casamento e da filiação. Além disso, traz a possibilidade de compreensão das normas sociais e familiares, ajudando na superação do narcisismo primário, ou seja, de entender que não se é o centro do universo.

No conto, verifica-se precisamente a admiração e o desejo de posse da criança em relação à mãe descritos por Freud, porém com a particularidade de que a ruptura dessa relação dual de mãe e filho é dada pela descoberta da relação da mãe com outro homem, um possível amante (e não com o pai). Nesse caso, o sentimento inicial de rivalidade com o pai transforma-se em sentimento de solidariedade, concretizando-se no abraço final.

4 Considerações finais

O presente artigo objetivou interpretar o texto literário O menino, em confluência com a teoria da psicanálise de Freud, a fim a de apresentar uma possibilidade de análise do desenvolvimento humano por meio da literatura.

O estudo mostra a ilusão de uma criança, por meio da idealização da imagem materna, contraposta à frustração com a percepção de uma nova realidade (a perda da exclusividade na relação mãe-filho e a percepção do "outro"), e, ainda, com a perda da inocência e aquisição de maturidade. A narrativa traz um paralelo interdiscusivo com os estudos freudianos a respeito do Complexo de Édipo, explicitado na relação de admiração do menino por sua mãe. Esse interdiscurso é separado da tragédia de Sófocles quando a criança, ao perceber a traição da mãe, volta-se para o pai e abraça-o, como se estivesse solidário a esse pela situação.

Assim, a narrativa percorre o caminho da inocência infantil sobre a idealização da mãe, atingindo seu ápice na desilusão, quando a criança percebe as mãos de um homem segurando as mãos de sua genitora. A comoção a respeito da traição da mãe estabelece na criança uma significativa mudança em sua percepção da realidade, a ponto de solidarizar-se com o pai. Conclui-se, assim, que a psicanálise proporciona um aparato técnico que possibilita estudar a obra literária de forma objetiva, apontando um caminho para a apreensão de sentidos. Em O menino, verifica-se, dentre sentimentos e descobertas, a perda da inocência e a aquisição da maturidade em meio ao caótico universo dos adultos.

Referências

BARROS, Diana Luz Pessoa de. Estudos do discurso. In: **Introdução à linguística II:** princípios de análise. São Paulo: Editora Contexto. 2004.

FREUD, S. **O Ego e o Id e outros trabalhos** (1923-1925). Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud – volume XIX. Editora Imago. 1923.

FREUD, S. **A Interpretação dos Sonhos** (I) (1900). Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud – volume IV. Editora Imago. 1900.

FREUD, S. **Introdução ao narcisismo, ensaios de metapsicologia e outros textos***:* 1914-1916. Editora Imago. 2010.

TELLES, L. F. **Antes do baile Verde**. Contos. São Paulo: Companhia das Letras. 2009.

ZIMERMAN, David. E. **Fundamentos psicanalíticos**: teoria, técnica e clínica, uma abordagem didática. Porto Alegre: Artmed Editora. 2007.

ZIMERMAN, D. E. **Manual de técnica psicanalítica:** uma re-visão. Porto Alegre: Artmed Editora. 2008.

DESVENTURAS EM SÉRIE: A AVENTURA DA ADAPTAÇÃO[1]

Julia Alessandra Crestani, UPF[2]

Resumo: O presente trabalho analisou o processo de adaptação de uma obra literária para outro meio, utilizando teóricos da adaptação, como Hutcheon (2013) e McFarlane (1996), para justificar as mudanças ocorridas e sua fidelidade. Foi utilizada a coletânea norte-americana de 1999 do escritor Daniel Handler, sob o heterônimo Lemony Snicket, *Desventuras em Série*, e sua adaptação para a televisão feita pelo serviço de streaming Netflix, entre 2017 e 2019. Com isso, cenas provenientes da primeira temporada da série referentes ao vilão foram analisadas e comparadas aos excertos das obras para entender a chegada ao produto final exibido nas telas de cinema e televisão. Adicionalmente, foi feita uma breve análise da personalidade do vilão e das personagens principais através de psicanalistas como Winnicott (1983) e Bowlby (2006), para se entender melhor suas adaptações. Por fim, percebeu-se o grande processo que é a troca de mídias e os diversos fatores por trás do trabalho de uma adaptação. Assim, concluiu-se que a adaptação sempre parte do ponto de vista de um leitor e deve ser tratada como tal e afirmada já que o processo de leitura subjetivo e passivo da influência de fatores como a bagagem de mundo e a capacidade imaginativa do leitor.

Palavras-chave: *Desventuras em Série*; Daniel Handler; Vilão; Adaptação.

1 Introdução

Geralmente, ao assistir a uma série de televisão, os telespectadores pouco se importam com detalhes técnicos, como: de onde a história veio, se foi adaptada, ou como seu roteiro foi construído e estruturado até chegar ao produto final a sua frente. No entanto, quando se trata de uma adaptação literária, essa passa pelo crivo da fã-base construída anterior a ela, que observa e espera pela realização de suas cenas favoritas e, por isso, considera aspectos como a fidelidade à obra original e a escolha dos atores importantes para o julgamento feito do produto consumido. Nessa busca pela adaptação perfeita e que faz jus a todos os desejos de seus leitores, o extenso processo pelo qual uma obra passa até chegar às telas é esquecido, quando não completamente ignorado.

Assim, o objetivo do presente trabalho é olhar mais a fundo e desmistificar o processo e certos aspectos da adaptação literária para a televisão. Como objeto, será utilizada a coletânea de livros estadunidense *Desventuras em Série* e sua adaptação televisa de 2017, concebida pelo serviço de streaming Netflix.

[1] Trabalho apresentado no GT30 – Linguagem, Cultura e Sociedade Contemporânea: Análises a partir de atravessamentos midiáticos.

[2] Graduada em Letras – Português, Inglês e Respectivas Literaturas pela Universidade de Passo Fundo, atualmente professora de inglês. juliacrestani1@gmail.com

Desventuras em Série é uma série de treze livros escritos por Daniel Handler, sob o heterônimo Lemony Snicket, que é narrador e parte da trama sendo o detetive responsável pelo caso da misteriosa morte dos pais dos irmãos Baudelaire. Sendo ele um narrador onisciente, ele permeia a história durante todo o seu desenvolvimento, omitindo detalhes ou instigando os leitores sobre os acontecimentos que estão por vir.

Por serem livros breves e repletos de ilustrações em escala de cinza, infere-se, de maneira errônea, que são obras voltadas para o público infantil. No entanto, essa expectativa já é quebrada logo nas primeiras páginas do primeiro livro, intitulado *Mau Começo*, em que se lê: "Se vocês se interessam por histórias com final feliz, é melhor ler algum outro livro." (SNICKET, 1999, p. 10). Nas histórias contadas por Daniel Handler, utilizando começos que se parecem com contos de fadas, o narrador expõe aquilo que não está por vir, através de narrativas rápidas e humor cáustico, o narrador, ao mesmo tempo que se solidariza com os órfãos, narra suas histórias de forma impiedosa.

Em 2014, planos para uma eventual adaptação da coletânea foram divulgados pelo serviço de streaming Netflix, com o autor das obras como produtor executivo. A primeira temporada da série foi ao ar em janeiro de 2017, contando com oito episódios que adaptavam os quatro primeiros livros da coletânea: *Mau Começo*, *A Sala dos Répteis*, *O lago das Sanguessugas* e *Serraria Baixo-Astral*. Nos anos seguintes, a série foi renovada para mais duas temporadas, a segunda englobando outros cinco livros, lançada em 2018 (*Inferno no Colégio Interno*, *O Elevador Ersatz*, *A Cidade Sinistra dos Corvos*, *O Hospital Hostil* e *O Espetáculo Carnívoro*); e a última sendo composta de adaptações dos quatro livros restantes (*O Escorregador de Gelo*, *A Gruta Gorgônea*, *O Penúltimo Perigo* e *O Fim*), concluída em 2019.

Nesse trabalho, foram analisadas cenas e excertos provenientes da primeira temporada da série e dos quatro primeiros livros da coletânea visando elucidar as principais mudanças ocorridas na adaptação do conteúdo da série literária para a televisa e o que foi acrescentado ou excluído, com base em diversas vertentes de teorias da adaptação. Assim, culminando em uma análise da personagem do vilão Conde Olaf e como foi feita sua transposição midiática.

A primeira parte do trabalho trata das teorias de adaptação utilizadas como base do trabalho, que buscam caracterizar esse fenômeno que cresce e evolui até o momento presente. Serão apresentadas noções de fidelidade e até que ponto ela pode ser respeitada pelos desenvolvedores desse tipo de projeto, e os critérios que justificam a retirada, redução ou acréscimo de determinadas cenas. Ainda, serão mostradas as principais mudanças que podem ser encontradas em uma adaptação e a influência da audiência, observando detalhes que pertencem à imaginação dos leitores e, portanto, não podem ser satisfatoriamente transpostos.

A segunda parte é responsável pela contextualização dos objetos pesquisados: a coletânea de livros e a sua adaptação para a televisão. Nela, as personagens principais, como foco no vilão, serão apresentadas e brevemente analisadas, sob a ótica de psicanalistas como Donald Winnicott (1983) e John Bowlby (2006), para entender melhor a motivação do vilão e também a maturidade das crianças da trama. Por fim, os trechos escolhidos da obra literária e da televisiva serão expostos e analisados observando acréscimos, o que foi retirado e mantido nas cenas em que o vilão interage com as crianças Baudelaire, observando Hutcheon (2013), Stam (2000) e McFarlane (1996) para determinar o porquê das mudanças em um roteiro adaptado. Este artigo responderá, também, a alguns mitos criados pelos fãs e apreciadores de adaptações a respeito do que pode ou não ser considerado correto em um projeto de troca de mídias.

2 Fundamentação teórica

Antes do cinema surgir e tomar o mundo com suas possibilidades, as adaptações eram comuns para peças de teatro. O cinema, surgindo por volta de 1895, portanto, "não possuía um código próprio e estava misturado a outras formas culturais, como os espetáculos de lanterna mágica, o teatro popular, os cartuns, as revistas ilustradas e os cartões-postais" (MASCARELLO, 2006, p. 15). Em seus primeiros anos, o cinema passou por uma série de reorganizações, até atingir relativa estabilidade por volta de 1915, tornando possível as adaptações, que continuam ganhando cada vez mais popularidade até os dias atuais.

Com essa popularidade conquistando do jovem ao adulto, surgiu a necessidade da criação de teorias que estudassem e explicassem esse fenômeno, por isso, estudiosos, como Linda Hutcheon e Robert Stam, finalmente se debruçaram e iniciaram a tarefa de dar voz a esse processo.

No senso comum, muito já se foi dito por adaptações, sendo elas chamadas de "infidelidade, traição, deformação, violação, vulgarização, e profanação, cada acusação carregando sua carga específica de indignada negação" (STAM, 2000, p. 54) nos círculos de entusiastas da literatura que as geravam e até mesmo por grandes autores ao considerarem o processo de adaptação algo degradante, revelando o ideal de superioridade da literatura prezado nesse meio. Por conta disso, as adaptações passaram a ser motivo de vergonha para os consumidores das obras literárias e trouxeram à tona a necessidade de se perguntar,

> Se as adaptações são [...] tão criações tão inferiores e secundárias, então por que elas são tão onipresentes em nossa cultura e, de fato, aumentam, de forma constante, em números? Por que, mesmo de acordo com estatísticas de 1992, 85 por cento de todos os vencedores do Oscar de Melhor Filme são

> adaptações? Por que adaptações representam 95 por cento de todas as minisséries e 70 por cento de todos os filmes televisivos da semana que ganham Emmys? (HUTCHEON, 2013, p. 4) (Tradução nossa).

Através desses questionamentos, se coloca em foco o lugar em que esses questionamentos se encontram: dentro das bolhas literárias declarando superioridade de um meio e desmerecendo produtos gerados através dele. Hutcheon (2013) argumenta, ainda, que o desmerecimento das adaptações pode ser "simplesmente o produto de expectativas frustradas por parte de um fã desejando fidelidade para um amado texto adaptado ou por parte de alguém que ensina literatura e, portanto, precisa proximidade com o texto e, talvez, algum valor de entretenimento para fazê-lo" (p. 4).

Sobre a noção de fidelidade, Stam (2000) a considera problemática por uma série de razões, entre eles as lacunas deixadas pelo autor que são preenchidas pela imaginação do leitor, lacunas essas que também precisam ser preenchidas ao se fazer uma adaptação. Exigir fidelidade por si própria ignora o processo para se fazer um filme, seu custo e mesmo seu *modus operandi*. Ao se decidir escrever um romance, é preciso simplesmente uma pessoa com uma ideia inovadora e tempo hábil para realizar a escrita, enquanto que a produção de um filme ou série de TV é um trabalho coletivo, podendo mobilizar cinco ou quinhentas pessoas para sua realização.

A partir disso, Stam (2000) diz que "a questão da fidelidade ignora uma questão ainda maior: fidelidade para quê?", ou mesmo para quem? Algo que também é questionado por Hutcheon (2013). Ao se desejar cegamente por fidelidade à obra, geralmente não se leva em consideração o aspecto subjetivo da leitura nem a possiblidade de que, em certos casos, o próprio autor não pensou em possíveis significados escondidos para aquilo que queria dizer – apenas disse.

Com isso, os autores propõem nomenclatura diferentes para o processo de adaptação. Stam (2000) defende o uso do termo *tradução*, uma vez que a adaptação, assim como a tradução literária prevê perdas e ganhos dependendo do meio para qual será feita. Por outro lado, Hutcheon (2013) sugere nomear as adaptações simplesmente como *adaptações*, pois, assim, admitem-se a inspiração ou inspirações por trás daquilo consumido em outro meio. Outras vertentes de estudo estabelecem o termo *leitura* para definir o ato de adaptar. Sob essa ótica, ao tratar a adaptação como leitura, é assumida a subjetividade, dando luz ao fato de que uma mesma obra pode ser lida ao redor do mundo e ter diferentes interpretações a depender de quem a faz.

Outro ponto importante nas adaptações literárias é exatamente *o quê* pode ser adaptado. Define-se o que é pertinente adaptar e o que deve ser excluído levando em consideração o tom da trama, o tempo, a relevância e, até mesmo, o público-alvo. As personagens principais também compõem outra possibilidade facilmente adaptada, uma vez que são cruciais para o andamento da história, assim como as unidades da história. Porém, as personagens secundárias nem sempre são adaptadas; em outros casos, novas personagens são criadas para guiar a história através da visão do adaptador. Ainda, o ponto de vista observado em uma obra literária nem sempre é mantido em adaptações, a depender da perspectiva escolhida para ser elaborada.

Ao colocar-se todos esses aspectos na balança, é possível entender a complexidade das adaptações literárias para outras mídias. Levando tais teorias em consideração, compreende-se que todas essas complexidades e particularidades são, frequentemente, ignoradas pelos consumidores finais desses produtos, cujas opiniões e críticas ainda são guiadas por motivos passionais e que consideram a fidelidade o aspecto mais importante em um processo com o objetivo de enriquecer ainda mais a experiência das páginas e tornar acessível para ainda mais pessoas os universos queridos por tantos.

3 Objeto de pesquisa e análise

O número treze, em diversas culturas ao redor do mundo, é considerado símbolo de má sorte, sendo, até mesmo, evitado na numeração dos andares de prédios em alguns lugares ao redor do mundo. A coletânea *Desventuras em Série* possui treze livros no total e todos eles, com exceção do livro de número treze, são divididos em treze capítulos, o que pode ser pista suficiente sobre o teor da história narrada neles.

A série norte-americana escrita por Daniel Handler conta a história de três irmãos muito inteligentes – Violet, Klaus e Sunny Baudelaire, que acabaram de se tornar órfãs após a misteriosa morte de seus pais em um incêndio sem precedentes que destruiu a casa em que a família morava. Com esse trágico evento dando início a narrativa, as personagens principais se veem à mercê do banqueiro da família, responsável pelo testamento dos pais, do qual eles não tinham conhecimento. Desprovidas de um lar, as crianças são, então, mandadas para a casa de um parente de quem nunca ouviram falar: Conde Olaf, um ator de peças independentes. Visualmente infantis, os livros narram as histórias vividas pelos órfãs de forma rápida e sem rodeios através do narrador-autor e detetive responsável pela investigação do incêndio, Lemony Snicket.

Toda boa história é provida de um vilão e *Desventuras em Série* não é diferente. Logo no segundo capítulo da trama, o narrador introduz, pela visão das crianças, de forma exagerada e caricata, o responsável pelo tormento subsequente dos órfãos.

> "Olá, olá, olá," disse o Conde Olaf num murmúrio ofegante. Ele era muito alto e muito magro, e vestia um terno cinzento com várias manchas escuras. O rosto estava sem barbear e, no lugar das duas sobrancelhas que a maioria dos seres humanos possui, tinha uma única, bem comprida. Seus olhos brilhavam intensamente, o que lhe dava uma aparência de faminto e zangado ao mesmo tempo. (SNICKET, 1999, p. 20).

Para além da descrição do vilão, nesse momento, o narrador também situa o leitor na vizinhança da história: aparentemente normal, porém com características bizarras, quase que saídas de um filme de terror e comédia, ilustradas na descrição da casa em que os órfãos passarão a morar, cuja "construção inteira caía para um dos lados, como um dente torto" (SNICKET, 1999, p. 20).

Por meio da apresentação estética e estrutural da coletânea, percebe-se a verdadeira motivação do autor com sua narrativa: satirizar e se desviar da estrutura esperada das histórias infantis, especialmente da moralidade encontrada nesse gênero. Indo contra os contos de fadas, a coletânea coloca os adultos como céticos e pouco inteligentes, ao invés de serem figuras impositivas, criadas com o intuito de guiar as figuras inocentes representadas pelas crianças – crianças essas que, no mundo de Lemony Snicket, são as responsáveis por desmascarar os vilões e resolver os problemas que os adultos não percebem ou fingem não perceber, uma vez que sempre prezam por aquilo que é esperado.

No início dos anos 2000, com a chegada das adaptações de *best-sellers* como *Harry Potter* e *Jogos Vorazes*, produtoras de cinema se viram com uma nova possibilidade de levarem cada vez mais públicos a consumir a sétima arte. Impulsionados pelos fãs das obras literárias, adaptações se tornaram incrivelmente populares e dominaram as produções de cinema por muitos anos – especialmente as sagas. *Desventuras em Série*, nesse sentido, não ficou de fora, ganhando sua própria adaptação para a telona no ano de 2004, com nomes como Meryl Streep e Jim Carrey no papel do vilão no elenco. A adaptação era uma compilação dos três primeiros volumes da série literária: *Mau Começo*, *A Sala dos Répteis* e *O Lago das Sanguessugas*. Apesar do seu relativo sucesso nas metragens de cinema, a adaptação não teve uma sequência.

Mais recentemente, para além das salas de cinemas, adaptações literárias começaram a ganhar espaço na televisão, especialmente com o advento dos serviços de streaming. Dez anos após sua chegada ao cinema, em 2014, a Netflix anunciou que uma adaptação em formato de

série estava nos planos para *Desventuras em Série*. Três anos depois, em 13 de janeiro de 2017, a série, enfim, foi ao ar, dessa vez apostando em novos atores nos papéis dos órfãos Baudelaire, e o ator Neil Patrick Harris, conhecido pela série *How I Met Your Mother* e suas atuações na Broadway, sendo o vilão Conde Olaf.

Conforme Stam (2000), uma adaptação pode ter mais de uma interpretação, podendo ser adaptado mais de uma vez sob a perspectiva de pessoas diferentes, bem como uma obra pode ser lida e relida ganhando novas significações a cada releitura.

A primeira temporada dessa nova adaptação englobou os quatro primeiros livros da coletânea de Daniel Handler: *Mau Começo*, *A Sala dos Répteis*, *O Lago das Sanguessugas* e *Serraria Baixo-Astral*, cada um deles representando dois episódios da temporada. Assim como nos livros, o responsável pela narração dos infortúnios dos irmãos Baudelaire é Lemony Snicket, que omite o que lhe convém e também adverte o espectador, quebrando a quarta parede, daquilo que está por vir. Tendo esse formato mais estendido, a adaptação garantiu a preservação de detalhes importantes para a história, bem como uma maior fidelidade na ordem dos acontecimentos e no visual da série.

Diferentemente do filme, a série teve tempo e espaço para navegar fundo na personalidade – ou múltiplas personalidades – do vilão, trazendo para o primeiro plano, juntamente com as crianças protagonistas e expandindo cenas que no livro eram rasas, dando mais profundidade às maldades da personagem e tornando-a mais formada do que o aspecto rápido do livro e a quantidade de tempo do filme permitiam. A estadia das crianças com o vilão, nesse sentido, também foi melhor explorada, fornecendo mais entendimento da relação entre as personagens.

Para se pensar melhor na adaptação das personagens, é preciso, primeiramente, observar a caracterização delas. Para que uma criança se torne independente, há momentos em seu crescimento em que a presença dos pais é crucial para que seu desenvolvimento seja satisfatório e livre de anomalias. Conforme Winnicott (1983), as crianças possuem uma capacidade inata de progredirem e amadurecerem; porém, para que isso aconteça de maneira satisfatória, é preciso que elas sejam criadas em um ambiente familiar suficientemente bom – representado pela mãe, sem excluir o pai – e com os estímulos corretos para tal.

Nas poucas vezes em que a vida das crianças anterior ao incêndio é mencionada, a família Baudelaire parece ser perfeita. Nessas menções, vê-se as crianças crescendo sendo tratadas como iguais pelos pais, podendo Klaus ler os livros que quiser e os irmãos participando de jantares com os amigos da família sob a condição de auxiliar na organização. Através do convívio com adultos e a possibilidade de expressar suas opiniões de forma indiscriminada, as

crianças Baudelaire, sob o ponto de vista de Winnicott (1983), teriam desenvolvido o sentido social, sem perder as suas características específicas e marcantes presentes na infância.

Sob essa ótica, analisando a personagem de Conde Olaf através de seus atos e sua personalidade, infere-se que sua infância não tenha sido em um ambiente favorável ao seu desenvolvimento. No penúltimo livro da coletânea, *O Penúltimo Perigo*, o vilão revela que seus pais foram mortos por dardos envenenados.

Para John Bowlby (1979),

> [...] duas síndromes psiquiátricas e duas espécies de sintomas associados são precedidos por uma elevada incidência de vínculos afetivos desfeitos durante a infância. As síndromes são a personalidade psicopática (ou sociopática) e a depressão; os sintomas persistentes, a delinquência e o suicídio. O *psicopata* (ou *sociopata*) é uma pessoa que [...] realiza persistentemente: (i) atos contra a sociedade, por exemplo, crimes; (ii) atos contra a família, por exemplo, negligência, crueldade, promiscuidade sexual ou perversão [...]. Em tais pessoas a capacidade para estabelecer e manter vínculos afetivos é sempre desordenada e, não raro, ausente. (p. 101).

Essas características propostas por Bowlby (1979) refletem no comportamento do vilão da trama. Olaf é um homem solitário, cujos únicos amigos são seus parceiros de vilania – por quem não demonstra confiança ou afeto –, seu humor é instável e sua única fonte de prazer provém dos planos maquiavélicos que arma para cima de crianças pequenas, sem considerar a possibilidade de machucá-las ou de, mesmo, matá-las. A única coisa entre o vilão e seu sucesso são as próprias crianças Baudelaire, que, sob a intenção do autor de satirizar a figura dos adultos, são inteligentes e capazes de bolar e realizar planos mirabolantes para se verem livre das garras do impiedoso vilão. Nesse sentido, apesar de terem crescido em um ambiente aparentemente acolhedor, durante toda a história dos órfãos Baudelaire, eles são lesados pelos adultos a sua volta que, ao invés de zelarem por sua segurança e bem-estar, os deixam à mercê da própria sorte, sendo colocados em situações cada vez mais perigosas.

Com o intuito analisar as cenas representativas do vilão, as cenas escolhidas dizem respeito à semelhança, ou falta dela, encontrada diante da narração dos livros da coletânea. O objetivo do presente não é, no entanto, de modo algum, criticar a fidelidade ou não demonstradas às obras originais, mas, sim, entender o ponto de vista escolhido pelos roteiristas e se conseguiram se manter fiéis a esse objetivo. A série, com o intuito de expandir o universo da coletânea, prometeu focar em extras que poderiam ajudar os espectadores a inferir o conteúdo das desventuras seguintes, utilizando bem os *cliffhangers* possíveis em uma adaptação televisiva com o intuito de renovação. Desse modo, será analisado se, partindo desse pressuposto, a adaptação do vilão foi verossímil. Para que isso acontecesse, cenas da série televisiva e suas correspondentes literárias foram utilizadas na análise.

Na série produzida pela Netflix, vê-se um Conde Olaf que, além de vilão, é o alívio cômico das cenas que protagoniza. A série traz um vilão malvado, mas com um quê de graça, de piada de mau gosto. Além disso, a personalidade da personagem torna-se mais tridimensional com o enfoque dado a sua carreira de ator de peças independentes – seus maneirismos são dramáticos e seus disfarces são tão bem-bolados quando os figurinos de uma peça de teatro que acha que tem mais potencial do que de fato tem. Seguindo as características psicológicas destacadas por Bowlby (1979), o vilão mantém suas características sociopatas, a mesma ânsia sádica pelo fim dos órfãos Baudelaire e o desejo por ficar com todo o seu dinheiro. Ele é impiedoso e egoísta, assim como se mostra desde a sua primeira aparição no livro *Mau Começo*.

Entretanto, nos escritos de Daniel Handler, apesar do Conde Olaf ser um vilão caricata, ele ainda assim demonstra inteligência e cuidado na preparação de seus planos, por mais mirabolantes que possam parecer. Em contrapartida, no streaming, Neil Patrick Harris surge com um vilão com pouco dessa inteligência, traçando planos que beiram o infantil. Stam (2000) coloca que as mudanças acontecidas nas adaptações podem ser motivadas pelo fato de parte da obra a ser adaptada não se encaixar no contexto a ser produzido. Nesse sentido, ao observar-se o contexto em que a Netflix se insere, essa mudança especificamente pode ser explicada pelo público-alvo desejado pela plataforma.

A primeira cena analisada pertence ao segundo episódio da série, e corresponde à uma cena presente no capítulo cinco do primeiro livro, *Mau Começo*. Nela, as crianças são confrontadas por Conde Olaf após o delatarem para o Sr. Poe, banqueiro responsável por elas, pela má conduta exibida pelo novo tutor. O capítulo se inicia com o vilão recebendo as crianças com o café da manhã preparado.

> Na manhã seguinte, quando as crianças saíram cambaleando de sono do quarto para a cozinha, em vez de um bilhete do conde Olaf, encontraram o próprio conde Olaf.
> "Bom dia, órfãos," disse ele. "Já preparei o mingau de aveia para vocês. Está nas tigelas."
> As crianças sentaram-se à mesa e olharam aflitas para o mingau de aveia. [...] Violet, Klaus e Sunny verificaram que em cima de cada um dos mingaus foram postas framboesas frescas. Os órfãos Baudelaire não comiam framboesas desde a morte de seus pais, embora fosse uma sobremesa que adoravam. (SNICKET, 1999, p. 41).

Diferentemente do excerto, na adaptação televisiva da cena, as crianças são levadas do banco para casa pelo comparsa do vilão da história e lá o encontram a sua espera munido de uma bandeja plástica de cupcakes cobertos com glacê e, também, framboesas, assim como no livro. Nos parágrafos subsequentes, o Conde Olaf detalha às crianças a ligação que recebeu do

Sr. Poe sobre a visita das crianças ao banco e o seu motivo. Na adaptação, essa relevação do vilão é feita de forma excessivamente cômica e teatral, com o ator que dá vida ao Conde subindo na mesa e deitando-se nela para encarar os órfãos.

Linda Hutcheon (2013) argumenta que as mudanças de meio significam mudanças naquilo que será adaptado e isso incluí as intenções que querem ser evocadas com cada cena. A série literária *Desventuras em Série* foi escrita em 1999, em um mundo relativamente diferente daquele encontrado em 2017, portanto a mudança do alimento escolhido pelo conde reflete a mudança de tempos, em que se é muito fácil comprar as delícias que se quer em um supermercado. Porém, de forma mais profunda, a escolha de cupcakes comprados em um supermercado também evoca a ideia do distanciamento e negligência por parte de Conde Olaf: a preparação de um alimento, por mais simples que seja, denota cuidado, enquanto que o simples ato de comprar um alimento qualquer, sem se importar se será suficiente para sustentar três crianças reitera o quanto o conde pouco se importa com o bem-estar de seus tutelados. O restante da cena analisada segue os diálogos e acontecimentos encontrados no livro de maneira quase integral, sendo acrescentados somente os maneirismos cômicos esperados da adaptação televisiva do vilão.

A próxima cena escolhida para análise diz respeito ao segundo livro da coletânea, *A Sala dos Répteis*. O excerto encontra-se no capítulo sete do livro e no episódio quatro da adaptação. Nessa cena, os órfãos, que estavam sob tutela de outro amigo da família, tendo finalmente se livrado de Conde Olaf pela primeira vez, encontram o corpo de seu novo tutor, Tio Monty, na estufa da casa tendo sido morto, aparentemente, por uma de suas cobras. Quando as crianças o encontram, no entanto, elas imediatamente entendem quem foi o verdadeiro arquiteto do crime.

Na obra, no capítulo sete, já vemos o Conde Olaf em seu primeiro disfarce: o assistente Stephano, contratado por seu novo tutor. Portando uma barba comprida e branca e sobrancelhas raspadas, o conde consegue enganar o adulto responsável, mas não as crianças. Na cena filmada, o vilão inicia sua aparição utilizando uma voz afetada para, aos poucos, revelar a sua verdadeira voz e quem realmente é, diferentemente do livro, em que esse fato não é explicitado, tornando difícil saber se quem fala é o Conde Olaf ou se ele ainda está interpretando uma nova personagem ao se dirigir às crianças de forma ameaçadora.

Assim como a mudança de meio impacta aquilo que pode ou não ser mostrado, Hutcheon (2013) diz, ainda, que os roteiros das adaptações podem cortar ou acrescentar fatos que não foram explícitos em sua versão literária, como acontece na cena analisada. Para além disso, a escolha do ator também serve como motivo para possíveis mudanças, uma vez que o

ator traz consigo sua bagagem dramática de outras atuações. Como ator de musicais, Neil Patrick Harris empresta ao Conde Olaf uma musicalidade maior, dando mais voz ao fato de a personagem também atuar em peças teatrais. Assim, diferente do livro, Conde Olaf é visto citando Shakespeare em uma de suas falas de forma pretensiosa. Além disso, partes do diálogo foram retiradas e uma cena com a mais nova dos órfãos, Sunny, foi acrescentada para dar continuidade e preencher lacunas. Ao chegar ao final da cena, a comicidade também é abandonada em prol de demonstrar a seriedade da ameaça quando as crianças são confrontadas pelo vilão utilizando uma faca.

A terceira cena a ser analisada foi retirada do episódio seis da série *Desventuras em Série*, do serviço de *streaming* Netflix, e do capítulo treze do terceiro livro da coletânea de mesmo nome, *O Lago das Sanguessugas*. Essa cena é a última do episódio e, nela, vê-se os órfãos novamente desmascarando o vilão. Também nesta, os diálogos são mantidos, porém o término é diferente daquele exposto pelos livros. Para Stam (2000), aqueles que produzem filmes adaptados se veem diante da decisão de condensar aquilo que foi dito na obra original, seja por ser algo sem possibilidade de adaptação para o meio, por se estar lidando com um ponto de vista diferente, ou, simplesmente, por considerarem que certas coisas são melhores de outro jeito.

Ao final da cena analisada, Conde Olaf foge correndo com o único capanga em sua companhia, referido como "pessoa que não parecia homem nem homem nem mulher" (SNICKET, 2000, p. 83). Já na versão adaptada da cena, o vilão está acompanhado de toda a sua trupe e apenas foge quando o Sr. Poe percebe que as crianças também sumiram, algo que não existe nos livros. Quando se pensa nas obras de Daniel Handler e sua adaptação, é preciso retomar à noção de fidelidade proposta por Robert Stam (2000): uma obra adaptada é revisitada por um novo leitor, mudando de sentido por conta de seu conhecimento de mundo. Assim, na escrita de um roteiro, a partir de novas leituras por novos leitores, adaptações como a analisada estão passíveis de ocorrer. Mesmo com séries em que seu próprio autor podem estar presentes na produção, como é o caso da nova adaptação televisa da série de livros *Percy Jackson e os Olimpianos* de Rick Riordan, essas mudanças podem ser justificadas uma vez que o tempo entre uma leitura e outra, assim como quem o faz, mudam. Para além disso, as séries são lançadas na esperança de renovação, então, sob o ponto de vista de continuidade, é interessante que se mantenham cartas na manga, como foi o caso na cena em análise, que deixa de fora as revelações feitas pelo vilão em seu final.

A última cena que foi analisada diz respeito ao quarto livro compilado na série televisiva *Desventuras em Série*, *Serraria Baixo-Astral*. O excerto vem do oitavo episódio da série e do

décimo segundo capítulo do livro. Dentre todas as cenas analisadas e vistas no seriado, a adaptação deste foi a que apresentou mais mudanças. O conteúdo retirado do décimo segundo capítulo do quarto livro mostra Klaus, hipnotizado, manejando uma tora de madeira em que Charles está amarrada, enquanto é comandado pelo Capataz Flacutono, um dos capangas do vilão, e Violet tenta detectar qual palavra está sendo utilizada para que o irmão obedeça a ordens. Na sequência, é descoberto que a palavra utilizada para deixar Klaus suscetível ao vilão é "sortudo", e, então, Violet e o capanga intercalam ordens, atrasando a conclusão do plano de Olaf.

Nesse momento, entra em cena a personagem da Dra. Georgina Orwell, responsável pela hipnose, e Conde Olaf, disfarçado como a secretária Shirley. A doutora decreta que Klaus não dê ouvidos à suas irmãs e dá continuidade ao plano, enquanto Violet implora para o irmão que já não a ouve. Georgina Orwell e Shirley intervêm nos protestos de Violet e declaram que pretendem dividir a fortuna dos órfãos entre as duas.

As mudanças já começam na primeira parte da cena: nela, o Capataz Flacutono é substituído pelo vilão, Conde Olaf. A mais velha dos órfãos, Violet, já está em cena e intercalando ordens junto do vilão através do uso da palavra "sortudo". Eventualmente, a Dra. Orwell aparece na serraria e o diálogo permanece o mesmo encontrado na obra literária.

Em adaptações literárias feitas para outras mídias, Stam (2000) elucida as possibilidades de mudança no enredo e nas personagens. O autor exemplifica três possibilidade: a troca de ponto de vista de uma personagem para outra, a compilação de duas personagens em uma só, e a mudança do foco da narrativa como um todo. Na cena analisada, ocorre uma mudança do primeiro tipo – entra em cena o vilão e retira-se um personagem secundário, e o motivo disso pode ser explicado pela aparição reduzida do vilão na obra original. Na literatura, a aparição de Conde Olaf no quarto livro da série, apenas se dá na metade final do livro, uma vez que o foco destes está nos órfãos Baudelaire. Por outro lado, com o objetivo da série de ter o vilão como uma das personagens em primeiro plano, essa mudança se mostra coerente.

No que diz respeito aos cortes de cenas, Hutcheon (2013) explica que as mudanças são inevitáveis, considerando as demandas do formato, o adaptador, a audiência prevista, bem como os contextos de criação e recepção. Ademais, Stam (2000) alega que determinadas cenas são, simplesmente, inviáveis de serem traduzidas, mesmo com o uso de efeitos especiais, que pressupõem um grande orçamento. Na cena analisada, encontra-se a impossibilidade de tradução, uma vez que se trata de uma bebê lutando com uma mulher adulta. É visível que, mesmo beirando o inconcebível, a série tentou manter a sua adaptação minimamente realista, algo que seria inviável de retratar com esse tipo de cena.

Através da análise de uma personagem como o vilão de uma série adaptada, é possível que algumas intenções de sua adaptação se tornem visíveis, como é o caso de Conde Olaf, das obras de Daniel Handler. No entanto, para tal, é importante retomar a subjetividade e eliminar a superioridade considerada de um meio para outro. As diferenças de um meio para outro permitem que ambas as obras sejam únicas em seus próprios méritos e possuam características capazes de entreter a maior gama de espectadores possível na viagem para mundos antes considerados impossíveis.

4 Considerações Finais

Essa aventura chamada adaptação é um processo que passa pelo crivo de várias pessoas. Presente desde os primórdios do cinema e do teatro, ela ganhou ainda mais repercussão com a popularização das adaptações de sagas mundialmente conhecidas para o cinema ou a televisão. Com essa fama, seus apreciadores passaram a vê-la de maneira superficial, elegendo a literatura como superior e exigindo fidelidade completa em suas traduções de meios.

A partir disso, teorias da adaptação surgiram com o objetivo de desmistificar a prática e eliminar os preconceitos dos leitores vorazes, visando abrir seus olhos para a complexidade desse processo. Assim, segundo Stam (2000), a fidelidade deve ser vista a partir do ponto de vista escolhido por quem está fazendo a adaptação. Linda Hutcheon (2013) explicita que, ao se falar de uma adaptação, se olhe para questões desde formato a recepção. Stam (2000) reflete, ainda, que o processo de escrita de um livro envolve muito menos trabalho do que a adaptação dele. Para escrever um livro, é preciso de uma pessoa com uma ideia inovadora, enquanto que a produção de um filme, por exemplo, demanda um número muito maior de pessoas desde os seus primeiros rascunhos.

Seguindo essa linha, McFarlane (1996) argumenta que aquilo visto nas telas é um reflexo da mente idealizadora, logo, divergências são inevitáveis, especialmente quando se consideram os milhares de espectadores com bagagens de mundo vastamente diferentes que se espera agradar. Nesse sentido, fidelidade absoluta é algo que foge completamente da alçada de quem se propõe a desenvolver uma adaptação.

Para colocar em termos práticos todos esses conceitos, foi utilizada a adaptação televisiva da coletânea norte-americana *Desventuras em Série*, esboçando os detalhes psicológicos que compunham o vilão para se chegar ao vilão trazido à vida, interpretado por um ator com sua própria bagagem de mundo. Através dessa análise, foi possível visualizar os conceitos dos teóricos utilizados e também entender, de forma superficial, as possíveis motivações dos roteiristas responsáveis pela adaptação.

Por fim, essa leitura atenta da tradução do escrito para filmado elucidou ainda mais questões sobre as obras literárias, por exemplo, o papel de um narrador, que é escritor, como o detetive Lemony Snicket em todas as narrativas. Para além disso, essa pesquisa cuidadosa possibilitou a extinção de alguns preconceitos relacionados às adaptações, fazendo com que esse tipo de trabalho pudesse ser visto de maneira mais clara e com menos julgamentos através do conhecimento de processos antes ignorados.

A realização de pesquisas como essa ajudam a fomentar o consumo consciente e mais minucioso dessas obras, sejam elas escritas ou filmadas e que são responsáveis pela criação de repertório acerca de questões que vão além das realidades da bolha por aquelas que as consomem. O consumo de entretenimento, por mais distante que esteja da vivência de quem o recebe, é essencial para a criação de uma sociedade mais humana e empática, capaz de considerar questões que vão além do individual.

Referências

BOWLBY, John. **Formação e Rompimento dos Laços Afetivos.** 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

HUTCHEON, Linda; O'FLYNN, Siobhan. **A Theory of Adaptation.** 2ª ed. New York: Routledge, 2013.

LEMONY Snicket: Desventuras em Série. Direção de Barry Sonnenfeld. Vancouver: Paramount Television, 2017. Son., color. Legendado. Disponível em: <netflix.com>. Acesso em: 13 dez. 2025.

MASCARELLO, Fernando. **História do Cinema Mundial.** Campinas: Papirus, 2006.

MCFARLANE, Brian. **Novel to Film:** an introduction to the theory of adaptation. Oxford: Chalenden Press, 1996.

STAM, Robert. **Beyond Fidelity:** the dialogics of adaptation. In: NAREMORE, James (org.). *Film Adaptation.* New Jersey: Tutgers University Press, 2000, p. 54-76.

SNICKET, Lemony. **A Series of Unfortunate Events**. New York: Harper Collins Publishers, 1999-2000.

WINNICOTT, Donald. **O ambiente e os processos de maturação:** estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional. 3ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983.

DO SALÃO DE BAILE AO SERTÃO: JANE AUSTEN EM LITERATURA DE CORDEL[1]

Adriana dos Santos Sales – CEFET-MG[2]

Resumo: A transposição do romance *Orgulho e Preconceito* (1813), de Jane Austen, para a literatura de cordel constitui um exemplo expressivo de circulação transcultural de narrativas. Adaptada por Nilza Dias (2022), com xilogravuras de Pablo Borges, a obra estabelece um diálogo entre o cânone literário inglês e a tradição popular nordestina. A análise fundamenta-se na concepção de adaptação de Hutcheon (2011), entendida como processo de recriação cultural, e no conceito de convergência de Jenkins (2009), que salienta o trânsito de narrativas entre diferentes linguagens e suportes. A literatura de cordel, marcada pela oralidade, pela métrica e pela visualidade, reinterpreta elementos centrais do romance — como o embate entre orgulho e preconceito, a crítica às convenções sociais e as relações de gênero — dentro de uma estética popular brasileira, aproximando-os de um público distinto daquele imaginado por Austen. Essa transposição não apenas ressignifica o romance no contexto do cordel, mas também demonstra a vitalidade do cânone ao ser apropriado por outras tradições literárias. Assim, o estudo evidencia como a mediação cultural revela a permanência e a transformação de uma narrativa clássica ao ser reinscrita em um novo horizonte de expectativas (Jauss, 1994), contribuindo para os estudos de adaptação e recepção e mostrando como obras do cânone inglês podem ser reinventadas em linguagens populares em diferentes contextos sociais.

Palavras-chave: Adaptação literária; Literatura de cordel; Jane Austen; *Orgulho e Preconceito*.

1 Introdução

A circulação de narrativas entre contextos culturais distintos tem se mostrado campo fértil para investigações teóricas e empíricas que articulam adaptação, recepção e práticas de leitura. O presente trabalho analisa a transposição de *Orgulho e Preconceito* (Jane Austen, 1813) para a literatura de cordel — versão escrita por Nilza Dias (2022) com xilogravuras de Pablo Borges — tomando esse gênero literário como exemplo de como um texto canônico inglês é reinscrito em linguagem popular brasileira. Ao articular os conceitos de adaptação (Hutcheon, 2013) e cultura de convergência (Jenkins, 2009) com noções de horizonte de expectativas (Jauss, 1994) e estudos sobre cordel (Cascudo, 1984), busca-se responder: de que modo o cordel reconfigura a estrutura narrativa e os sentidos centrais do romance? Quais recursos formais (métrica, oralidade, imagens xilográficas) são mobilizados para realizar essa

[1] GT04 - As sobrevidas de Jane Austen no Século XXI

[2] Doutora em Estudos Linguísticos pela Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. É especialista em Jane Austen pela Universidade de Oxford. Professora de inglês e suas literaturas no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais.

transposição? E que efeitos de circulação e recepção se abrem quando uma narrativa do cânone é apropriada por tradição popular?

Justifica-se este estudo pela necessidade em compreender práticas de democratização cultural que não se limitam à popularização do cânone, mas a uma reinvenção produtiva da obra em novas estéticas e públicos. Além disso, a análise contribui para ampliar o diálogo entre estudos de adaptação e estudos de literatura popular. O artigo organiza-se nas seguintes seções: fundamentação teórica; contextualização do cordel e da edição analisada; metodologia; análise e considerações finais.

2 Fundamentação Teórica

A fundamentação teórica deste estudo articula três eixos críticos que, combinados, permitem compreender a transposição de ***Orgulho e Preconceito em cordel*** **(2022)** como um fenômeno de transformação cultural, estética e midiática. A adaptação para o universo nordestino não é tomada como simples deslocamento de enredo, mas como um processo ativo de recriação que envolve mediações históricas, mudanças de suporte e novas formas de recepção. Partindo de perspectivas contemporâneas sobre adaptação, recepção e convergência midiática, esta seção discute como o romance de Jane Austen, ao entrar em diálogo com a tradição popular do cordel, adquire novos sentidos e revela a vitalidade do cânone literário.

O primeiro eixo teórico estrutura-se a partir da concepção de adaptação proposta por Linda Hutcheon (2011). A autora afirma que a adaptação não é apenas cópia, mas "um ato criativo e interpretativo de apropriação/recuperação; um engajamento intertextual extensivo com a obra adaptada" (Hutcheon, 2011, p. 30). Desse modo, adaptação não se confunde com repetição, mas constitui uma reescrita, uma operação que desloca, reformula e reinventa sentidos. Ao considerarmos o cordel como adaptação, evidencia-se o caráter ativo desse processo já que se trata da produção de uma nova obra que responde ao seu próprio contexto histórico, social e cultural. Assim, quando o romance de Austen assume versos metrificados, linguagem oralizada e imagética xilográfica, observa-se que a obra se encaixa em uma reinterpretação culturalmente situada. As transformações — longe de serem perdas — funcionam como enriquecimentos, pois ampliam os significados do texto-fonte ao inseri-lo na literatura popular brasileira. Como resultado, a adaptação aqui analisada revela seu potencial dialógico: estabelece-se uma interlocução entre Austen e o cordel, produzindo uma obra autônoma, embora intertextualmente vinculada ao romance original.

O segundo eixo fundamenta-se na estética da recepção proposta por Hans-Robert Jauss (1994). Para o autor, toda obra literária encontra seus leitores dentro de um *horizonte de*

expectativa historicamente determinado. A partir dessa perspectiva, o público brasileiro do cordel lê Austen a partir de códigos culturais distintos daqueles do leitor inglês do século XIX. Assim, conflitos sociais, representações de classe e questões afetivas reconfiguram-se quando reencenados no sertão nordestino, pois a recepção é, igualmente, uma forma de criação. Levando em consideração de que a história da literatura é também a história dos leitores, o romance se ressignifica ao longo do tempo de acordo com a recepção que cada obra recebe. Quando o salão de baile da *gentry society* (classe média rural inglesa) dá lugar ao comunitários do sertão nordestino, produz-se uma mediação histórica e cultural que promove novas possibilidades críticas. O cordel, portanto, demonstra que o cânone permanece vivo precisamente porque se reinventa diante de novos públicos, revelando que ler é também recriar a obra original.

O terceiro eixo teórico advém dos estudos de convergência cultural de Henry Jenkins (2009). Para o autor, vivemos em um ambiente em que as histórias se espalham por diversas mídias. Trata-se de um processo em que uma narrativa ultrapassa o suporte que a originou, gerando novas formas expressivas. Jenkins denomina esse movimento como circulação transmídia, no qual cada meio acrescenta uma camada própria de significação. Ao observarmos a trajetória de *Orgulho e Preconceito* (1813) notamos sua presença simultânea em diferentes formatos: o romance impresso do século XIX, suas adaptações cinematográficas e televisivas, releituras literárias e, mais recentemente, sua versão em cordel. Essa migração midiática não apenas reafirma a relevância da obra de Austen para públicos distintos, como também destaca a participação ativa dos receptores. Ao analisarmos os leitores enquanto consumidores da obra, estes podem ser entendidos também como produtores de conhecimento, e isso é especialmente evidente no cordel, modalidade que envolve performance, oralidade e circulação dentro de uma comunidade de leitores. Assim, essa adaptação em cordel constitui um exemplo claro de como uma narrativa clássica pode ser apropriada, reinterpretada e difundida por leitores que atuam como coprodutores de sentido.

Além desses três eixos, incorporam-se estudos sobre a literatura de cordel, especialmente aqueles dedicados à oralidade, à métrica fixa, à economia narrativa e à visualidade da xilogravura. A forma poética rimada, a cadência própria da leitura declamada e a relação entre texto e imagem configuram dimensões fundamentais para compreender a adaptação realizada por Nilza Dias. A xilogravura, em particular, atua como recurso visual que não apenas ilustra, mas interpreta visualmente a narrativa, funcionando como signo complementar e, por vezes, orientador da leitura. A conjunção dessas camadas — verbal, sonora e imagética — demonstra que o cordel não é apenas um meio alternativo de circulação do

romance de Austen, mas um campo estético específico que ressignifica a obra ao reinscrevê-la em outra tradição literária, social e cultural.

3 Contextualização histórica e cultural

Publicado em 1813, o romance *Orgulho e Preconceito* articula crítica social, ironia sutil e representação das relações de gênero e classe na Inglaterra do início do século XIX. A obra constrói expectativas em torno de casamento, mobilidade social, comportamento feminino e respeito às convenções — elementos que, ao longo de dois séculos, circularam amplamente e passaram a ressoar em diferentes tradições culturais. O trânsito contínuo do romance em múltiplos formatos (edições impressas, traduções, adaptações audiovisuais, reescrituras ficcionais) consolidou sua posição no cânone literário ocidental e, simultaneamente, abriu espaço para apropriações criativas que dialogam com contextos socioculturais distantes do universo do período regencial.

Segundo o IPHAN (2018), a literatura de cordel constitui uma expressão artística que integra poesia, música, performance e ilustração, desempenhando papel central na comunicação popular e na memória social. Embora originada nas regiões Norte e Nordeste, disseminou-se por todo o país, acompanhando fluxos migratórios e consolidando-se em estados do nordeste brasileiro. Historicamente vinculada às práticas de transmissão oral das culturas indígena, africana, portuguesa e árabe, o cordel desenvolveu um sistema editorial próprio no início do século XX, quando poetas cantavam versos em feiras e mercados, utilizando a musicalidade e a métrica perfeita para atrair leitores. A prática da declamação, os desafios poéticos (pelejas) e o uso de instrumentos como a viola e a rabeca reforçam seu caráter performático, que permanece vivo e em constante renovação (IPHAN, 2018).

A consolidação do cordel como fenômeno cultural brasileiro resulta da interseção entre tradições orais e escritas, da adaptação de romances europeus e da produção local de narrativas que refletem o imaginário coletivo e acontecimentos sociais. Ainda segundo o IPHAN (2018), o termo “literatura de cordel”, inicialmente associado à forma como os folhetos eram expostos, passou a designar um conjunto de edições populares, de baixo custo e linguagem acessível, voltadas a leitores pouco familiarizados com a escrita. A estética do cordel, sustentada pelos princípios de métrica, rima e oração, configura-se como um saber transmitido entre gerações, consolidando uma tradição coletiva que se mantém relevante ao dialogar com outras mídias — como música, cinema, teatro e redes sociais — sem perder sua identidade. Desse modo, o cordel permanece como uma das expressões mais significativas da cultura brasileira, preservando sua originalidade enquanto se adapta às transformações sociais e tecnológicas.

A literatura de cordel constitui um sistema estético e cultural singular, caracterizado pela combinação de oralidade, musicalidade, visualidade e circulação popular. Formalmente, estrutura-se com frequência em sextilhas de versos rimados, cujo padrão métrico rígido — como o esquema AB AB CC — confere ritmo, musicalidade e facilita tanto a memorização quanto a transmissão oral. Como observa Câmara Cascudo (1984), o cordel configura-se como um "poema narrativo popular", cuja função social é múltipla: informar, entreter e ensinar.

A oralidade é um dos pilares da tradição deste gênero textual. A declamação pública, o canto ritmado e a performance do narrador reforçam o papel social do contador de histórias, responsável por atualizar enredos, adaptar temas e interagir com o público. A linguagem tende a ser simples e direta, frequentemente carregada de humor, crítica social e reflexões morais — elementos que consolidam o cordel como forma de expressão comunitária e instrumento de mediação cultural. Outro componente fundamental é a visualidade. As xilogravuras que acompanham os folhetos funcionam como índices narrativos e morais: sintetizam cenas, antecipam conflitos e estabelecem diálogo imediato com o leitor-espectador. Mais do que adornos, as imagens constituem parte estrutural da leitura, orientando tanto a recepção quanto a interpretação do texto.

A circulação do cordel reforça seu caráter social. Tradicionalmente vendido e apresentado em feiras, praças e mercados, o folheto ocupa um espaço híbrido entre entretenimento, crítica social e intervenção cultural. Essa circulação popular favorece o surgimento de versões, variações e atualizações constantes, assegurando a vitalidade da forma e sua capacidade de acolher narrativas de diversas origens — inclusive obras do cânone literário ocidental. A adaptação de *Orgulho e Preconceito* realizada por Dias (2022) exemplifica o potencial do cordel como dispositivo de transposição narrativa. Configurado segundo o formato tradicional do folheto, o texto adota linguagem direta, versos rimados, refrões e concisão narrativa, preservando a musicalidade característica da tradição nordestina. Nessa adaptação (figura 1), a oralidade ganha centralidade: a estrutura métrica e rítmica permite que o texto seja facilmente declamado, cantado ou performado, reforçando a relação comunitária e participativa que define o cordel.

Figura 1 – Capa de Orgulho e Preconceito em Cordel (2022)



Fonte: https://editoraflorearlivros.com.br/catalogo/orgulho-e-preconceito-em-cordel/

A obra incorpora ainda as xilogravuras de Pablo Borges, que não apenas ilustram, mas comentam visualmente o enredo, ampliando a compreensão da narrativa e oferecendo chaves interpretativas que dialogam com a iconografia própria do cordel (figura 2). As imagens funcionam como uma camada adicional de leitura, orientando tanto o leitor habituado à tradição quanto o leitor que entra em contato com esse universo pela primeira vez.

Figura 2 – As irmãs Bennet



Fonte: https://editoraflorearlivros.com.br/catalogo/orgulho-e-preconceito-em-cordel/

Embora não seja o objetivo aqui traçar uma biografia detalhada da autora ou do artista, reconhece-se que a autoria local desempenha papel decisivo na reinserção do cânone: ao reinterpretar Austen a partir do repertório popular nordestino, Dias e Borges produzem uma versão que se sustenta como obra autônoma, ao mesmo tempo em que mantém vínculos intertextuais e interculturais com o texto-fonte.

4 Metodologia

A metodologia adotada neste trabalho fundamenta-se em uma abordagem qualitativa, de caráter interpretativo, orientada pela análise comparativa entre o romance *Orgulho e Preconceito*, de Jane Austen, e sua adaptação em cordel realizada por Nilza Dias. O estudo organiza-se em três eixos analíticos principais — preservação temática, estilização cultural e ressignificação de personagens — que estruturam a leitura crítica tanto do texto verbal quanto dos elementos visuais associados à obra adaptada. Essa definição de eixos decorre de pressupostos teóricos anteriormente mencionados: da adaptação (Hutcheon, 2011), da estética da recepção (Jauss, 1994) e dos estudos de circulação midiática (Jenkins, 2009), que sustentam a compreensão da adaptação como processo ativo de transformação e reescrita cultural.

Para a análise, procedeu-se inicialmente à identificação de elementos estruturantes do romance original, observando temas centrais, construção narrativa, organização dos personagens e funções sociais representadas na obra de Austen. Em seguida, esses elementos foram comparados com suas correspondências na adaptação em cordel, permitindo examinar como temas, cenários, conflitos e figuras literárias são traduzidos, condensados ou ampliados no novo formato. Esse procedimento incluiu a leitura minuciosa das estrofes, com atenção à métrica, à rima, ao ritmo e às estratégias de oralidade próprias do cordel. A leitura dessas estrofes buscou identificar como a métrica, o conteúdo e o discurso moralizante reconfiguram o conflito original. Essas estrofes foram interpretadas à luz do aparato teórico adotado, especialmente no que concerne à significação cultural e à reescrita criativa.

Por fim, além da análise textual, incorporou-se a investigação dos recursos visuais que integram a adaptação, especialmente as xilogravuras de Pablo Borges. Esses elementos foram examinados como parte do sistema semiótico do cordel, observando sua função narrativa, simbólica e interpretativa. Esse procedimento híbrido — textual e iconográfico — permitiu compreender a obra como produto multimodal, coerente com as práticas estéticas do cordel nordestino.

5 Análise e discussões

A transposição de *Orgulho e Preconceito* para o formato do cordel implica um deslocamento cultural significativo, mas não rompe com os temas estruturantes do romance de Jane Austen. Antes de examinar aspectos formais e narrativos específicos, é pertinente destacar alguns eixos que orientam a análise aqui apresentada.

Inicialmente, observou-se a **preservação dos temas centrais** que configuram o romance austeniano, como o embate entre orgulho e preconceito, as tensões entre desejo individual e normas sociais, e a problematização das relações de gênero. Esses elementos formam o núcleo ético e crítico da obra e permanecem reconhecíveis no cordel de Nilza Dias, ainda que reorganizados segundo códigos culturais nordestinos.

Em seguida, a análise considerou que a adaptação promove um processo de **estilização nordestina**, no qual cenários, referências culturais e modos de fala são retraduzidos para aproximar a narrativa do repertório do leitor brasileiro. Esse movimento inclui tanto a inserção de marcas linguísticas populares quanto a reconstrução simbólica dos espaços: o salão de baile da era regencial converte-se em ambientes sociais ligados ao cotidiano sertanejo, permitindo que a narrativa dialogue com práticas sociais locais.

Além disso, na adaptação foi possível observar a **ressignificação das personagens**. As figuras originalmente inglesas passam a desempenhar funções simbólicas adaptadas ao imaginário do sertão, de modo que arrogância, humildade, honra, pudor e reputação ganham tonalidades próprias da cultura nordestina. Assim, Elizabeth Bennet, Mr. Darcy e os demais personagens são reinterpretados sob novos códigos sociais, construindo uma leitura que não apenas traduz, mas reinventa a obra-fonte.

A partir desses eixos, a análise da adaptação evidencia como o cordel não replica Austen em sua totalidade, mas a reinscreve em outra geografia cultural, produzindo uma obra autônoma que afirma tanto a vitalidade do cânone quanto a força inventiva das tradições populares brasileiras.

5.1 Transposição narrativa: enredo e estrutura

A estrutura típica do romance — circuitos de socialização, bailes, cartas e encontros casuais — é reduzida no cordel. Observa-se uma tendência à compressão: episódios secundários são omitidos ou reunidos em estrofes de transição; eventos nucleares (a chegada de Darcy, a proposta de casamento de Mr. Collins, a reconciliação final entre Mr. Darcy e Elizabeth) são mantidos como pontos de ancoragem, porém reinterpretados por meio de linguagem direta e imagens imediatamente legíveis. Essa compressão não apenas adapta a extensão narrativa às limitações do folheto, mas empenha-se em preservar a estrutura do enredo original, convertendo a complexidade psicológica em gestos narrativos mais evidentes.

Enquanto Austen usa ironia e um narrador intrusivo sutil, o cordel privilegia uma voz mais direta, por vezes em segunda pessoa do plural (modo de convocar a plateia), e refrões que funcionam como comentários morais. A ironia austeniana — refinada e muitas vezes

dependente do conhecimento prévio do leitor sobre convenções sociais — cede lugar a juízos explícitos que tornam a crítica social mais acessível. A focalização tende a ser externa: sentimentos íntimos são recodificados em ações performativas (dançar, falar, casar) observáveis, o que aproxima a obra do registro popular e performático do cordel.

A adoção de sextilhas e da rima configura a lógica performativa do folheto. Versos rimados aceleram a narrativa e habilitam a declamação — prática central na recepção do cordel. A linguagem é marcada por regionalismos e expressões coloquiais que aproximam os personagens do universo sociocultural nordestino, mesmo quando mantêm nomes originais (por exemplo, "Sr. Bennet" pode ser mantido, mas seus modos são explicados em referência a práticas locais). Essa adequação linguística opera uma tradução cultural que torna inteligível ao novo público os conflitos centrais (orgulho, preconceito, casamento como negociação social).

5.2 Visualidade: a xilogravura

As xilogravuras de Pablo Borges funcionam em três níveis: (a) identificação de personagens e cenas (ícones que ajudam o leitor a visualizar), (b) enfatização de temas (por exemplo, uma imagem de baile pode sublinhar a centralidade do convívio social) e (c) ironia ou contraponto — quando a imagem oferece um comentário que tensiona o texto verbal, criando camadas semânticas. No cordel, a xilogravura não é mero enfeite; é parte integrante do sistema semiótico, orientando a interpretação e auxiliando leitores menos habituados à leitura longa e contínua.

A representação de Elizabeth e Darcy no cordel preserva traços essenciais de suas caracterizações originais, ao mesmo tempo em que incorpora o estilo expressivo e sintetizador da xilogravura nordestina. A figura de Elizabeth (figura 3) , construída com postura firme e olhar direto, evidencia sua confiança, perspicácia e capacidade crítica — atributos centrais da protagonista de Austen. Já a imagem de Darcy (figura 3) mobiliza elementos visuais que evocam simultaneamente sua rigidez inicial e a complexidade emocional que o define. A posição do corpo, a expressão séria e o semblante contido sugerem o conflito interno que estrutura sua trajetória narrativa: a tensão entre o orgulho que o distancia do outro e a crescente admiração que o aproxima de Elizabeth. Assim, as xilogravuras não apenas ilustram os personagens, mas traduzem visualmente suas dimensões psicológicas, reconfigurando-se no registro estético do cordel.

Figura 3 – Elizabeth e Mr. Darcy



Fonte: https://editoraflorearlivros.com.br/catalogo/orgulho-e-preconceito-em-cordel/

5.3 Reconfiguração de temas centrais

No romance, o orgulho de Darcy e o preconceito de Elizabeth são trabalhados por ironia sutil. No cordel, essas categorias tornam-se termos facilmente identificáveis: "orgulho" pode ser explicitado em versos que descrevem ações presunçosas; "preconceito" é convertido em refrões que denunciam julgamentos precipitados. A transformação modal (do psicológico ao moralizante) altera a nuance do conflito: o cordel tende a moralizar enquanto preserva o núcleo crítico — ou seja, a crítica social permanece, mas sua apresentação é pública e normativa. Enquanto Austen satiriza a mercantilização do casamento, o cordel ressalta a função social do enlace, muitas vezes enfatizando valores comunitários. Observa-se, porém, que a crítica permanece: personagens que buscam apenas *status* podem ser caricaturados em versos mordazes, o que mantém o caráter crítico, mas o desloca para uma linguagem de fácil identificação popular.

A figura de Elizabeth é muitas vezes reinterpretada como uma mulher de voz ativa dentro do repertório do cordel; contudo, seu empoderamento é apresentado de forma mais performativa (declarações públicas, respostas rimadas) do que introspectiva. Isso pode, paradoxalmente, aumentar sua visibilidade política: em contextos de leitura pública, a voz de uma mulher que recusa uma proposta ou confronta uma figura de autoridade ganha força simbólica.

A circulação do romance na forma de cordel democratiza o acesso ao enredo e às discussões sociais que ele suscita. A audiência do cordel — composta por comunidades onde a leitura coletiva e a declamação são práticas — recebe a obra como evento performativo, requalificando o romance como patrimônio narrativo em circulação. No entanto, a recepção não é homogênea: leitores familiarizados com Austen podem perceber perdas de sutileza; leitores do cordel podem ganhar acesso a uma narrativa antes distante. Em termos de

convergência, trata-se, assim, de um movimento de diálogo intercultural que cria públicos e possibilita novas práticas de leitura.

5.4 As sextilhas

A leitura de duas sextilhas selecionadas para análise, permite compreender como o cordel reinterpreta e ressignifica os conflitos centrais de *Orgulho e Preconceito* por meio de uma linguagem rítmica, popular e profundamente marcada pela tradição oral. Conforme apontam estudos sobre adaptação cultural (Hutcheon, 2011), ao transpor narrativas canônicas para formas vernaculares, o texto não apenas traduz o conteúdo, mas reinsere os temas em novos horizontes de expectativa, produzindo sentido no entrecruzamento de sistemas literários distintos. Assim, a métrica regular, as imagens de forte apelo moral e social e o movimento narrativo típico do cordel funcionam como dispositivos que aproximam o romance inglês do imaginário cultural nordestino, permitindo que personagens ingleses se tornem figuras universais e reconhecíveis na experiência cotidiana do leitor. As sextilhas, portanto, não operam como simples paráfrases, mas como interpretações críticas que reafirmam a atualidade dos textos de Austen e os reinscrevem na ética comunitária que caracteriza a poesia popular brasileira.

A primeira sextilha escolhida: “Em qualquer lugar do mundo, / Quem o orgulho possui / Destrói possibilidades, / Pois com ele nada flui. / E, junto do preconceito, / Separa, afasta e exclui” (Dias, 2022, p. 13), evidencia a capacidade do cordel de condensar temas complexos em versos de forte apelo rítmico e moralizante. O conteúdo retoma o núcleo temático de *Orgulho e Preconceito*, apresentando o orgulho e o preconceito não apenas como características individuais, mas como forças sociais capazes de produzir rupturas, desencontros e desigualdades. Ao personificar essas emoções como elementos que “separam, afastam e excluem”, a sextilha traduz o conflito original do romance para um registro ético condizente com a tradição do cordel, em que questões como justiça, convivência comunitária e crítica aos comportamentos desviantes desempenham papel central.

Sob a perspectiva teórica de Hutcheon (2011), esta compressão temática funciona como um mecanismo de **reescrita criativa**. A adaptação não busca reproduzir fielmente os diálogos e situações do romance, mas recriar, por meio da métrica e do caráter sentencioso do cordel, os efeitos morais e afetivos que estruturam a narrativa de Austen. Assim, a transformação do texto-fonte se realiza não pela repetição, mas pela interpretação cultural: o conflito inglês é traduzido para uma linguagem de acesso amplo como o cordel, associada à tradição oral e ao imaginário nordestino. Esse processo confirma o princípio de que o valor da adaptação está na diferença,

não na fidelidade (Hutcheon, 2011), uma vez que a reconfiguração dos temas amplia os significados possíveis da obra.

A expressão inicial — "*Em qualquer lugar do mundo*" — reforça a dimensão **universalizante** da mensagem. Do ponto de vista da estética da recepção de Jauss (1994), esse recurso verbal amplia o horizonte de expectativas do leitor ao sugerir que orgulho e preconceito ultrapassam fronteiras geográficas e históricas. Ao inscrever a universalidade do conflito, o verso cria uma ponte entre os salões ingleses do início do século XIX e o cotidiano do público nordestino contemporâneo, demonstrando que narrativas clássicas podem adquirir novos sentidos ao serem relidas em contextos culturais distintos. Nesse movimento, a adaptação não apenas dialoga com Austen, mas reconfigura sua crítica social para o repertório de seus leitores, reposicionando o romance dentro de um circuito cultural diverso.

À luz das reflexões de Jenkins (2009), essa sextilha também exemplifica o processo de **circulação convergente** das narrativas. Quando o texto de *Orgulho e Preconceito* migra para o cordel, ele atravessa não apenas uma mudança de suporte, mas uma alteração profunda nos modos de enunciação e recepção. Os versos rimados, o ritmo regular e a potencial declamação pública permitem que o conflito central do romance circule em novas comunidades interpretativas.

Do ponto de vista métrico, a estrofe organiza-se como uma sextilha isométrica em redondilha maior, forma tradicional da poesia popular em língua portuguesa. A isometria é reforçada por um esquema de rimas ABCBDB, com predominância da terminação em *-ui* (possui / flui / exclui), que cria um eixo sonoro recorrente e confere unidade acústica à estrofe. O ritmo resultante é binário e caminhante, com acentos fortes incidindo preferencialmente nas posições 3 e 7 (ou 4 e 7), o que produz uma cadência firme e conclusiva. Essa pulsação imprime aos versos um tom assertivo, próximo de uma declaração moral. A acentuação interna coincide, em grande parte, com núcleos semânticos de alta carga expressiva — *orgulho*, *destrói*, *nada*, *preconceito*, *exclui* — gerando um efeito de repetição rítmica que reforça o conteúdo ético do poema. Além disso, o fechamento recorrente em verbos de ação (*possui / flui / exclui*) sugere um movimento que se encerra negativamente, convertendo o dinamismo verbal em imagem de bloqueio e ruptura.

Os efeitos sonoros aprofundam essa convergência entre forma e sentido. A assonância das vogais fechadas /u/ e /i/ nas rimas dominantes cria um campo acústico comprimido, que pode ser associada à ideia de contração e impedimento associada ao orgulho. Paralelamente, aliterações em consoantes oclusivas e fricativas — especialmente /p/, /d/ e /f/ — introduzem uma aspereza sonora compatível com o campo semântico de separação e exclusão. A

regularidade métrica, em contraste com o tema de desordem moral, produz um efeito retórico de máxima universal: a estrofe adquire a autoridade de um provérbio. Nesse sentido, a cadeia rimática dos versos 2, 4 e 6 funciona como fio de causalidade sonora — orgulho, bloqueio, exclusão — reiterando, no plano formal, o ciclo ético que o cordel enuncia.

A segunda sextilha escolhida para análise: "*Aquele amor nasceu antes / Que algum deles percebesse, / Se enfrentam em cada encontro / Onde quer que acontecesse, / Mas o afã de sufocá-lo / Serviu para que ele crescesse" (Dias, 2022. p. 81),* aprofunda a representação do desenvolvimento afetivo entre Elizabeth e Darcy, central à trama do romance. O verso narra o processo gradual de reconhecimento do amor, reafirmando que o sentimento, embora negado ou reprimido, cresce a partir dos conflitos entre os protagonistas. A estrutura narrativa da sextilha, baseada no contraste entre resistência e afeto, ecoa o percurso de superação de barreiras emocionais e sociais que marca tanto a narrativa de Austen quanto inúmeras histórias populares de amor e desencontro.

A expressão "*Mas o afã de sufocá-lo / Serviu para que ele crescesse*" condensa de forma poética um dos mecanismos mais sofisticados da adaptação: a capacidade de reescrever emoções complexas em linguagem direta e musical. Esse movimento confirma a lógica da transposição proposta por Hutcheon (2011), entendida como **processo ativo de transformação**, em que a mudança de linguagem não empobrece o texto-fonte, mas o enriquece ao produzir novos efeitos estéticos e interpretativos. A tensão emocional expressa no verso é traduzida em imagens sonoras familiares ao leitor do cordel, para quem narrativas de amor proibido, encontros difíceis e superação do destino constituem repertório recorrente.

Sob a perspectiva de Jauss (1994), a sextilha funciona como um dispositivo de **reconfiguração do horizonte de expectativas**: o amor entre Elizabeth e Darcy é reinterpretado à luz das experiências culturais do público nordestino, para quem o embate entre desejo e norma social assume significados distintos daqueles do público inglês do século XIX. A recepção, aqui, atua como criação: ao ler e ouvir a sextilha, o público reconstrói o enredo de Austen dentro de novos valores, práticas sociais e moralidades próprias do sertão.

Por sua vez, o ritmo regular, a rima cruzada e as escolhas lexicais simples intensificam o caráter oral e performático da estrofe. À luz das reflexões de Jenkins (2009), essa musicalidade reforça a transmidiação da narrativa, uma vez que a história, ao migrar para um gênero tradicionalmente declamado em feiras, praças e eventos comunitários, passa a circular de modo participativo e coletivo. O cordel, assim, torna-se agente ativo na revitalização da obra de Austen, permitindo que o romance seja não apenas lido, mas ouvido, interpretado, performado e compartilhado.

Do ponto de vista métrico, a estrofe organiza-se igualmente como uma sextilha em redondilha maior, mantendo a isometria de sete sílabas poéticas em todos os versos. O esquema de rimas aproxima os versos 2, 4 e 6 (*percebesse / acontecesse / crescesse*), formando um eixo sonoro dominante em *-esse* que amarra a estrofe e cria sensação de continuidade. Essa repetição de rimas produz um efeito de progressão narrativa: cada rima retoma a anterior e a amplia, sugerindo que o sentimento amoroso não é estático, mas cumulativo. O ritmo não é abrupto; ao contrário, possui andamento encadeado que espelha a ideia de um amor que se desenvolve antes mesmo de ser reconhecido. A acentuação interna privilegia verbos de ação e percepção — *nasceu*, *percebesse*, *enfrentam*, *sufocá-lo*, *crescesse* — de modo que o peso métrico coincide com o movimento semântico. O resultado é um ritmo de tensão progressiva: os encontros são marcados por confronto, mas a musicalidade evita ruptura brusca, sugerindo que o conflito é parte constitutiva do crescimento do sentimento.

No plano sonoro, a predominância da vogal média fechada /e/ nas rimas cria um campo acústico coeso e prolongado, que sugere persistência e continuidade. A relação entre métrica e sentido constrói um paradoxo produtivo: a tentativa de sufocamento, semanticamente associada à interrupção, é formalmente narrada por uma estrofe de fluxo regular e crescente. Assim, a própria estrutura rítmica encena o argumento do poema: quanto maior a força de contenção, mais firme se torna a progressão sonora. A sextilha adquire, desse modo, caráter quase sentencioso, transformando a experiência amorosa em máxima poética sobre a potência paradoxal do impedimento.

Em conjunto, as sextilhas analisadas demonstram que a adaptação não busca replicar o romance original, mas criar uma obra que, embora vinculada ao texto-fonte, adquire autonomia estética e cultural. O diálogo entre Austen e a tradição do cordel, articulado por meio da métrica, da oralidade e da rima popular, confirma o princípio de que obras clássicas sobrevivem porque se reinventam diante de novos públicos — e, nesse processo, revelam sua permanência e sua capacidade de transformação.

6 Considerações finais

A análise demonstrou que a adaptação de *Orgulho e Preconceito* para o cordel representa uma operação de dupla natureza: preserva elementos nucleares do enredo e dos temas austenianos e, simultaneamente, os reconfigura por meio de recursos formais e performativos próprios da tradição do cordel. Ao converter ironia em refrão, introspecção em ação e descrição social em xilogravura, a edição de Nilza Dias evidencia a plasticidade da narrativa canônica. Do ponto de vista teórico, o estudo corrobora a ideia de Hutcheon de

adaptação como recriação e a noção de Jenkins sobre circulação intermídias; além disso, a aplicação do horizonte de expectativas de Jauss revela deslocamentos de significado dependentes da audiência.

A análise baseou-se em leitura comparativa e sem investigação empírica de recepção. Pesquisas futuras poderiam incluir entrevistas com leitores, registros de declamações públicas e análise de circulação (venda, feiras, redes sociais) para mapear concretamente efeitos de recepção e apropriação. Também seria interessante investigar outras adaptações de cânones ao cordel para traçar padrões e diferenças. Além disso, análises mais aprofundadas a respeito das sextilhas e conjuntos de métricas também enriqueceriam os estudos sobre adaptações em forma de cordel.

Por fim, sublinha-se que a transposição para o cordel não é mera "tradução cultural" passiva: é ato de criação, que reafirma a potência criativa das culturas locais e contribui para uma visão do cânone como patrimônio vivo, sujeito a reinvenções que expandem seus sentidos e públicos.

Referências

CASCUDO, Luís da Câmara. **Vaqueiros e cantadores**. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: USP, 1984.

DIAS, Nilza. **Orgulho e Preconceito em cordel**. Xilogravuras de Pablo Borges. *Londrina: Florear Livros, 2022.*

HUTCHEON, Linda. **Uma teoria da adaptação**. Tradução de André Cechinel. Florianópolis: Editora UFSC, 2011.

IPHAN. **Literatura de cordel agora é patrimônio cultural do Brasil**. 2018. Disponível online em: < http://portal.iphan.gov.br/noticias/detalhes/4819>. Acesso em: 30 de agosto de 2025.

JAUSS, Hans-Robert**. Toward an Aesthetic of Reception**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1994.

JENKINS, Henry. **Cultura de convergência**. Tradução de Susana L. de Alexandria. São Paulo: Editora Aleph, 2009.

ECOS DE VOZES EM *BECOS DA MEMÓRIA*, DE CONCEIÇÃO EVARISTO: ESCREVIVÊNCIAS E RESISTÊNCIA

Fátima do Nascimento Varela – PPGEL-UNEMAT[1]
Josiane Miranda Barbosa – PPGEL-UNEMAT[2]

Resumo: O objetivo deste artigo é apresentar uma reflexão sobre as vozes que ecoam no romance *Becos da Memória* (2017), da escritora Conceição Evaristo. A trama desse espaço romanesco tece a configuração de um mundo que retrata as atrocidades advindas da lógica do colonialismo português, a escravidão e suas ressonâncias até os dias atuais, pautadas por ideologias do liberalismo econômico, pelo crescimento econômico a qualquer custo. O silenciamento é uma estratégia colonial e quase sempre é imposto aos grupos minoritários como estratégia das classes dominantes, visando uma permanente busca pelo domínio. O colonizado teve sua memória constantemente silenciada pela voz do colonizador. Nessa obra, é pela voz de uma menina que as histórias marcadas pelos tormentos que assolam a vida dos moradores de uma favela são materializadas. Nesse sentido, estabelecemos uma leitura pautada pela ideia do trágico desenvolvida por Raymond Williams. Utilizamos também como embasamento teórico Frantz Fanon (1990), Gayatri Chakravorty Spivak (1988), Stuart Hall (1996), entre outros.

Palavras-chaves: Conceição Evaristo. Escrevivência. Memória. Colonialismo.

1 Introdução

> Articular historicamente o passado não significa conhecê-lo 'como ele de fato foi'. Significa apropriar-se de uma reminiscência, tal como ela relampeja no momento de um perigo (Walter Benjamin, 1987).

Becos da memória (2017), romance memorialista, é a transfiguração de vidas vividas em becos sem saída. É a narrativa de vozes materializadas numa linguagem prosaica, revestida de um lirismo, que nos enreda em uma experiência plural e única. São becos/vidas tolhidas, cerceadas e desumanizadas pela lógica da hegemonia patriarcal atroz ainda em vigor no Brasil, que abala a nossa frágil democracia. É pela voz que emana de uma menina que o leitor de *Becos da memória* é inserido em um espaço/tempo erigido a partir do entrelaçamento de experiências de personagens, um amalgama entre imaginação/criação e vivências da própria escritora na voz de uma narradora menina que narra e é ouvinte, que sente:

[1] Mestra em Letras pelo Mestrado Acadêmico da Universidade Federal de Rondônia – UNIR. Professora da rede pública do Estado de Mato Grosso. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários, da Universidade do Estado de Mato Grosso (PPGEL/UNEMAT).

[2] Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários, da Universidade do Estado de Mato Grosso (PPGEL/UNEMAT). E-mail: Josiane.miranda@unemat.br Bolsista CAPES – trabalho apresentado no Gt14 - Escritas de si, memórias singulares e representações em contraponto nas novas vozes da literatura contemporânea

> Maria-Nova ouvia a história que Bondade contava e, por mais que quisesse conter a emoção, não conseguia. Hora houve que ele percebeu e se calou um pouco. Calou-se também com um nó na garganta, pois sabido é que Bondade vivia intensamente cada história que narrava, e Maria-Nova, cada história que escutava. Ele sente remorsos de já ter contado tantas tristezas para Maria-Nova (Evaristo, 2017, p. 62-63).

A percepção ampla e, ao mesmo tempo singular, de Maria-Nova nos coloca frente ao mundo caótico da favela, sua dor e a sensibilidade que a leva a percepção do drama coletivo ganha contornos sinestésicos expresso nesta passagem "o que doía mesmo em Maria-Nova era ver que tudo se repetia, um pouco diferente, mas, no fundo, a miséria era a mesma. O seu povo oprimido, os miseráveis; em todas as histórias, quase nunca eram os vencedores, e sim, quase sempre, os vencidos" (Evaristo, 2017, p. 63).

Em *Becos da memória* ecoam histórias de um cotidiano ameaçado pela iminência constante do trágico, numa favela fadada ao desfavelamento e todos os seus tormentos. Esse é o lugar onde a narradora-personagem vive, relata suas vivências e abre espaços para outras vozes que vão sendo inseridas como fios discursivos entrelaçados, compondo a tecitura narrativa.

A trama desse espaço romanesco delineia a configuração de um mundo que retrata as atrocidades advindas da lógica do colonialismo português, a escravidão e suas ressonâncias até os dias atuais, pautadas por ideologias do liberalismo econômico, pelo crescimento econômico a qualquer custo. Somos guiados pela beleza de seu olhar refletida no modo como rememora suas histórias e as histórias dos moradores que são sempre mediadas pelo afeto especialmente o de Vó Rita que "guardava tanto amor no peito! [...] Vó Rita era imensa" (Evaristo, 2017, p. 27).

A escritora Conceição Evaristo faz parte de um grupo de autores negros que começaram a publicar a partir de 1970 na série *Cadernos Negros*. De lá para cá, são mais de seis livros publicados. Esses dados numéricos não devem apaziguar as dificuldades enfrentadas pelas autoras negras no Brasil, pois ainda existem muitos obstáculos para ingressarem no comércio editorial. Isso decorre do racismo estrutural e também converge com uma realidade muito maior de obras escritas por homens brancos. Esses obstáculos refletem diretamente na participação dessas escritoras negras no campo de produção literária, já que os índices de publicação são muito baixos.

A *escrevivência* de Conceição Evaristo é um ato de resistência que se dá, entre outras formas, pela autorrepresentação. É uma ameaça ao discurso hegemônico em vigor há séculos que apagou da história "oficial" o drama e as proezas do povo africano, mediante estratégias de

silenciamento como, por exemplo, apagamento da memória-testemunho. Mas a força das narrativas desse povo resiste e insurgem hoje, ocupam espaços e ganham visibilidade. A relação entre vida e obra de Conceição Evaristo se dá por uma linha tênue, visto que ela própria é a personificação da luta contra a ordem caótica antagônicas às ações humanas elevadas, o bem, a verdade e o Belo.

Nesse sentido, uma mudança significativa ocorre no cenário da literatura brasileira contemporânea. Escritoras e escritores afrodescendentes e indígenas passaram a ocupar espaços significativos no cenário cultural brasileiro. *Becos da memória* é uma referência nesse sentido por ser um romance de autoria feminina que foi publicado somente vinte anos após sua escrita. Conceição Evaristo é afrodescendente, viveu as agruras da pobreza numa favela, até mesmo o desfavelamento. Sua obra apresenta ecos de experiências que ao invés de sucumbi-la, foram transformadas em matéria para a sua criação artística. Concomitante, ao desenrolar dessa discussão, é imprescindível trazer à tona a singularidade estética imbuída na *escrevivência* de Conceição Evaristo.

Nesse sentido, podemos apresentar alguns aspectos que identificam a produção ficcional de Conceição Evaristo. Há um compromisso em expressar, por meio de suas narrativas, histórias vivenciadas e contadas por vozes erigidas a partir de vivências relegadas ao silêncio há séculos. Sob esse prisma, convém afirmar que o exercício da crítica é fundamental, conforme assevera a renomada escritora Gayatri C. Spivak, a tarefa do intelectual pós-colonial deve ser a de criar espaços por meio dos quais o sujeito subalterno possa falar para que, quando ele ou ela o faça, possa ser ouvido(a) (Spivak, 2010). Ademais, é imprescindível que esse trabalho considere a importância do resgate histórico para a compreensão de questões tão complexas da atualidade que tiveram origem com a ocupação das terras ameríndias pela coroa portuguesa e suas estratégias de dominação e desumanização de corpos negros e indígenas que se perpetuam até os dias atuais, dialogam com as ideias desenvolvidas por Raymond Williams sobre o trágico na contemporaneidade, como veremos mais adiante.

2 O trágico como herança colonial em *Becos da Memória*

Os conflitos sociais contemporâneos e as desigualdades evidenciam a importância de estudarmos as dominações coloniais e os sujeitos em condições de subalternos no mundo moderno. Compreendermos que o impacto gerado pela colonização e pela colonialidade permite-nos pensar na transformação social, sobretudo nas desigualdades de classe, raça e gênero. As perspectivas de decolonialidade ajudam-nos a evidenciarmos os inúmeros conflitos do mundo globalizado, em particular, nos países vítimas de processo de dominação.

O campo de atuação que se denominou pós-colonialismo surgiu na década de 80, rompendo com o movimento anticolonial, por meio das influências pós-estruturalistas e pós-modernas. Vale ressaltar que o prefixo "pós" não possui uma perspectiva histórica cronológica linear, mas trata-se de uma configuração no campo das discussões, em que as relações hierárquicas acabam ganhando significado. Segundo Deivison Mendes Faustino (2015) existem dois sentidos para esse prefixo: o primeiro em razão de referir-se ao que vem depois da dominação colonial e a uma nova realidade histórica e geopolítica ao analisar um contexto globalizado; o segundo em que os conflitos gerados pelo colonialismo estão transformados em um novo cenário do mundo globalizado.

Segundo Stuart Hall (1996), em sua busca por difundir o caso do orientalismo, evidencia-se que a popularidade entre o Ocidente e o resto do mundo (West/Rest), situa-se no eixo de constituição das ciências sociais. Hall afirma que essa divisão não surgiu de forma natural ou neutra, mas foi construída historicamente. Para explicar como essa visão foi criada e difundida, o teórico reúne, como os principais recursos, conhecimentos clássicos, as fontes bíblicas e religiosas, as mitologias, além dos relatos de viajantes, que durante o processo de expansão colonial sustentam e formam o discurso (West/Rest), e por meio dele constituem-se as primazias entre o Ocidente – civilizado e desenvolvido - e o resto - atrasado e subdesenvolvido. No entanto, a desconstrução da polaridade (West/Rest) é um ponto primordial nas discussões pós-coloniais. Conforme Sérgio Costa (2006), é por conta dessa concepção que une as inúmeras perspectivas na área dos estudos pós-colonial.

Esse processo está diretamente ligado ao conceito de Orientalismo, que consiste na construção de uma imagem distorcida do "Outro", especialmente dos povos orientais, a partir do olhar europeu. O Orientalismo não descreve essas culturas como elas realmente são, mas como o Ocidente deseja que elas pareçam, sempre em oposição a si mesmo. Dessa forma, cria-se uma hierarquia: de um lado, o Ocidente racional, moderno e desenvolvido; do outro, o resto do mundo, visto como irracional, tradicional e atrasado.

No entanto, os estudos pós-coloniais questionam e criticam fortemente essa divisão entre West/Rest. Para esses estudos, é fundamental desconstruir essa polaridade, pois ela sustenta desigualdades históricas, culturais e sociais. Conforme afirma Costa (2006), é justamente essa crítica à separação rígida entre Ocidente e não Ocidente que une as diferentes perspectivas dos estudos pós-coloniais. Ao desconstruir essa oposição, busca-se valorizar outras formas de conhecimento, reconhecer a pluralidade cultural e romper com a ideia de que apenas o Ocidente produz saber legítimo.

Após a extinção formal do estatuto colonial, ainda permanecem essas relações, para orientar o desenvolvimento do conhecimento e a interferência política. Por isso, a desconstrução dessa divisão ainda permanece, para ocorrer a reinserção do colonizado como parte primordial dessa construção, enquanto a colonização impedia qualquer forma de pertencimento da identidade e cidadania do colonizado e, consequentemente, eliminava a cultura local. Com isso, a descolonização visa permitir novos horizontes, estes que antes estavam aprisionados, permitindo então a possibilidade de o colonizado habitar e pertencer ao mundo. De acordo com Costa (2006), o processo de descolonização não aconteceu nas condições do debate essencialista:

> Os estudos pós-coloniais buscam alternativas para a desconstrução da antinomia West/Rest que sejam distintas da simples inversão do lugar da enunciação colonial. Trata-se, portanto, não de dar voz ao oprimido, mas [...] de uma descolonização da imaginação o que implica uma crítica que não seja simplesmente anticolonialista. (COSTA, 2006, p.120-121).

Segundo a teórica Spivak (1988), há uma diversidade de subalternos, não há apenas um. Construídos no marco da violência colonial que, de certo modo, desclassifica os conhecimentos e as formas de compreensão do mundo colonizado, retirando assim a liberdade da enunciação. Dessa forma, ao invés de requerer o lugar de representatividade dos subalternos que houve as vozes desses, o erudito pós-colonial busca entender a dominação colonial como forma de resistência em razão da imposição de uma episteme, tornando a fala do subalterno, precocemente silenciada.

Raymond Williams, sociólogo, crítico e escritor galês, elabora reflexões na relação entre tragédia e revolução, sobre ordem, desordem e revolução, para mostrar que no capitalismo o que aparece como ordem é por definição a produção metódica da desordem, desigualdade e humilhação em prol da manutenção do sistema capitalista perverso e desumano. De acordo o escritor supracitado, "a tragédia tem sido, para nós, principalmente, o conflito entre um indivíduo e as forças que o destroem" (2002, p. 119). Ele faz um estudo da tragédia tendo como foco as relações entre tragédia e experiência na contemporaneidade; literatura e sociedade e analisa a tragédia pelo viés do processo histórico que aniquila a dignidade daqueles que nascem predestinados à sujeição. No entanto, o herói "pode reemergir como um rebelde em luta contra ela" (Williams, 2002, p. 128).

Essa questão aproxima a obra *Becos da memória* do conceito de tragédia de acordo com as ponderações de Raymond Wiliams. É possível pinçar na narrativa dessa escritora elementos

do trágico por um viés contemporâneo, a partir de relações com teorias sobre esse fenômeno apresentadas na obra desse estudioso:

> A incapacidade de não percebermos o sentido trágico significativo nas tragédias do dia-a-dia parece basear-se em duas crenças relacionadas: a de que o acontecimento em si não é trágico, mas apenas se torna trágico por meio de reações convencionadas [...]; e a crença de que uma reação significativa depende da capacidade de conectar o evento a um conjunto de fatos mais geral, de modo que ele não seja mero acidente, mostrando-se capaz de carregar um sentido universal (Wiliams, 2002, p. 71).

A trama de *Becos da memória* evidencia essa reflexão de Raymond Williams, visto que o cotidiano trágico e multifacetado habita as experiências de cada personagem da narrativa. Tio Totó, personagem apresentada com serena afetividade por Maria-Nova, sofre os efeitos da escravatura e do desfavelamento ao longo de sua vida. Filho de escravos, desde muito novo sentiu na pele e na alma, o peso da violência da escravidão justificada por discursos criados pela legalização da brutalidade eurocêntrica. É o evento trágico com suas singularidades distintas da tragédia grega, mas que não deixam de simbolizar o drama humano na figura de um indivíduo inserido num contexto histórico.

> Tio Totó sempre fora um homem de risos e sorrisos fartos. A gargalhada dele retumbava. Ele viera de pais escravos. Viera são, salvo e sozinho da outra banda do rio, deixando nas águas o melhor de seu. Viera de uma primeira e de uma segunda mulher mortas. Viera de filhos mortos (Evaristo, 2017, p. 48).

O excerto construído por meio de uma gradação que caminha entre a alegria, os risos e sorrisos fartos de Tio Totó moço, para o trágico, a morte de suas esposas e, por fim, de seus filhos, é a imagem de uma trajetória submetida ao sofrimento. As perdas irreparáveis que imprimiram cicatrizes profundas fincadas no peito, como diz Tio Totó, "uma pedra no peito. Pedras pontiagudas, e foram tantas! A dor dói fina, firme. Tantas pedradas. Tantas! E mais aquela quando Nega Tuína morreu (Evaristo, 2017, p. 29).

A representação do trágico na literatura moderna afasta-se progressivamente do modelo clássico, centrado na fatalidade individual e na intervenção do destino, para assumir uma dimensão histórica, social e coletiva. É nesse deslocamento conceitual que se insere a reflexão de Raymond Williams acerca do trágico, especialmente pertinente para a análise da obra *Becos da memória*. A partir da perspectiva williamsiana, o trágico não é um resíduo estético de formas literárias antigas, mas uma experiência viva, inscrita nas contradições materiais e simbólicas da sociedade. Em Evaristo, essa concepção manifesta-se na narrativa das vivências da população negra e periférica, cujas trajetórias são marcadas por perdas sistemáticas, silenciamentos e violências estruturais.

Para Raymond Williams, o trágico moderno não pode ser compreendido como um evento excepcional ou como a queda de um herói isolado, mas como uma condição social recorrente, produzida por sistemas históricos de dominação. Na narrativa de Conceição Evaristo, o trágico não se concentra em um único personagem, mas dilui-se na coletividade. As memórias fragmentadas que compõem o romance revelam uma experiência comum de exclusão, na qual cada vida carrega marcas de perdas acumuladas: a perda da moradia, da segurança, da infância, da dignidade e, muitas vezes, da própria possibilidade de futuro. Essa dimensão coletiva do sofrimento dialoga diretamente com a noção williamsiana de que a tragédia moderna expressa uma "estrutura de sentimento", isto é, um conjunto de experiências vividas e compartilhadas que ainda não se cristalizaram plenamente em formas ideológicas consolidadas, mas que já produzem dor, resistência e consciência.

A narrativa em primeira pessoa de *Becos da Memória*, é conduzida por Maria-Nova, uma menina. É pela ótica e subjetividade dessa personagem-protagonista que outras vozes reveladoras de experiências múltiplas são expressas, é a polifonia, fenômeno desenvolvido por Mikhail Bhakthin, que esse gênero literário carrega em si, numa relação estreita com a realidade.

O ritmo da narrativa segue suave em dissonância com o turbilhão de sensações em cada ser, com a barbárie, com o horror presente em cada canto da favela. O desfavelamento é uma ação trágica contemporânea esvaziada de sentido, incompreensível. Nem mesmo os mandantes sabia por que estavam destruindo aquele lugar e concretizam a ação. O excerto a seguir comprova esse absurdo.

> O plano de desfavelamento também aborrecia e confundia a todos. Havia um ano que a coisa estava acontecendo. A favela era grande e havia de durar muito mais. Dava a impressão de que nem eles sabiam direito por que estavam erradicando a favela. Diziam que era para construir um hospital ou uma companhia de gás, um grande clube, talvez. As famílias estavam mudando havia um ano, mas, tempo antes, já havia a ameaça de tudo que iria acontecer. [...] Não se sabia se os pretensos donos seriam de uma companhia particular ou se gente do governo. E quando o plano de desfavelamento aconteceu na prática é que fomos descobrir que os pretensos donos éramos nós. Eles, sim, é que eram os donos verdadeiros ou se portavam como tais. Nós, cada qual ajuntava seus trapos e, mesmo estando com o coração cheio de dor [..]cheio de rancor, partíamos (Evaristo, 2017, p. 116).

Diante do modo como o desfavelamento é retratado, é possível afirmar que se trata de uma ação *nonsense* da lógica capitalista ceifando vidas, impondo aos marginalizados a fome, a desesperança, subtraindo-lhes o direito universal, a vida em sua plenitude. O que lhes resta é uma sobrevida ou a destruição total dela. O desfavelamento é o espectro sombrio espreitando

as lutas diárias de cada indivíduo destituído de qualquer outra opção a não ser habitar o lado de fora da cidade, seus arredores porque sobrara para eles o nada após a suposta abolição da escravidão, após centenas de anos de trabalho duro e intenso sob torturas sanguinárias. Mesmo assim, a presença dessa comunidade nos arredores do centro é um problema e a saída para eliminá-la é destruí-la.

Maria-Nova, ainda menina, analisa sua realidade dotada de percepção aguda e, por meio de suas reflexões, as contextualiza. Ao analisar a cena na qual se manifesta o sublime com olhar profundo, faz relação entre o momento da enunciação com a origem do caos no qual ela e todos a sua volta estão inseridos:

> O dia acabava e os que voltavam do trabalho tentavam esquecer o cansaço, parando junto daqueles que levavam um vadio viver. Quem era o mais sábio? O malandro ou o trabalhador? Fora o perigo da polícia, a vida de ambos era igual. As privações eram as mesmas. Alguma coisa pelo menos estava provada: o trabalho não enriquece ninguém. A malandragem barata de morro também não. O samba, o som, as alegrias voavam alto. Era preciso cantar! Abriam a boca tão escancaradamente que se viam as falhas de dentes e os já apodrecidos. O hálito de cachaça vinha quente de dentro de alguns. Havia risos e sorrisos bonitos ali. Não eram dentadura alvas, certas e limpas que enfeitavam o riso. O sorriso-riso era bonito porque vinha de lá de dentro, vinha da inocência, da ilusão de estar sendo feliz. Todos acreditavam sendo felizes (Evaristo, 2017, p. 7)

Na ambiguidade das personagens, percebemos a expressão do sublime. Ademais, no excerto supratranscrito, a narrativa nos faz conhecer o momento em que há a suspensão da dor física, esquecer o cansaço ou simplesmente estar feliz. Os registros que revelam o cotidiano das pessoas na favela condensam a sutileza e beleza da escrita pelas imagens que Evaristo constrói. Uma vez que essas imagens se aproximam e se contrapõem como a beleza da música, do canto, do riso e os dentes apodrecidos e, assim, dialogam com o conceito de sublime de Nietzsche, pela perspectiva de Roberto Machado (2006):

> Os dois termos importantes na apropriação nietzschiana do sublime são o horror dionisíaco e a representação apolínea, ou a embriaguez e a imitação. E, nessa relação de princípios opostos, não é o horror dionisíaco que é sublime, mas a representação teatral do horror. Não é a embriaguez que é sublime, mas a imitação, a representação apolínea da embriaguez, o jogo com a embriaguez. Jogo que tem como função aliviar a própria embriaguez. Deste modo, o sublime não se identifica ao dionisíaco, à verdade, à essência da natureza. É um elemento intermediário entre a beleza e a verdade, entre a bela aparência e a verdade enigmática e tenebrosa, possibilitado pela união de Apolo e Dioniso existente na tragédia. Pois na tragédia a aparência é saboreada

> não mais como aparência, como no caso da arte da beleza, a epopeia, mas como símbolo, como signo da verdade. (Machado, 2006, p. 262)

Sua escrevivência nos leva a experiências singulares, a vivenciarmos a dor das suas criaturas as quais passam a habitar nosso imaginário. Passamos a conhecer esse outro mundo a partir de dentro. Assim como o "riso que era bonito porque vinha de lá de dentro", a leitura da obra literária tem o poder de "nos transformar a partir de dentro" (Todorov, 2009, p. 76). Tzvetan Todorov, filósofo e crítico literário, em *A literatura em perigo* (2009), faz uma análise contundente sobre a obra literária. Ele afirma que em meio a suas reflexões, "se me pergunto por que amo a literatura, a reposta que me vem espontaneamente à cabeça é: porque ela me ajuda a viver" (Todorov, 2009, p.23).

> Sô Landislau, de dentro do balcão, observava a cena. Quem passasse por ali, quem desconhecesse o local, pensaria que era a primeira vez que tudo estava acontecendo, tal o interesse de todos. O som do pandeiro, da cuíca, do atabaque, das vozes saía de dentro de todos. Era uma cena bonita e triste. Talvez só bonita, triste aos olhos de Maria-Nova que divagava em um pensamento longínquo e próximo ao mesmo tempo. Duas ideias, duas realidades, imagens coladas machucavam-lhe o peito. Senzala-favela" (Evaristo, 2017, p. 72).

No trágico contemporâneo, existe o destino, mas como o acaso, não como interferência do sobrenatural, e sim como acidente, aspecto suscitado por Raymond Willians, em *Tragédia moderna* (...). Ele demonstra certa hesitação diante da afirmação "de que não há sentido trágico significativo nas 'tragédias do dia-a-dia' [...] quando vemos luto e lamento, quando vemos homens e mulheres sucumbindo à perda - dizer que não estamos na presença da tragédia é, no mínimo, uma afirmação questionável (Williams, 2002, p.71)". Em seguida, elenca eventos trágicos da contemporaneidade, comumente dissociados da complexidade que as envolve que são identificados como "acidentais": desastre numa mina, uma família morta num incêndio, uma carreira destruída, entre outros (Williams, 2002, p.72).

3 Considerações Finais

A escravidão e toda a complexidade atual na sociedade brasileira advinda dela é um exemplo de evento trágico com uma dimensão devastadora pela sua profundidade e extensão temporal. A obra de Conceição Evaristo se aproxima da proposta de Nietzsche no que concerne a reapresentação do submundo da favela ameaçado pela destruição, sua complexidade, vulnerabilidade, as suas contingências diante da "ordem" capitalista. Dessa forma, revela uma verdade sobre um dos maiores crimes contra a humanidade, a escravidão.

O silenciamento é uma estratégia colonial e quase sempre é imposto aos grupos minoritários como uma estratégia das classes dominantes, visando uma permanente busca pelo poder. O colonizado teve sua memória constantemente silenciada pela voz do colonizador, por meio de campos culturais, religiosos e linguísticos. O apagamento do passado desses povos e a substituição de suas histórias pelas da metrópole, em especial nos períodos imperiais, deve ser interpretada como extermínio.

A literatura de autoria feminina que reivindica outra representação para a sociedade, aborda a figura da mulher negra para além do olhar estético, do corpo da beleza física, priorizando na composição da perspectiva da mulher negra a sua experiência, sua trajetória de luta para sobrevivência, alicerçada em diversos papéis. Dentre eles: mães solteiras, filhas rejeitadas, sequestradas, esposas submissas e traídas.

Segundo Frantz Fanon (1990), a forma que o colonizado deixa sua posição de subalterno, e segue o processo de descolonização é violento, pois inicia uma luta contra o colonizador e todo o sistema de opressão. Ao analisar as relações entre narrativa e sujeito colonizado, Homi Bhabha (1984), defende ser por meio da narrativa que se pode reverter a posição de subalterno nas sociedades pós-coloniais. O silêncio representado no conto é um dos elementos que perpassa a história da pós-colonialidade. Conforme Bhabha (1984), esses corpos sociais precisam da narrativa para acabar com a soberania, e destruir o silêncio dos sujeitos dominados. Sendo assim, a narrativa de Conceição Evaristo (2016) é uma forma de descolonização, que rompe com o silêncio imposto aos considerados subalternos, às suas memórias e às suas narrativas. Derruba as barreiras impostas pela sociedade, utilizando-se da escrita como mecanismo de luta e resistência no combate ao silêncio.

Além disso, o trágico em *Becos da memória* não se encerra na destruição material da favela, mas prolonga-se no trauma da memória. A rememoração, longe de ser um gesto nostálgico, torna-se um ato político, pois resiste ao apagamento imposto pela lógica urbana excludente. Nesse sentido, o trágico assume uma dimensão ética: ao narrar o sofrimento dos sujeitos marginalizados, Evaristo não apenas expõe a violência estrutural, mas denuncia a naturalização dessa violência. Tal procedimento reforça a leitura de Williams de que a tragédia moderna carrega uma potência crítica, ao revelar que o sofrimento não é inevitável, mas socialmente produzido.

Portanto, à luz do pensamento de Raymond Williams, *Becos da Memória* pode ser compreendida como uma expressão do trágico moderno, no qual a dor emerge das relações desiguais de poder e da negação sistemática de direitos. A obra transforma a experiência coletiva da exclusão em matéria literária, conferindo visibilidade a sujeitos historicamente

silenciados. Assim, o trágico em Conceição Evaristo não aponta para a resignação diante da perda, mas para a necessidade de reconhecimento e transformação das condições que a produzem, reafirmando a literatura como espaço de memória, denúncia e resistência.

Referências

BENJAMIN, W. Sobre o conceito de história. In: **Magia e técnica, arte e política** – Obras escolhidas; v. 1. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BHABHA, Homi. **Of Mimicry and Men: The Ambivalence of Colonial Discourse.** October, v. 28, n. 1, p. 125-133, 1984.

BOURDIEU, Pierre. **A Dominação Masculina.** Rio de Janeiro: Best bolso, 2002.

COSTA, Sérgio. **(Re)Encontrando-se nas redes? As ciências humanas e a nova geopolítica do conhecimento.** In: ALMEIDA, Júlia; MIGLIEVICH-RIBEIRO, Adelia; GOMES, Heloisa Toller (Orgs). Crítica pós-colonial: panorama de leituras contemporâneas. Rio de Janeiro: 7Letras, 2013.

EVARISTO, Conceição. **Becos da memória**. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.

FAUSTINO. Deivison Mendes. **Frantz Fanon**: capitalismo, racismo e a sociogênese do colonialismo. SER Social, Brasília, v. 20, n. 42, p. 148-163, jan.-jun./2018

FANON, Frantz. (1968). **Os Condenados da Terra**. Rio de Janeiro, RJ: Editora Civilização Brasileira.

GONZALEZ, Lélia**. Primavera para as rosas negras**. São Paulo: UCPA Editora, 2018.

MATA, Inocência**. Estudos pós-coloniais:** Desconstruindo genealogias eurocêntricas. Civitas, Porto Alegre v. 14, n. 1, p. 27-42, 2014.

SPIVAK, Gayatri C. **Pode o subalterno falar?** 1. ed. Tradução: Sandra R. Goulart Almeida; Marcos Pereira Feitosa; André Pereira. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

WILLIAMS, Raymond. **Tragédia moderna**. São Paulo: Cosac&Naify, 2002.

EDUCAÇÃO FÍSICA E LITERATURA NA CONSTRUÇÃO DE NOVAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Edinéia de Arruda Américo[1] - UNEMAT

Resumo: Este trabalho apresenta o desenvolvimento do projeto "Educação Física e Literatura na construção de novas práticas pedagógicas", realizado com alunos do 4º e 5º anos do Ensino Fundamental da EMEB Armando Dias, no município de Sinop/MT. A proposta tem como objetivo integrar a Educação Física e a Literatura[2] como prática pedagógica interdisciplinar, compreendendo a escola como espaço de formação integral do sujeito. A fundamentação do projeto parte da concepção de que a Educação Física ultrapassa a dimensão exclusivamente motora, envolvendo aspectos cognitivos, afetivos, sociais e culturais, enquanto a literatura atua como mediadora de aprendizagens significativas. A metodologia consiste na produção e leitura semanal de textos literários do gênero conto, com temáticas relacionadas a brincadeiras, esportes, lutas, danças e valores humanos, articuladas a atividades práticas como jogos, dramatizações e desafios motores. Os resultados parciais indicam maior engajamento dos alunos, ampliação do interesse pela leitura, desenvolvimento da expressividade corporal e fortalecimento das interações sociais. Conclui-se que a integração entre corpo, leitura e ludicidade favorece aprendizagens mais críticas, criativas e significativas no contexto escolar.

Palavras-chave: Educação Física; Literatura; Interdisciplinaridade; Ludicidade; Práticas pedagógicas.

1 Introdução

A Educação Física escolar tem passado por importantes transformações conceituais e metodológicas, afastando-se de práticas meramente tecnicistas e aproximando-se de propostas pedagógicas comprometidas com a formação integral dos estudantes. Nesse contexto, as práticas pedagógicas assumem papel central na promoção do bem-estar, da motivação estudantil e da permanência escolar, ao reconhecer o aluno como sujeito histórico, social e cultural (Ataides, 2024; Barreto; Pinho, 2024; Moreira; Aranha, 2020).

Estudos recentes indicam que a qualidade das práticas pedagógicas desenvolvidas nas aulas de Educação Física influencia diretamente o engajamento, a participação e o sentido atribuído pelos estudantes às experiências escolares (Ataides; Reis; Oliveira, 2025). Para além do desenvolvimento motor, a área tem se constituído como espaço de produção de significados, de linguagem e de construção de valores, dialogando com outras áreas do conhecimento e ampliando suas possibilidades educativas (Rocha, 2021; Ceratti; Schwengber, 2020).

[1] Mestre Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI) -Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Campus Universitário de Sinop, email: edineia.americo@unemat.br
[2] GT27 - Leitura, Literatura e ensino.

Nesse cenário, a articulação entre Educação Física e Literatura emerge como uma estratégia interdisciplinar potente, capaz de integrar corpo, imaginação, leitura e expressão simbólica. A literatura, ao ser incorporada às práticas corporais, contribui para o desenvolvimento da sensibilidade, da criticidade e da compreensão da diversidade, favorecendo abordagens inclusivas e humanizadoras no ambiente escolar (Azevedo, 2023; Oblack; Maldonado, 2026). Conforme Almeida (2022), práticas pedagógicas que consideram diferentes linguagens e modos de aprender ampliam as possibilidades de inclusão e participação dos estudantes nas aulas de Educação Física.

Além disso, abordagens fundamentadas em perspectivas críticas, como a pedagogia histórico-crítica, defendem a necessidade de práticas que promovam a apropriação consciente da cultura corporal, relacionando conteúdos escolares às vivências sociais dos alunos (Andrade; Andrade; Moura, 2020; Taffarel; Santa; Luz, 2021). Trabalhos que dialogam com manifestações culturais, narrativas e experiências corporais, como o jongo e outras práticas populares, também evidenciam o potencial educativo da integração entre linguagem, cultura e movimento (Hamburger, 2021; Martins, 2021).

Diante desse contexto, o presente artigo tem como objetivo discutir as contribuições da articulação entre Educação Física e Literatura na construção de novas práticas pedagógicas, analisando como essa integração pode favorecer a motivação estudantil, a inclusão, o protagonismo discente e a permanência escolar, a partir de uma perspectiva interdisciplinar e crítica.

2 Práticas pedagógicas na Educação Física escolar

As práticas pedagógicas na Educação Física escolar constituem-se como elementos centrais no processo de ensino e aprendizagem, pois expressam as concepções de educação, de corpo e de sociedade que orientam a atuação docente. Historicamente, a área esteve marcada por abordagens tecnicistas e biologicistas, centradas no rendimento físico e na repetição de gestos motores, o que limitava a participação dos estudantes e reduzia o potencial formativo da disciplina. Entretanto, nas últimas décadas, observa-se um movimento de ressignificação das práticas pedagógicas, orientado pela compreensão da Educação Física como componente curricular comprometido com a formação integral do sujeito (Taffarel; Santa; Luz, 2021).

Nesse sentido, práticas pedagógicas fundamentadas em perspectivas críticas buscam superar a fragmentação do ensino, reconhecendo o corpo como construção histórica, social e cultural. De acordo com Ataides (2024), a organização didático-pedagógica das aulas de Educação Física exerce influência direta sobre a motivação estudantil e sobre a permanência

dos alunos na escola, uma vez que práticas significativas favorecem o engajamento, o protagonismo e o sentimento de pertencimento ao espaço escolar. Corroborando essa ideia, Barreto e Pinho (2024) destacam que propostas pedagógicas interdisciplinares contribuem para a promoção do bem-estar e para a ampliação das experiências formativas dos estudantes.

Além disso, a adoção de práticas pedagógicas que valorizem a diversidade de saberes e experiências dos alunos mostra-se fundamental para a construção de ambientes educativos mais inclusivos. Almeida (2022) aponta que a inclusão escolar nas aulas de Educação Física depende, em grande medida, da capacidade do professor em planejar práticas que considerem diferentes ritmos de aprendizagem, habilidades e modos de participação. Dessa forma, a prática pedagógica deixa de ser mera aplicação de conteúdos e passa a assumir caráter intencional, reflexivo e mediador das aprendizagens.

Estudos recentes também evidenciam que práticas pedagógicas comprometidas com a dimensão educativa da Educação Física favorecem o desenvolvimento de habilidades sociais, a cooperação e o respeito às diferenças. Para Ataides, Reis e Oliveira (2025), a construção de práticas pedagógicas contextualizadas e dialógicas contribui para que os estudantes atribuam sentido às aulas, fortalecendo sua relação com o conhecimento escolar. Assim, compreende-se que as práticas pedagógicas na Educação Física escolar devem articular objetivos educacionais, conteúdos culturais e metodologias participativas, visando à formação crítica e integral dos educandos.

3 Educação Física, linguagem e interdisciplinaridade

A Educação Física escolar, ao longo de seu processo de consolidação como componente curricular, tem ampliado suas possibilidades pedagógicas ao reconhecer o corpo e o movimento como formas de linguagem. Essa compreensão rompe com visões restritas da área e permite conceber as práticas corporais como meios de expressão, comunicação e produção de sentidos, por meio dos quais os sujeitos interpretam e significam o mundo. Conforme Rocha (2021), a Educação Física, ao dialogar com diferentes linguagens, contribui para a leitura crítica da realidade e para a ampliação das experiências culturais dos estudantes.

Nessa perspectiva, o corpo deixa de ser compreendido apenas como instrumento biológico e passa a ser entendido como linguagem simbólica, carregada de significados sociais, históricos e culturais. As práticas corporais, quando trabalhadas pedagogicamente, possibilitam o desenvolvimento da expressividade, da criatividade e da comunicação, favorecendo processos educativos mais integrados e significativos (PIZANI; ZANCHA; FIORANTE, 2020). Assim,

a Educação Física se configura como espaço privilegiado para a articulação entre movimento, linguagem e aprendizagem.

A interdisciplinaridade emerge, nesse contexto, como princípio fundamental para a organização das práticas pedagógicas, ao promover o diálogo entre diferentes áreas do conhecimento. De acordo com Giugliani et al. (2020), práticas educativas interdisciplinares ampliam as possibilidades de participação social e fortalecem a formação cidadã dos estudantes, uma vez que rompem com a fragmentação do saber e valorizam experiências coletivas de aprendizagem. Na Educação Física, essa abordagem permite a integração com áreas como Língua Portuguesa, Artes e Literatura, potencializando o trabalho com narrativas, leitura e produção de sentidos a partir das práticas corporais.

Além disso, a interdisciplinaridade contribui para a construção de práticas pedagógicas mais contextualizadas, capazes de relacionar os conteúdos escolares às vivências socioculturais dos alunos. Ao articular diferentes linguagens no ambiente escolar, o professor favorece a compreensão do conhecimento como produção humana histórica, possibilitando que os estudantes estabeleçam relações entre corpo, cultura e sociedade (ROCHA, 2021). Dessa forma, a Educação Física, enquanto linguagem, assume papel relevante na promoção de aprendizagens significativas, críticas e integradoras, reafirmando sua função educativa no currículo escolar.

4 Educação Física e literatura: aproximações teóricas e pedagógicas

A aproximação entre Educação Física e Literatura fundamenta-se na compreensão de que ambas constituem linguagens formativas capazes de promover a expressão, a imaginação e a construção de sentidos sobre o mundo. Ao reconhecer o corpo e a palavra como dimensões indissociáveis da experiência humana, essa articulação amplia as possibilidades pedagógicas no contexto escolar, favorecendo práticas que integram movimento, narrativa e sensibilidade estética. Conforme Rocha (2021), o trabalho com diferentes linguagens na Educação Física possibilita aos estudantes novas formas de leitura da realidade, mediadas pelas experiências corporais e simbólicas.

A literatura, enquanto manifestação cultural e artística, contribui significativamente para o desenvolvimento da criticidade, da empatia e da compreensão das diferenças, aspectos fundamentais para uma educação comprometida com a formação integral. Quando incorporada às aulas de Educação Física, a leitura de textos literários pode atuar como disparadora de práticas corporais, estimulando a imaginação, a criação de jogos, dramatizações e vivências motoras relacionadas às narrativas apresentadas (Ceratti; Schwengber, 2020). Nesse sentido, a

literatura deixa de ocupar um espaço restrito à área de Linguagens e passa a integrar processos educativos interdisciplinares.

Estudos que investigam propostas pedagógicas na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental evidenciam que a articulação entre Educação Física e Literatura favorece abordagens inclusivas e contextualizadas. Ceratti e Schwengber (2020) destacam que o uso de narrativas literárias permite problematizar temáticas como corpo, gênero e diferenças, promovendo reflexões críticas e respeitosas no ambiente escolar. De modo semelhante, Hamburger (2021) e Martins (2021) apontam que o trabalho com manifestações culturais, narrativas e práticas corporais populares amplia o repertório cultural dos estudantes e fortalece o vínculo entre escola e cultura.

Além disso, a integração entre Educação Física e Literatura contribui para a ressignificação das práticas pedagógicas, ao deslocar o foco exclusivo da técnica para experiências que valorizam a autoria, a escuta e o protagonismo discente. Ao articular leitura, movimento e criação, o professor possibilita que os estudantes construam sentidos próprios a partir das práticas corporais, fortalecendo processos de aprendizagem mais significativos e humanizados. Dessa forma, a aproximação entre Educação Física e Literatura configura-se como estratégia pedagógica potente para a construção de práticas interdisciplinares, críticas e sensíveis às múltiplas formas de expressão dos sujeitos.

5 Práticas pedagógicas inclusivas e educação para a diversidade

As práticas pedagógicas inclusivas na Educação Física escolar assumem papel fundamental na promoção da equidade, do respeito às diferenças e da participação efetiva de todos os estudantes no processo educativo. Considerando a diversidade presente no contexto escolar, torna-se necessário superar propostas homogêneas e excludentes, historicamente associadas à área, para construir práticas que reconheçam os sujeitos em suas múltiplas dimensões sociais, culturais, corporais e identitárias. Conforme Almeida (2022), a inclusão escolar nas aulas de Educação Física depende diretamente da intencionalidade pedagógica do professor e da adoção de estratégias que valorizem diferentes formas de participação e aprendizagem.

Nesse sentido, a educação para a diversidade implica reconhecer que as diferenças não devem ser apenas toleradas, mas compreendidas como constitutivas do processo educativo. Azevedo (2023) ressalta que práticas pedagógicas comprometidas com a diversidade contribuem para a construção de ambientes escolares mais democráticos, nos quais o respeito às singularidades favorece o desenvolvimento humano e social. Na Educação Física, essa

perspectiva possibilita problematizar padrões normativos de corpo, desempenho e gênero, ampliando as experiências formativas dos estudantes.

Pesquisas que abordam gênero, corpo e diversidade no contexto da Educação Infantil evidenciam a importância de práticas pedagógicas que rompam com estereótipos e promovam relações mais igualitárias. Oblack e Maldonado (2026) destacam que a Educação Física escolar pode atuar como espaço de enfrentamento às desigualdades de gênero, desde que suas práticas estejam fundamentadas em princípios inclusivos e críticos. De forma semelhante, Varella et al. (2024) defendem a adoção de práticas político-pedagógicas contra-hegemônicas, capazes de valorizar a diversidade cultural e corporal desde os primeiros anos de escolarização.

Além disso, a articulação entre Educação Física e Literatura apresenta-se como recurso pedagógico potente para a promoção da inclusão e da educação para a diversidade. As narrativas literárias possibilitam o diálogo sobre diferenças, identidades e valores humanos, contribuindo para a construção de práticas pedagógicas mais sensíveis e humanizadoras (Ceratti; Schwengber, 2020). Assim, ao integrar linguagem, corpo e cultura, a Educação Física amplia suas possibilidades educativas, reafirmando seu compromisso com a formação integral e com a construção de uma escola inclusiva e socialmente justa.

6 Perspectivas críticas na formação e atuação docente em Educação Física

A formação e a atuação docente em Educação Física têm sido objeto de intensos debates, especialmente no que se refere às concepções pedagógicas que orientam o trabalho do professor no contexto escolar. As perspectivas críticas emergem como contraponto às abordagens tradicionais, ao defenderem uma prática pedagógica comprometida com a transformação social, com a emancipação dos sujeitos e com a compreensão da Educação Física como campo de produção de conhecimento. Segundo Taffarel, Santa e Luz (2021), a formação de professores de Educação Física é permeada por disputas teóricas e políticas que influenciam diretamente os rumos da atuação docente na escola.

Nesse sentido, a pedagogia histórico-crítica tem contribuído significativamente para a reflexão sobre a prática pedagógica na Educação Física, ao enfatizar a necessidade de um ensino sistematizado, intencional e socialmente referenciado. Andrade, Andrade e Moura (2020) destacam que essa perspectiva propõe a apropriação consciente da cultura corporal, possibilitando aos estudantes compreenderem as práticas corporais como produções históricas e sociais. Dessa forma, o papel do professor ultrapassa a mera condução de atividades, assumindo a função de mediador do conhecimento e agente de transformação pedagógica.

A atuação docente fundamentada em perspectivas críticas requer, ainda, uma postura reflexiva e investigativa frente às práticas cotidianas. Para Ataides (2024), o professor que compreende sua prática como processo em constante construção é capaz de desenvolver estratégias pedagógicas mais coerentes com a realidade dos estudantes, favorecendo a motivação, o engajamento e a permanência escolar. Essa compreensão reforça a importância de uma formação inicial e continuada que articule teoria e prática, superando dicotomias historicamente presentes na área.

Além disso, práticas pedagógicas críticas e contra-hegemônicas têm sido defendidas como caminho para enfrentar desigualdades e promover a democratização do ensino. Varella et al. (2024) ressaltam que a Educação Física, quando orientada por princípios críticos, pode contribuir para a construção de práticas educativas comprometidas com a justiça social, a valorização da diversidade e o fortalecimento do protagonismo discente. Assim, as perspectivas críticas na formação e atuação docente em Educação Física reafirmam a necessidade de práticas pedagógicas conscientes, contextualizadas e comprometidas com a formação integral dos sujeitos.

7 Educação Física, desenvolvimento humano e habilidades sociais

A Educação Física escolar desempenha papel relevante no desenvolvimento humano ao contribuir para a formação integral dos estudantes, considerando dimensões físicas, cognitivas, emocionais, sociais e culturais. Ao promover experiências corporais significativas, a área possibilita a vivência de valores como cooperação, respeito, empatia e autonomia, fundamentais para a construção das habilidades sociais no contexto escolar. Conforme Rosa (2020), as aulas de Educação Física constituem espaços privilegiados para o desenvolvimento das interações sociais, uma vez que favorecem o diálogo, o trabalho coletivo e a resolução de conflitos.

Nesse sentido, práticas pedagógicas planejadas de forma intencional contribuem para o fortalecimento das habilidades sociais e da autorregulação da aprendizagem. Silva (2021) destaca que a Educação Física, ao articular movimento, regras e convivência, possibilita que as crianças desenvolvam competências relacionadas ao autocontrole, à tomada de decisões e à responsabilidade coletiva. Essas aprendizagens extrapolam o espaço da aula e refletem-se em outros contextos da vida escolar e social dos estudantes.

Além disso, ao integrar diferentes linguagens e práticas culturais, a Educação Física amplia as possibilidades de expressão e participação dos alunos, favorecendo o reconhecimento de si e do outro. A articulação com a literatura, por exemplo, potencializa processos de imaginação, escuta e sensibilidade, contribuindo para o desenvolvimento socioemocional e para

a construção de relações mais humanizadas no ambiente escolar. Dessa forma, a Educação Física reafirma seu compromisso com o desenvolvimento humano, ao promover práticas pedagógicas que valorizam o corpo como linguagem, a convivência como aprendizagem e o estudante como sujeito ativo de sua formação.

8 Considerações Finais

As reflexões desenvolvidas ao longo deste artigo evidenciam que a articulação entre Educação Física e Literatura constitui uma estratégia pedagógica potente para a construção de práticas educativas mais significativas, inclusivas e humanizadoras no contexto escolar. Ao compreender o corpo e a palavra como linguagens complementares, amplia-se o entendimento da Educação Física como componente curricular comprometido com a formação integral dos estudantes.

As discussões teóricas apresentadas demonstram que práticas pedagógicas fundamentadas em perspectivas críticas e interdisciplinares favorecem a motivação estudantil, a participação ativa e a permanência escolar, ao reconhecerem os alunos como sujeitos históricos, sociais e culturais. A integração da literatura às aulas de Educação Física possibilita experiências que articulam movimento, imaginação, sensibilidade e reflexão, contribuindo para o desenvolvimento das habilidades sociais, da autonomia e da convivência respeitosa com a diversidade.

Conclui-se que a Educação Física, ao dialogar com outras áreas do conhecimento e incorporar diferentes linguagens, amplia suas possibilidades educativas e reafirma seu papel na promoção do desenvolvimento humano. Espera-se que este estudo contribua para a reflexão sobre práticas pedagógicas inovadoras e incentive novos estudos e experiências que fortaleçam a interdisciplinaridade, a inclusão e a formação crítica no ambiente escolar.

Referências

ALMEIDA, Rodrigo Santos de. **Inclusão escolar nas aulas de educação física: revisão sistemática sobre a prática pedagógica dos professores**. 2022. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2022.

ANDRADE, L.C.; ANDRADE, J. da S.D.; MOURA, S. de A. Pedagogia histórico-crítica e Educação Física: o ensino das práticas corporais de aventura nos anos iniciais. **Motrivivência**, Florianópolis, 2020.

ATAIDES, Wedna Lima de. **Práticas pedagógicas em educação física: contribuições para a motivação estudantil e permanência escolar**. 2024. 115 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Universidad Del Sol, 2024.

ATAIDES, Wedna Lima de; REIS, Antonina Guimarães; OLIVEIRA, Joelice Conceição de. Práticas pedagógicas em Educação Física: contribuições para a motivação estudantil e permanência escolar. **Nome do periódico**, v. 18, n. 6, 2025.

AZEVEDO, C. B. As diferenças não devem ser toleradas: reflexões sobre escola inclusiva e educação para a diversidade. **Linguagens, Educação e Sociedade**, v.27, n.53, p.273-299, 2023.

BARRETO, A. C.; PINHO, A. F. Práticas pedagógicas interdisciplinares na educação física: contribuições para o bem-estar e a permanência escolar. **Revista Brasileira de Educação**, v. 29, n. 3, p. 1-20, 2024.

CERATTI, V. S. D.; SCHWENGBER, M. S. V. Uma proposta didático-pedagógica em Educação Física Infantil: a literatura brasileira e as temáticas corpos, gêneros e diferenças. **Cadernos de Formação RBCE**, v.11, n.2, p.11-24, 2020.

GIUGLIANI, Camila; CESA, Katia Teresa; FLORES, Eliane Maria Teixeira Leite; MELLO, Vânia Roseli de; ROBINSON, Patrícia Genro. A escola como espaço de participação social e promoção da cidadania: a experiência de construção da participação em um ambiente escolar. **Saúde em Debate**, Rio de Janeiro, v. 44, n. especial 1, p. 64-78, jan. 2020.

HAMBURGER, C. G. Jongo, uma roda pela igualdade": tematizando o jongo na Educação Infantil. In: NEIRA, M. G. (Orgs.). **Escrevivências da Educação Física cultural**. São Paulo: FEUSP, 2021. p.117-135.

MARTINS, B. R. Questões em torno do jongo na educação infantil. **Temas em Educação Física Escolar**, v.6, n.3, p.1-15. 2021.

MOREIRA, F. R.; ARANHA, A. S. Educação física, bem-estar e permanência escolar: práticas para a formação integral. **Caderno de Educação Física e Esporte**, v. 36, n. 2, p. 455-472, 2020.

OBLACK, C. F.; MALDONADO, D. T. EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, PRÁTICAS CORPORAIS E RELAÇÕES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL. **Cenas Educacionais**, [S. l.], v. 9, p. e23009, 2026.

PIZANI, Rafael Stein; ZANCHA, Daniel; FIORANTE, Flávia Baccin. Esporte e lazer na educação física escolar: relato de uma possibilidade de trabalho. **Revista Humanidades & Inovação**, v. 8, n. 5, p. 247-257, 2020.

ROCHA, M. C. Educação Física e Linguagem: relatando experiências vivenciadas na Educação Infantil. In: MALDONADO, D. T.; FARIAS, U. S.; NOGUEIRA, V. A. **Linguagens na Educação Física Escolar: diferentes formas de ler o mundo**. Curitiba: CRV, 2021. p.138-150.

ROSA, Aline Lima Moura. **Habilidades sociais: vivências e diálogos no contexto da educação física**. 2020. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020.

SILVA, Charles Santos da. **Educação física escolar como ferramenta de promoção da autorregulação da aprendizagem na infância**. 2021. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Programa de Pós-Graduação em Educação, Campinas, 2021.

TAFFAREL, C. N. Z.; SANTA, M. L.; LUZ, S. F. Formação de professores de Educação Física: as disputas nos rumos da formação. **Revista Fluminense de Educação Física**, v.2, n.1, p.1-19, 2021.

VARELLA, A. P. F. T.; ARAÚJO, D. A. F.; JUCÁ, L. G.; MALDONADO, D. T. Práticas político-pedagógicas contra hegemônicas da Educação Física na Educação Infantil. **Cenas Educacionais**, v.7, p.e17635, 2024.

ENTRE NEPHILIM E SUBMUNDANOS: A SOMBRA COLETIVA EM CIDADE DOS OSSOS, DE CASSANDRA CLARE[1]

Luísa de Souza Mello - PPGL/FURG[2]

Resumo: Este artigo analisa a projeção do arquétipo da Sombra Coletiva em *Cidade dos Ossos* (2007), primeiro volume da saga *Os Instrumentos Mortais*, de Cassandra Clare. Investiga-se como esse conteúdo do inconsciente coletivo, formulado por Carl Gustav Jung, manifesta-se na sociedade dos Caçadores de Sombras e influencia os conflitos com os Submundanos. Parte-se da hipótese de que a fantasia urbana contemporânea reflete dinâmicas sociais e psicológicas complexas. O objetivo é compreender como a repressão e a projeção de conteúdos sombrios moldam a moralidade, a exclusão e as hierarquias da obra. A fundamentação teórica baseia-se na psicologia analítica de Jung, com ênfase nos conceitos de arquétipo, Sombra e Sombra Coletiva. A metodologia envolve uma leitura crítica do romance, análise simbólica das passagens e articulação entre teoria e narrativa. Também são considerados o *Códex dos Caçadores de Sombras* e estudos críticos sobre a saga e o gênero. A pesquisa demonstra que os conflitos entre Nephilim e Submundanos simbolizam processos psíquicos inconscientes e mecanismos sociais de exclusão, contribuindo para os estudos sobre a fantasia contemporânea e a compreensão simbólica da alteridade e da repressão coletiva na literatura juvenil.

Palavras-chave: Romance de Fantasia; Literatura Infantil e Juvenil; Psicologia analítica; Arquétipos; Os Instrumentos Mortais.

1 Introdução

"Nephilim: facilis descensus averni" - *Cidade dos Ossos*.

Nascida em Teerã, capital do Irã, Judith Lewis é uma escritora radicada nos Estados Unidos da América, mais conhecida pelo pseudônimo Cassandra Clare. A autora passou a maior parte de sua infância viajando pelo mundo com sua família, principalmente pela Europa e Ásia. Foi durante suas diversas viagens que Clare encontrou um verdadeiro lar na literatura, tornando-se uma leitora assídua e apaixonada, principalmente, pela fantasia e pelo sobrenatural, tendo *O Senhor dos Anéis* (1954), de J. R. R. Tolkien, como sua obra favorita. Entre tantos países e culturas diferentes, a autora construiu um repertório bastante plural, repleto de mitos que vieram a transparecer em suas obras.

[1] Trabalho apresentado no GT05 - Construções Poético-Narrativas em Confluência com a Psicanálise e a Psicologia Analítica.

[2] Doutoranda em Letras, na área de História da Literatura, pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG), com bolsa CAPES. Mestra em Letras pela FURG (2024) e graduada em Letras – Português/Inglês, também pela FURG (2022). E-mail: profluisamello@gmail.com.

Durante a adolescência, a autora começou seus primeiros trabalhos: *fanfictions*[3] inspiradas, principalmente, na saga *Harry Potter* (1998-2008), de J. K. Rowling, e nas obras de Jane Austen (1775-1817), mas foi só em 2004 que Clare começou a trabalhar em seu primeiro romance original, *City of Bones* (2007)[4], o primeiro volume da saga, *The Mortal Instruments* (2007-2014), que, no Brasil, foi publicada pela editora Galera Record e ficou conhecida como *Os Instrumentos Mortais* (2010-2014).

No ano de 2014, o sucesso de sua obra foi tal que a saga de Clare figurou na lista de mais vendidos da Bienal do Livro de São Paulo. Em 2017, no aniversário de dez anos de publicação da saga, o número de vendas já passava a marca de 50 milhões de cópias ao redor do mundo, sendo traduzida para mais de 35 idiomas[5]. A princípio, *Os Instrumentos Mortais* foi pensada para ser uma trilogia, ao invés de saga, contudo, o sucesso de vendas despertou o interesse tanto da editora quanto de Clare para estender a história, lançando mais três livros e finalizando com seis. Assim, as mais de 3.500 páginas da série *Os Instrumentos Mortais* conquistaram notória popularidade dentro do gênero de fantasia urbana, ganhando duas adaptações filmográficas: um filme e uma série. A saga mistura elementos sobrenaturais as temáticas contemporâneas, atraindo um público diverso, desde adolescentes e jovens adultos até leitores interessados em narrativas que exploram questões de identidade, pertencimento e a luta entre o bem e o mal.

Dessa forma, o presente artigo propõe uma investigação acerca da presença e da manifestação do arquétipo da Sombra na sociedade dos Caçadores de Sombras dentro do primeiro volume da saga, *Cidade dos Ossos* (2010), com base na teoria da psicologia analítica de Carl Gustav Jung. Este estudo visa compreender como o conceito de Sombra, entendido como a projeção das partes reprimidas e inconscientes da psique humana, se manifesta de forma coletiva dentro do universo ficcional da obra de Cassandra Clare. A pesquisa se concentra particularmente nas dinâmicas sociais e interpessoais entre os Caçadores de Sombras e as criaturas do Submundo, explorando como esses conflitos exemplificam a projeção da Sombra Coletiva, um fenômeno descrito por Jung como a tendência de um grupo ou sociedade projetar seus próprios aspectos sombrios em outros, identificados como "outros" ou "diferentes". Dentro

[3] Em português, "ficção de fã". São comumente chamadas de "fanfic" ou "fic" e se tratam de narrativas ficcionais escritas e lidas por fãs. São publicadas em blogs ou sites e não têm fins lucrativos. As *fanfics* são inspiradas e utilizam aspectos da cultura pop, como filmes, séries, livros, esportes, celebridades, *videogames* etc.à

[4] Traduzido, em 2010, para *Cidade dos Ossos*, com tradução de Rita Sussekind.

[5] Bibliografia Idris. 10 anos de "Cidade dos Ossos"! Idris, [S. I.]. Disponível em: <https://idris.com.br/livros/shadowhunters-chronicles/os-instrumentos-mortais/cidade-dos-ossos/2017/03/27/10-anos-de-cidade-dos-ossos/>. Acesso em: 29 dez. 2024.

da trama de Clare, essa projeção é exemplificada pela percepção dos Nephilim em relação aos Submundanos, seres considerados impuros ou ameaçadores, cuja existência é associada à corrupção moral e espiritual, como indicam as palavras da autora: “Uma vez que os demônios começaram a invadir a vida dos humanos, as águas do bem e do mal se tornaram turvas, e as águas turvas da humanidade se tornaram integrantes do Submundo” (Clare; Lewis, 2014, p. 81).

O artigo emprega como método principal a revisão bibliográfica, fundamentada em uma abordagem interdisciplinar, e a interpretação dos conteúdos imagéticos da obra. A pesquisa será orientada por uma análise detalhada dos textos primários e de sua fortuna crítica, utilizando os conceitos da Psicologia Analítica de Carl Gustav Jung como base teórica para explorar os arquétipos presentes na narrativa. A investigação se propõe a explorar como o arquétipo da Sombra, enquanto projeção dos aspectos reprimidos da psique, desempenha um papel fundamental na construção dos conflitos morais e sociais que estruturam a obra. A análise concentrar-se-á na dinâmica entre os Nephilim e os Submundanos, com o objetivo de compreender de que maneira as tensões e polarizações entre esses grupos refletem processos psíquicos coletivos, caracterizados pela exclusão, demonização e marginalização de elementos sombrios e indesejados da sociedade. Ao examinar essa relação, busca-se revelar como os conflitos intergrupais na obra operam como metáforas das dinâmicas de projeção da Sombra coletiva, que influenciam as percepções e as interações entre os indivíduos e as comunidades, refletindo, assim, questões psicossociais de nossa própria realidade.

2 A Psicologia Analítica de Carl Gustav Jung: fundamentos teóricos

Nos últimos anos, a pesquisa sobre o Romance de Fantasia nas literaturas anglófonas tem ganhado destaque, especialmente devido aos trabalhos de estudiosos renomados como Farah Mendlesohn (2008), Seth Lerer (2008), Edward James (2013), Brian Attebery (1992) e Kathryn Hume (1984). Esses estudiosos se tornaram referências nas investigações sobre o maravilhoso na literatura, um campo pioneiramente abordado pelo formalista russo Vladimir Propp (1928) e pelos estudos estruturalistas de Tzvetan Todorov (1970), que analisaram o fantástico sob uma perspectiva mais rígida e estrutural. Todorov, por exemplo, distingue o fantástico do maravilhoso, para ele, o fantástico surge quando o sobrenatural é apresentado de forma a fazer o leitor duvidar entre uma explicação natural ou sobrenatural para os eventos, enquanto o maravilhoso se caracteriza pela aceitação do sobrenatural como uma realidade normal, sem questionamentos.

Entretanto, os estudos contemporâneos da literatura de fantasia se distanciaram das abordagens estruturalistas, propondo novas perspectivas e ampliando o campo de investigação. Atualmente, o estudo do maravilhoso abrange diversas áreas, como os estudos feministas, culturais, decoloniais, *queer*, do imaginário e a interação entre psicologia e literatura. Isso tem enriquecido significativamente os estudos literários e contribuído para a ampliação da História da Literatura, uma vez que permite um estudo diferente da literatura, abrindo espaço para análises menos estruturais, o que pode levar o debate também para o domínio do afeto.

O conceito de fantasia também foi discutido de maneira profunda por John Clute e John Grant, que, no livro *The Encyclopedia of Fantasy* (1997), no qual os autores definem um texto de fantasia como uma narrativa autossustentável, na qual a história, ao ser situada em um mundo que se assemelha ao nosso, apresenta eventos que são impossíveis de acontecer na realidade como a percebemos (1997, p. 338). Clute e Grant destacam que, na fantasia urbana, o mundo urbano e o maravilhoso se entrelaçam, criando histórias que misturam a cidade real com elementos sobrenaturais. Através dessa fusão, os autores têm a oportunidade de abordar questões e desafios da vida moderna, como política, violência, tecnologia e relações sociais, de uma maneira única e com uma perspectiva voltada para o além do ordinário.

Um exemplo dessa evolução na pesquisa sobre a fantasia urbana é o trabalho de Alexander Irvine (2019), vencedor do prêmio Crawford Award. Em seu capítulo do livro *The Cambridge Companion to Fantasy Literature* (2019), o autor distingue dois tipos de fantasia urbana. O primeiro tipo é a fantasia urbana folclórica, que se conecta diretamente à tradição literária de fantasia. Nessa vertente, uma cidade reconhecível interage com um reino mágico, e os personagens de contos de fadas e folclore são reimaginados em um cenário urbano contemporâneo. O segundo tipo de fantasia urbana, por sua vez, deriva da exploração da própria cidade como um espaço de significados fantásticos. Neste caso, o cenário urbano é a base para a criação do sublime, sendo a cidade o centro da experiência fantástica (Irvine, 2019, p. 201). Para Irvine, ambos os tipos de fantasia urbana lidam com o sublime, mas enquanto no primeiro a cidade se torna o palco da irrupção de poderes sobrenaturais, no segundo a própria cidade é o local onde o sublime se manifesta, sendo ela mesma um lugar de maravilhas.

Essas abordagens contemporâneas da fantasia urbana e do maravilhoso, bem como a ampliação das áreas de estudo da fantasia, mostram que esse gênero literário continua a evoluir e se diversificar, refletindo as complexas questões sociais, culturais e psicológicas de nosso tempo. Ao mesmo tempo, ela mantém sua capacidade de desafiar as percepções da realidade, oferecendo ao leitor um vislumbre do impossível, que, ao se conectar com a realidade cotidiana, se torna uma forma poderosa de reflexão e crítica.

Este artigo foi inserido no escopo do projeto de pesquisa "Sob o Véu de Maya: a presença dos mitos na ficção de fantasia e no fantástico à luz da psicologia analítica junguiana"[6], dessa forma, utilizo o arcabouço teórico da psicologia analítica de Carl Gustav Jung para fundamentar a presente pesquisa, com ênfase no arquétipo da Sombra, no conceito de inconsciente pessoal e coletivo, e nas implicações simbólicas dessas noções no romance *Cidade dos Ossos* (2010). A teoria junguiana, que se diferencia das abordagens freudianas em vários pontos, concebe a vida como um processo de construção e integração da consciência, com ênfase na individuação, processo pelo qual o indivíduo se torna mais completo ao integrar os aspectos conscientes e inconscientes de sua psique. Embora Jung tenha sido inicialmente discípulo de Sigmund Freud, suas teorias se afastaram progressivamente das ideias freudianas, especialmente ao introduzir o conceito de inconsciente coletivo – uma camada psíquica compartilhada por toda a humanidade, composta por arquétipos universais que moldam as experiências e as narrativas humanas. Em relação ao inconsciente pessoal, Jung ampliou a visão freudiana, propondo que ele não se limita aos aspectos reprimidos da psique individual, mas também se conecta com forças coletivas mais amplas, refletindo nas obras literárias como uma manifestação simbólica das tensões e das projeções da psique coletiva. Esse arcabouço teórico serve como base para investigar como tais dinâmicas se revelam na obra de Cassandra Clare, oferecendo uma leitura profunda das estruturas psíquicas presentes na trama e suas implicações simbólicas. De acordo com Jung,

> O inconsciente pessoal contém lembranças perdidas, reprimidas (propositalmente esquecidas), evocações dolorosas, percepções que, por assim dizer, não ultrapassaram o limiar da consciência (subliminais), isto é, percepções dos sentidos que por falta de intensidade não atingiram a consciência e conteúdos que ainda não amadureceram para a consciência. Corresponde à figura da sombra, que frequentemente aparece nos sonhos. (Jung, 2019, p. 77).

Já o inconsciente impessoal, também conhecido por coletivo, é denominado dessa forma, pois é "[...] desligado do inconsciente pessoal e por ser totalmente universal; e também porque seus conteúdos podem ser encontrados em toda parte, o que obviamente não é o caso dos conteúdos pessoais." (Jung, 2019, p. 77). Ainda, como afirma Teresa Colomer, "[…] o imaginário coletivo evolui constantemente." (Colomer, 2017, p. 25). São nas camadas do

[6] O projeto foi criado em 2024 e coordenado pelo Professor Doutor Valter Henrique Fritsch, que faleceu precocemente no ano de 2025, sendo uma grande perda para os estudos da fantasia. O presente artigo se apresenta, também, como uma forma de homenagem e continuidade do trabalho do professor que tanto contribuiu para os estudos desse campo.

inconsciente que se encontram imagens humanas que Jung classifica como universais e originárias, e as denomina como arquétipos, também chamados de “dominantes”.

Para o autor, os arquétipos são “[…] uma espécie de aptidão para reproduzir constantemente as mesmas ideias míticas; se não as mesmas, pelo menos parecidas.” (Jung, 2019, p. 81), em vista disso, Jung afirma que eles são “[…] impressões pela repetição e reações subjetivas” (2019, p. 81), que variam em seus detalhes, mas sem perder a sua configuração original. Essas imagens ou símbolos do inconsciente coletivo se mostram durante tratamentos sintéticos, um processo que, segundo Jung, não é simples, pois “[...] a análise decompõe o material simbólico da fantasia em seus componentes, o processo sintético integra-o numa expressão conjunta e coerente.” (2019, p. 93).

Além disso, Jung argumenta que essas imagens podem, muitas vezes, apresentar-se em forma de projeções, manifestando-se nas pessoas com quem se convive. Em vista disso, “[…] se alguém projeta o diabo no outro, é porque essa pessoa tem algo em si que possibilita a fixação da imagem.” (2019, p. 108). Uma projeção, de acordo com Jung, significa que o indivíduo vê no outro características que não necessariamente estão lá, pois vêm de outros lugares, principalmente do próprio indivíduo. Isso acontece pois é uma convenção social que o lado sombrio do ser humano é terrível, assim, “Basta um surdo pressentimento dessa possibilidade do lado sombrio da humanidade para nos recusarmos a reconhecê-lo.” (Jung, 2019, p. 41). Assim sendo, é evidente que é muito mais confortável projetar inseguranças e desconfianças em outra pessoa do que aceitar que o próprio possui tais defeitos e contradições. Um exemplo dado por Jung é o que acontece entre irmãos, muitas vezes um projeta no “[...] outro sem perceber que aquilo que mais reclama é o que há de pior nele mesmo. (Jung, 2015, p. 41).

Com isso em mente, aprofundo o arquétipo que interessa para o presente artigo. O termo sombra refere-se, de acordo com Jung (2016), a parte da personalidade que foi reprimida em benefício do ego ideal. A sombra, sendo um arquétipo do inconsciente, aparece quando projetada no mundo externo, ou seja, encontramos a sombra na projeção, na nossa visão da alteridade. Dessa forma não é a sua consciência que projeta a sombra, uma vez que ela lamenta a existência da mesma, mas é o “[...] fator inconsciente que trama as ilusões que encobrem o mundo [...]” (Jung, 2022, p. 21). Ainda, é importante ressaltar que a projeção não é criada, visto que “[...] ela já existe de antemão.” (2022, p. 20)

Além disso, segundo Jung, a sombra age sempre indiretamente e contém a gama de potencialidades não desenvolvidas ou não expressas pelo indivíduo, representando “[...]

qualidades e atributos desconhecidos ou pouco conhecidos pelo ego." (2016, p. 222). Ademais, Marie-Louise von Franz afirma que

> Quando uma pessoa tenta ver a sua sombra, ela fica consciente (e muitas vezes envergonhada) das tendências e impulsos que nega existirem em si mesmo – coisas como o egoísmo, a preguiça mental, a negligência, as fantasias irreais, as intrigas e as tramas, as indiferenças e a covardia, o amor excessivo ao dinheiro e aos bens – em resumo, todos aqueles pequenos pecados que já se terá confessado dizendo: "Não tem importância; ninguém vai perceber e, de qualquer modo, as outras pessoas também são assim." (Jung, 2016, p. 222).

Ainda assim, Jung destaca que "Não é apenas o lado da 'sombra' de nossas personalidades que dissimulamos, desprezamos e reprimimos. Podemos fazer o mesmo com nossas qualidades positivas." (2016, p. 76), dessa forma, não são apenas coisas negativas que são encontradas na sombra de um indivíduo, visto que características positivas também podem ser reprimidas por diversos motivos. Jung destaca que

> Os traços característicos da sombra podem ser reconhecidos, sem maior dificuldade, como qualidades pertinentes à personalidade, mas tanto a compreensão como a vontade falham, pois a causa da emoção parece provir, sem dúvida alguma, de outra pessoa. (Jung, 2022, p. 20).

É no mesmo sentido que Joseph L. Henderson, em seu capítulo no livro *O homem e seus símbolos*, afirma que

> [...] esta sombra não é apenas o simples inverso do ego consciente. Assim como o ego contém atitudes desfavoráveis e destrutivas, a sombra possui algumas boas qualidades — instintos normais e impulsos criadores. Na verdade, o ego e a sombra, apesar de separados, são tão indissoluvelmente ligados um ao outro quanto o sentimento e o pensamento. (Henderson, 2016, p. 154).

Em vista disso, é evidente que a ideia de o mal ser algo único da sombra é bastante otimista, uma vez que o mal é tão real quanto o bem, afinal, "Se o mal não existe, se o mal não é, então o bem também não existe." (Jung, 2015, p. 56), uma vez que "Não há branco quando não há preto e não há preto quando não há branco." (Jung, 2015, p. 57). Ainda assim, o autor entende a tendência humana a esconder seu lado ruim, visto que

> O fato de o homem ter um lado sombrio é terrível. Convenhamos, pois esse lado não é feito apenas de pequenas fraquezas e defeitos estéticos, mas tem uma dinâmica francamente demoníaca. É raro que o homem, o indivíduo, saiba disso. [...] É compreensível que uma orientação psicológica que insista no lado sombrio não seja bem-vinda e até nos amedronte, pois nos obriga a um confronto com um problema insondável. Temos uma secreta intuição de não estarmos totalmente isentos desse lado negativo e de que, pelo fato de

> termos um corpo, este projeta sua sombra - como todo corpo, aliás. (Jung, 2019, p. 41).

Além disso, segundo o psiquiatra Edward C. Whitmont (2001), "[...] a sombra precisa ter, de algum modo, em algum momento, em algum lugar, o seu lugar de expressão legítima [...]", uma vez que "[...] nenhum progresso nem crescimento são possíveis até que a sombra seja adequadamente confrontada – e confrontá-la significa mais do que apenas conhecê-la [...]" (Whitmont, 2001, p. 40). Também é importante ressaltar que "O ego está para a sombra como a luz está para as trevas" (Abrams; Zweig, 2005, p. 27). No campo dos estudos literários, existem já trabalhos que olham para esse arquétipo em suas representações artísticas, tais como Fritsch (2017) e Cardoso (2010).

Ademais, é muito importante destacar que o foco de análise da presente pesquisa está na imagem arquetípica e não no arquétipo de fato, visto que os arquétipos são de natureza intangível, ou seja, não podem ser observados diretamente. Portanto, o que é possível observar na narrativa são as imagens arquetípicas e os símbolos que emergem do inconsciente. Essas representações, sim, são manifestações concretas dos arquétipos e é possível observá-las em mitos, sonhos, nas artes e no comportamento humano. Dessa forma, pode-se afirmar que as imagens arquetípicas são as expressões visíveis de estruturas invisíveis e universais que moldam a psique humana. É através da análise dessas imagens e símbolos que se torna possível a compreensão mais profunda da mente e da alma humanas, revelando as bases comuns da experiência humana que transcendem culturas e épocas. Portanto, quando me referir aos arquétipos, é sobre essas imagens arquetípicas às quais me refiro.

3 A sociedade dos Caçadores de Sombras e a construção da Sombra Coletiva

O enredo da narrativa gira em torno de Clary Fray, uma jovem de quinze anos que descobre pertencer a uma linhagem Nephilim, também conhecidos por seus trabalhos como Caçadores de Sombras, seres celestiais cujo sangue é dividido entre o mundano, como são chamados os seres humanos, e o de anjo. Eles são guerreiros que protegem o mundo dos demônios. Segundo a história, demônios são "[...] quaisquer espíritos malevolentes cuja origem se dê fora da nossa própria dimensão habitacional" (Clare, 2014, p. 22). No *Códex dos Caçadores de Sombras* (2014), livro complementar à saga, tais seres também são definidos como "[...] a grande força imprevisível que pode impedir que o Mundo das Sombras continue a ser um segredo" (Clare; Lewis, 2014, p. 10), sendo, portanto, a razão primordial da existência dos Nephilim.

O Mundo das Sombras, mencionado na narrativa, se refere à parte sobrenatural do universo ficcional, que é escondida do mundo humano e composta tanto por Caçadores de Sombras quanto pelas criaturas do Submundo: lobisomens, vampiros, fadas e afins. Os Submundanos são resultado de misturas entre sangue humano e sangue demoníaco, seja por contaminação, feitiçaria ou origem mítica. Os Nephilim, segundo o *Códex dos Caçadores de Sombras* (2014), são "guerreiros escolhidos na Terra pelo Anjo Raziel" (Clare; Lewis, 2014, p. 2), treinados para combater demônios e também para "proteger mundanos e negociar com a complexa variedade dos integrantes do Submundo" (Clare; Lewis, 2014, p. 1).

Contudo, antes do nascimento de Clary, um grupo de jovens liderados por Valentim Morgenstern passa a temer a diminuição do número de Nephilim, imaginando que tal situação levaria a espécie à extinção. Esse grupo, que veio a ser conhecido como Ciclo, decide utilizar o Cálice Mortal, um dos instrumentos dados pelo Anjo Raziel[7]. Por conta de suas propriedades mágicas angelicais, o artefato tem a capacidade de transformar mundanos em Caçadores de Sombras. Contudo, no decorrer da formação do Ciclo, o pai de Valentim é morto em um acampamento de lobisomens, causando um luto e um ódio mundo forte em Morgenstern, que se torna um "[...] militante em favor de guerra contra todos os membros do Submundo [...]" (2010, p. 375), acreditando que o "[...] mundo era para humanos, [...] não para quem fosse em parte demônio. Em demônios não se podia confiar." (2010, p. 375), representando uma visão extremista que, embora aparentemente derrotada, permanece latente na sociedade Nephilim.

O Ciclo foi derrotado e, por muitos anos, acreditou-se que Valentim estava morto. Contudo, tais ideais persistiram na sociedade Nephilim, mesmo que de forma implícita. É justamente nesse ponto que se evidenciam as dinâmicas da Sombra Coletiva, uma vez que a rixa entre Submundanos e Nephilim é atravessada por julgamentos que projetam no outro aquilo que o grupo não reconhece em si mesmo. Muitos Nephilim se veem como superiores, por terem sangue celestial, e ignoram os próprios defeitos e contradições. A narrativa explicita tal tensão ao afirmar que "toda essa herança angelical nos deu um abismo maior em que cair" (Clare, 2010, p. 359). Aqui, a leitura junguiana torna-se evidente: quanto mais idealizado é o ego, no caso, o ego coletivo Nephilim, maior a força repressiva que empurra seus conteúdos sombrios para o inconsciente, gerando projeções.

A autoimagem dos Nephilim como guerreiros é fundamental para sua identidade coletiva. Eles se percebem como "cavaleiros errantes em nome dos anjos" (Clare; Lewis, 2014,

[7] Raziel é o anjo patrono e criador dos Caçadores de Sombras. Acredita-se que ele seja o arcanjo dentro da hierarquia celestial.

p. 1) e “guerreiros escolhidos na Terra pelo Anjo Raziel” (Clare; Lewis, 2014, p. 2), designados especificamente para controlar e combater a presença demoníaca em seu mundo, incluindo os demônios e todas as criaturas sobrenaturais que resultam dessa presença. A própria lenda de sua origem afirma que foram criados há mais de mil anos, quando os humanos estavam sendo dominados por invasões de demônios, após um feiticeiro invocar Raziel, que misturou seu sangue com o de alguns homens para que bebessem (Clare, 2014, p. 83).

Seu foco principal é a eliminação dos demônios, que são definidos como "[...] quaisquer espíritos malevolentes cuja origem se dê fora da nossa própria dimensão habitacional" (Clare, 2014, p. 22). No Códex, os demônios são chamados de "os grandes invasores do nosso universo" e "as sombras que caçamos" (Clare; Lewis, 2014, p. 57), sendo a própria razão da existência dos Nephilim. Jace, reforçando esse imaginário, afirma que os demônios são “parasitas interdimensionais” que apenas destroem e consomem os mundos, e que “a única coisa entre eles e a destruição [...] é o Nephilim” (Clare, 2014, p. 173). Essa visão fortalece a cisão radical entre bem e mal, cisão que, para Jung, é justamente a origem estrutural da Sombra.

A natureza dos Submundanos, por sua vez, é complexa e ambígua, o que facilita a projeção da Sombra. Vampiros e lobisomens, por exemplo, não são demônios, mas resultam de "doenças trazidas por demônios de suas dimensões habitacionais” (Clare, 2014, p. 106), que provocaram mutações estranhas nos infectados, mas sem matá-los. Já os feiticeiros (filhos de Lilith) são semidemônios e só podem usar mágica porque têm sangue de demônio. As fadas, por sua vez, são consideradas anjos caídos que desceram por orgulho ou, o que parece mais provável a Jace, fruto da mistura de anjos e demônios, ou seja, bem e mal misturados. Essa mistura entre o celestial e o demoníaco, o humano e o inumano, faz com que eles carreguem simbolicamente elementos que os Nephilim desejam repudiar em si mesmos.

A Sombra Coletiva também se manifesta nas visões contraditórias sobre magia. Alec, por exemplo, reage com horror quando Clary sugere que Nephilim realizariam magia, afirmando que “seres humanos não são usuários de magia” (Clare, 2014, p. 103). No entanto, os Caçadores de Sombras utilizam armas enfeitiçadas e runas angelicais: uma magia indireta, mas ainda assim magia. A recusa de Alec é sintomática: trata-se da negação de qualquer proximidade com o demoníaco, preservando a fantasia de pureza. Jung explica que a sombra é composta tanto por conteúdos negativos quanto por aspectos positivos reprimidos; nesse caso, a capacidade Nephilim para realizar feitos “mágicos” só pode existir se houver integração de sua natureza híbrida, algo que o grupo se recusa a admitir.

A forma mais radical dessa projeção aparece na ideologia do Ciclo. Mesmo reconhecendo que os Submundanos “não são demônios, tampouco invasores” (Clare, 2014, p.

84), Valentim defende seu extermínio em nome da pureza. Morgenstern abominava-os e achava que eles deviam ser "esquartejados, vandalizados, para que esse mundo fosse mantido puro para os seres humanos" (Clare, 2014, p. 84). Sua justificativa era que eles tinham uma "natureza demoníaca, e isso bastava" (Clare, 2014, p. 84). O juramento dos membros do Ciclo, de “preservar a pureza da linhagem de sangue de Idris” (Clare, 2014, p. 144), evidencia um discurso de caráter fascista, baseado na recusa de qualquer elemento híbrido ou contaminado. Essa visão culmina no plano de assassinar todos os representantes do Submundo durante a assinatura dos Acordos, quando estariam “desarmados e indefesos” (Clare, 2014, p. 145). Trata-se de um momento em que os Nephilim, ao negar sua sombra, descem simbolicamente ao Inferno, como advertido ironicamente pelo lema inscrito na estátua do Cálice Mortal: “NEPHILIM: FACILIS DESCENSUS AVERNI” (Clare, 2014, p. 176), em português “a descida ao Inferno é fácil".

Essa ideologia fascista reflete a rejeição da Sombra, pois, como afirma Jung, é compreensível que o ser humano se recuse a reconhecer seu lado sombrio, que possui uma dinâmica francamente demoníaca. O medo e a necessidade de segurança tornavam mais fácil confrontar uma ameaça em grupo, em massa, do que avaliar os indivíduos um a um, levando ao absolutismo moral dos jovens e ao ódio passional de Valentim por tudo que ele considerava não humano.

A convivência cotidiana com o Submundo também evidencia a dificuldade de integração. Isabelle e Alec toleram alguns Submundanos, mas deixam claro que eles “não são exatamente demônios, mas também não são pessoas” (Clare, 2014, p. 191). Eles são úteis, mas nunca iguais. Jace, ao comentar sobre a relação, explica que “não frequentamos as mesmas festas” (Clare, 2014, p. 192), reforçando a distância simbólica entre os grupos. A superioridade arrogante dos Nephilim é ainda mais evidente na distinção entre eles e o Submundo. Nephilim não caçam os Submundanos, se eles se comportarem, principalmente porque eles também matam alguns demônios, e Clary aponta a hipocrisia, comparando essa tolerância de deixá-los vivos com a ideia de “não matar as aranhas porque comem os mosquitos" (Clare, 2014, p. 191). Para Jung, essa separação rígida impede a individuação coletiva, já que a interdependência e o reconhecimento da alteridade são essenciais para o desenvolvimento psíquico.

A própria história da Clave confirma isso: “algumas centenas de anos de Acordos não apagam mil anos de hostilidade” (Clare, 2014, p. 192). As famílias mais antigas ainda preferem a eliminação dos Submundanos, pois “é mais fácil confrontar uma ameaça em massa do que avaliar indivíduos” (Clare, 2014, p. 197). Essa facilidade é exatamente o mecanismo descrito

por Jung: o medo do outro funciona como superfície para colar a sombra, evitando o enfrentamento interno.

Por fim, a fala de Magnus sintetiza a crítica junguiana: “Se você insiste em repudiar aquilo que é disforme sobre o que vocês fazem [...], nunca aprenderá com os próprios erros” (Clare, 2014, p. 227). A recusa em reconhecer a sombra impede o aprendizado e aprisiona o coletivo em ciclos repetitivos de violência, como demonstrado pelo renascimento da ideologia do Ciclo.

Assim, a sociedade Nephilim, ao construir sua identidade sobre ideais de pureza e missão divina, acaba inevitavelmente produzindo uma Sombra Coletiva que se manifesta na demonização, na exclusão e na projeção sobre os Submundanos. Clare constrói, portanto, um universo em que o conflito entre Nephilim e Submundo não apenas move a narrativa, mas simboliza os processos psíquicos e sociais de repressão, polarização e projeção que moldam tanto mundos fictícios quanto realidades humanas concretas.

4 Considerações finais

A análise realizada ao longo deste artigo permitiu compreender que *Cidade dos Ossos* (2010), de Cassandra Clare, estrutura o conflito entre Nephilim e Submundanos como uma metáfora narrativa da Sombra Coletiva, conforme elaborada por Carl Gustav Jung. A obra mobiliza elementos característicos da fantasia urbana contemporânea, como a coexistência entre o cotidiano e o sobrenatural, bem como a formulação de hierarquias entre seres híbridos, para explorar tensões psíquicas e sociais profundamente enraizadas no imaginário humano.

Observou-se que a sociedade dos Caçadores de Sombras se sustenta em um ideal de pureza e superioridade que, ao mesmo tempo em que exalta sua origem celestial, reprime e nega tudo aquilo que ameaça esse autoperfil perfeito. Como aponta Jung (2019), quanto mais um ego, individual ou coletivo, se fundamenta na crença de sua própria perfeição, mais profunda e violenta se torna a repressão de seus conteúdos sombrios. Na narrativa, essa repressão aparece na forma de discursos de pureza racial, intolerância e absolutismo moral, que se materializam tanto nas atitudes cotidianas dos Nephilim quanto no extremismo ideológico do Ciclo.

Os Submundanos, nesse processo, tornam-se o espelho indesejado da humanidade dos Nephilim. Como figuras híbridas, turvas e moralmente ambíguas, eles carregam simbolicamente tudo aquilo que a sociedade Nephilim se recusa a reconhecer em si mesma: fragilidade, incompletude, ambivalência e potencial para o mal. Isso faz com que os Submundanos funcionem como receptáculos privilegiados para a projeção da Sombra Coletiva,

conforme descreve Jung, quando o indivíduo (ou grupo) rejeita seus impulsos sombrios e os localiza no outro, surgem dinâmicas de demonização, exclusão e violência (Jung, 2016).

A obra revela, portanto, que o verdadeiro perigo não reside apenas nos demônios interdimensionais, "as sombras que caçamos" (Clare; Lewis, 2014, p. 57), mas também na recusa dos Nephilim em confrontar suas próprias sombras. É nessa dimensão simbólica que o lema "Facilis Descensus Averno" adquire profundidade: a descida ao Inferno é fácil porque o Inferno, aqui, não é apenas um espaço mítico, mas a queda moral provocada pela incapacidade de integrar os conteúdos reprimidos do inconsciente. A violência do Ciclo, seu desejo de purificação absoluta e sua justificativa para o massacre dos Submundanos representam justamente essa queda: o triunfo da sombra quando ela não é reconhecida.

Assim, a narrativa de Clare demonstra como o imaginário da fantasia urbana pode refletir problemas profundamente humanos, como intolerância, fanatismo, segregação e medo da alteridade, articulando-os por meio de estruturas simbólicas e arquetípicas. A presença da Sombra Coletiva nos Nephilim não apenas explica seus conflitos internos, mas ilumina os mecanismos psíquicos que sustentam formas reais de opressão. Ao projetar seus medos e contradições nos Submundanos, os Caçadores de Sombras reproduzem a dinâmica presente em diversas sociedades, nas quais grupos dominantes constroem mitologias de pureza, ordem e superioridade para justificar práticas de exclusão e violência.

Desse modo, *Cidade dos Ossos* oferece um material fecundo para os estudos da literatura de fantasia, da psicologia analítica e das representações simbólicas da alteridade. Clare revela que o conflito entre mundos não é, em última instância, uma batalha entre o bem e o mal absolutos, mas entre a consciência e a sombra, entre aquilo que os indivíduos e as comunidades reconhecem de si e aquilo que se recusam a ver. Ao apresentar um universo em que a convivência com a diferença exige negociação, risco e abertura, a obra sugere que apenas o reconhecimento da sombra pode impedir a repetição de ciclos destrutivos.

Assim, a narrativa, ao mesmo tempo em que encanta pelo maravilhoso, contribui criticamente para a reflexão sobre moralidade, identidade e poder, demonstrando que a fantasia urbana é capaz de problematizar, com profundidade simbólica, questões essenciais para a compreensão das sociedades contemporâneas.

Referências

ABRAMS, Jeremiah, ZWEIG, Connie (Orgs.). **Ao Encontro da Sombra**: O Potencial Oculto do Lado Escuro da Natureza Humana. São Paulo: Cultrix, 2007.

ATTEBERY, Brian. **Fantasy:** how it works. Oxford: Oxford University Press, 2022.

ATTEBERY, Brian. **Stories about Stories:** fantasy and the remaking of myth. Oxford: Oxford University Press, 2014.

ATTEBERY, Brian. **Strategies of Fantasy**. Indiana: Indiana University Press, 1992.

CARDOSO, Ana Leal. **A manifestação da sombra na ficção de Alina Paim**. Anais do II Seminário Nacional Literatura e Cultura, Vol. 2, São Cristóvão: GELIC, 2010.

CESERANI, Remo. **O fantástico**. Tradução de Nilton Cezar Tridapalli. Curitiba: Editora UFPR, 2006.

CLARE, Cassandra. **Cidade dos ossos: Os Instrumentos Mortais**. Tradução de Rita Sussekind. 11ª ed. Rio de Janeiro: Galera Record, 2013.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. **Dicionário de Símbolos:** mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números. Rio de Janeiro: José Olimpio, 1989.

CLARE, Cassandra. **Cidade das cinzas**: Os Instrumentos Mortais 2. Tradução de Rita Sussekind. 6ª ed. Rio de Janeiro: Galera Record, 2013.

CLARE, Cassandra. **Cidade de vidro:** Os Instrumentos Mortais 3. Tradução de Rita Sussekind. 8ª ed. Rio de Janeiro: Galera Record, 2013.

CLARE, Cassandra. **Cidade dos anjos caídos:** Os Instrumentos Mortais 4. Tradução de Rita Sussekind. 4ª ed. Rio de Janeiro: Galera Record, 2013.

CLARE, Cassandra. **Cidade das almas perdidas:** Os Instrumentos Mortais 5. Tradução de Rita Sussekind. 4ª ed. Rio de Janeiro: Galera Record, 2013.

CLARE, Cassandra. **Cidade do fogo celestial:** Os Instrumentos Mortais 6. Tradução de Rita Sussekind e Ana Resende. 1ª ed. Rio de Janeiro: Galera Record, 2014.

CLARE, Cassandra, LEWIS, Joshua. Ilustração Cliff Nielsen et al. **O Códex dos caçadores de sombras**. Tradução de Rita Sussekind. 3ª ed. Rio de Janeiro: Galera Record, 2014.

CLUTE, John; GRANT, John. **The Encyclopedia of Fantasy**. London: St. Martin's press, 1997.

CORSO, Diana Lichtenstein, CORSO, Mário. **Fadas no divã:** psicanálise nas histórias infantis. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FRITSCH, Valter Henrique de Castro; QUEVEDO DA ROCHA, F.; ZILBERMAN, R. **Aspectos do romance de fantasia:** motivos míticos e maravilhosos na literatura. 1. ed. Rio Grande: Ed. da FURG, 2022. p. 471

FRITSCH, Valter Henrique de Castro. **Com serpentes na alma:** o embate entre self e sombra em The Marble Faun de Nathaniel Hawthorne. Anais eletrônicos do XV Congresso Internacional da ABRALIC - 07 a 11 de agosto de 2017, ISSN: 2317-157X.

HUME, Kathryn. **Fantasy and Mimesis:** Responses to Reality in Western Literature. New York: Methuen & Co. Ltd, 1984.

JAMES, Edward & MENDLESOHN, Farah. **The Cambridge Companion to Fantasy Fiction**. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

JUNG, C. G. **Aion, estudos sobre o simbolismo do si-mesmo**. Tradução de Dom Mateus Ramalho Rocha. 10. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2022.

JUNG, C. G. (Org.). **O Homem e seus símbolos**. Tradução de Maria Lúcia Pinho. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 2016.

JUNG, C. G. **Psicologia do inconsciente**. Tradução de Maria Luiza Appy. 8. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2019.

JUNG, C. G. **Sobre sentimentos e a sombra: sessões de perguntas de Winterthur**. Tradução de Lorena Richter. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

LONG, Steven S. **Defining fantasy**. Steven S. Long, 2011. Disponível em: <http://www.stevenslong.com/articles/2011/12/28/defining-fantasy.html>. Acesso em: 31/05/2023.

MEDEIROS, Lucas Andreuchette. **Entre o mito e o fantástico, o pós-moderno em Cidade dos Ossos:** Os Instrumentos Mortais, de Cassandra Clare. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras - Português, Espanhol e Respectivas Literaturas) – Universidade Federal do Pampa, Jaguarão, p. 50. 2022.

MENDLESOHN, Farah. **Rhetorics of Fantasy**. Middletown: Wesleyan University Press, 2008.

PROPP, Vladimir. **Morfologia do Conto Maravilhoso**. Tradução de Jasna Paravich Sarhan. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1984.

TODOROV, Tzvetan. **Introdução à literatura fantástica**. São Paulo: Perspectiva, 1992.

TOLKIEN, J. R. R. **O senhor dos anéis: A sociedade do anel**. Tradução de Ronald Kymse. São Paulo: Harper Collins, 2019.

VON FRANZ, Marie-Louise. **A Interpretação dos Contos de Fadas**. São Paulo: Paulus Editora, 2008.

WHITMONT, Edward C. “Persona: Máscara que Usamos para o Jogo da Vida”. In: DOWNING, Christine (org.). **Espelhos do Self:** As Imagens Arquetípicas que Moldam a sua Vida. São Paulo: Cultrix, 1994. 266p.

ENTRE OFÉLIAS: UMA ANÁLISE DO PICTURAL EM *OFÉLIA* (2008), DE LISA KLEIN, E *OPHELIA* (2018), DE CLAIRE MCCARTHY[1]

Maria Julia Santos Porto – PPGLI/UEPB[2]

Resumo: A peça A tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca (1601), de William Shakespeare, permanece "a obra mais discutida da literatura ocidental" (Santos, 2008). Em *Ofélia* (2019), a autora Lisa Klein propõe uma releitura em formato Young Adult (YA), deslocando a personagem homônima ao centro da narrativa: acompanhamos um passado ficcional de Ofélia, inserido no enredo shakespeariano, e um desfecho alternativo que recusa a morte trágica em favor da sobrevivência. Essa trajetória ganha novo capítulo com a adaptação fílmica *Ophelia* (2018), dirigida por Claire McCarthy, roteirizada por Semi Chellas e estrelada por Daisy Ridley. Em ambas as obras, as "novas Ofélias" reconstroem cenas hamletianas e lhes atribuem significados inéditos. Interessa-nos, sobretudo, o pictural: Klein e McCarthy tecem imagens que potencializam a fruição estética, como se elaborassem quadros de múltiplas camadas. Assim, este trabalho analisa a construção do pictural na cena do afogamento de Ofélia nas duas narrativas, literária e fílmica, à luz de Louvel (2006). Pretende-se, ainda, contribuir para uma crítica interdisciplinar e contemporânea dos estudos shakespearianos, em diálogo com a filosofia, a psicanálise e os estudos intermidiáticos.

Palavras-chave: Literatura; Cinema; Intermedialidade; Pictórico; Ofélia.

1 Introdução

Obras da literatura canônica continuam a reverberar graças a novas leituras, que dialogam com a contemporaneidade de novos períodos históricos, sociais e políticos. A peça *A tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca* (1601), de William Shakespeare, é uma destas obras imortais. Além de ser considerada uma das quatro maiores tragédias do Bardo (Bradley, 1904), é a mais reproduzida e "a obra mais discutida da literatura ocidental" (Santos, 2008).

Com novas leituras e representações de *Hamlet*, criam-se também novas formas de expansão dos ecos desta obra. Por exemplo, representações da personagem Ofélia, suposto par romântico do protagonista homônimo de *Hamlet*, e vítima trágica das tramas de vingança e poder da corte de Elsinore (Kott, 2003; Pereira; Rosenfield, 2020) tornaram-se icônicas, como a *Ophelia* sirênica de John Everett Millais, responsável por concretizar a iconicidade de representações da cena do suposto suicídio da donzela no quinto Ato de Hamlet. Há ainda a *Ophelia*, de The Lumineers, que possibilitou o nascimento de uma nova Ofélia não-hamletiana, protagonista de uma canção contemporânea do século XXI. É possível dizer, portanto, que

[1]Trabalho apresentado no GT 32 - Literatura e outras mídias: em busca de vestígios da convergência midiática e da intermidialidade na literatura contemporânea.

[2]Mestranda em Literatura e Interculturalidade pelo Programa de Pós-Graduação em Literatura e Interculturalidade da Universidade Estadual da Paraíba (PPGLI/UEPB. Graduada em Letras - Inglês pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). E-mail: majuportos@gmail.com.

Hamlet é uma obra constantemente reconhecida através de adaptações, discutida dentro e fora da academia (Caribé; Melo, 2023).

As revisões e (re)escritas literárias são importantes formas de expansão do universo shakespeariano, tendo se popularizado a partir da Era Vitoriana. Entre 1850 e 1852, a escritora inglesa Mary Cowden Clarke publicou uma coletânea de narrativas que revisitaram as personagens femininas de Shakespeare, *The girlhood of Shakespeare's heroines: a series of fifteen tales*. Clarke se encarregou de construir enredos fictícios para as mulheres shakespearianas em narrativas juvenis que entrelaçam discursos sobre "as formas pelas quais uma mulher deve afirmar sua igualdade sem perder sua feminilidade e outros conselhos úteis" (Cross, 1972, p. 40, tradução nossa[3]). A narrativa de Clarke para a personagem Ofélia, de *Hamlet*, é considerada a mais importante reescrita feminista sobre Ofélia da Era Vitoriana (Showalter, 1985) e, possivelmente, a obra precursora da crítica feminista direcionada à Ofélia de Shakespeare.

A liberdade criativa tomada por Clarke desafia o que foi posto por Lee R. Edwards ao afirmar que "podemos imaginar a história de Hamlet sem Ofélia, mas Ofélia não tem literalmente história alguma sem Hamlet" (1979, p. 36, tradução nossa). Elaine Showalter (1985) argumenta que a tragédia shakespeariana oferece muito pouco ao leitor sobre Ofélia para que sua origem e personalidade sejam apreendidas, visto que ela aparece em apenas cinco das 20 cenas da peça como 1ª pessoa, o que justificaria a criação de passados fictícios.

Aparentando ter encontrado o equilíbrio entre a liberdade criativa de Mary Cowden Clarke e o pouco que Shakespeare nos oferece sobre Ofélia, a autora e doutora em Literatura Lisa Klein foi responsável por criar *Ofélia* (2019)[4], uma nova releitura ou reescrita da personagem no formato de romance *Young Adult* (YA) (Jovem Adulto, tradução livre), em que a personagem homônima se torna a protagonista. Nesta narrativa, tem-se acesso a um passado fictício[5] de Ofélia, em meio ao enredo que já compunha a peça shakespeariana, e um novo destino que não finda em sua morte trágica, mas sim sua sobrevivência, além de um maior

[3] "(...) on the ways in which a woman must assert her equality without losing her femininity, and other such practical advice" (Cross, 1972, p. 40).
[4] O livro foi publicado em 2019 no Brasil como *Ofélia* pela Editora Verus, com tradução de Rogério Alves, e é a edição sobre a qual nos apoiamos neste trabalho.
[5] De acordo com Lisa Klein, em entrevista ao podcast *Shakespeare Unlimited* em 2019, seu trabalho com Ophelia se tratou de um exercício intelectual em que ela trabalhou em torno do texto original de *Hamlet*, sem alterar o enredo geral. Ainda assim, Klein foi capaz de (re)elaborar sua própria Ofélia e sua vida para além do que Shakespeare concede à sua Ofélia, de modo a preencher lacunas de sua história de fundo e responder algumas de suas hipóteses sobre a personagem (Shakespeare Unlimited, 2019): como Hamlet seria se Ofélia contasse a história, se Shakespeare tivesse escrito uma personagem feminina como a heroína?

desenvolvimento de sua personalidade, como o que Ofélia poderia ter sido caso Shakespeare tivesse lhe fornecido mais espaços de fala e poder de ação.

A trajetória de criação de Ofélias ganhou um novo capítulo com a adaptação fílmica da narrativa de Klein em 2018, intitulada homonimamente como *Ophelia*, dirigida por Claire McCarthy, roteirizada por Semi Chellas, e estrelada pela atriz Daisy Ridley no papel de Ofélia. Fer Kalaoun, colunista da Revista Bula, argumenta que *Ophelia* é marcado por uma protagonista mais ativa, capaz de manipular e enfrentar as crises amorosas, políticas e emocionais do enredo da nova corte de Elsinore (Kalaoun, 2023). A colunista acrescenta que "Klein se propôs a mergulhar na história, nas emoções e motivações da personagem e McCarthy decidiu traduzi-la para as telas" (Kalouan, 2023, n.p.), e, ambas as narrativas, fílmica e literária, buscam "retratar uma das figuras trágicas mais importantes da literatura sob um **olhar feminino, recortado, aprofundado e sensível**" (Kalouan, 2023, n.p., grifo nosso).

Ambas as releituras/reescritas de Shakespeare são formas contemporâneas de (re)interpretação da literatura canônica, descentralizando sua superioridade construída social e historicamente, o que enfraquece o valor do culto ao "original" (Stam, 2006) e, enriquece as possibilidades da análise literária sobre estes textos. Um dos aspectos latentes em ambas as narrativas, literária e fílmica, em *Ofélia*, diz respeito ao lirismo presente na construção do enredo particular de Ofélia em meio à trama "original" de Hamlet. Em muitos trechos, Ofélia é capaz de reconstruir cenas hamletianas e dar a elas um novo significado, uma vez que o destino da maioria das cenas finda por ser diferente do final original de *Hamlet*, com sua morte. O aspecto pictural se faz presente à medida que a Ofélia de Lisa Klein e a Ofélia de Claire McCarthy tecem as nuances de suas novas histórias, evocando aspectos imagéticos em ambos os textos, que fazem com que a apreciação de ambas as obras ganhe um novo patamar, atingindo a mente de modo que muitas cenas, tanto na narrativa literária quanto na narrativa fílmica, as Ofélias parecem ser capazes de elaborar uma pintura dotada de múltiplas camadas de profundidade.

Pensando nisso, o presente trabalho busca analisar tal construção do pictórico e do iconotexto presente na cena do afogamento de Ofélia em ambas as narrativas, literária e fílmica, da nova Oélia, a partir de Louvel (2006). A análise aqui proposta também visa contribuir para a crítica interdisciplinar e contemporânea de estudos shakespearianos, que já tiveram seus caminhos ligados a diferentes áreas do conhecimento, como a história, filosofia, psicanálise, e os estudos intermidiáticos.

2 Literatura e cinema

Para Linda Gualda (2010), tanto literatura quanto cinema são diferentes formas de narrativas, cada qual com suas especificidades técnicas, capazes de se relacionarem e se beneficiarem mutuamente. Elas podem ser expressões artísticas consideradas como diferentes literaturas, passíveis, portanto, de estabelecerem diálogos teórico-analíticos entre si.

Os estudos comparativos entre literatura e cinema são perpassados por questões técnicas que dizem respeito às especificidades dos meios pelos quais as duas artes são expressas (Bonilla, 2014). Essas especificidades são enriquecedoras para o diálogo entre elas, "afinal, o significado de textos literários e cinematográficos se encontra na articulação de seus elementos semânticos, e seus significantes nunca são separados dos meios de expressão envolvidos na produção artística" (Bonilla, 2014, p. 135). Os movimentos empreendidos nas narrativas criadas por Lisa Klein e Clary McCarthy na articulação de elementos semânticos constituintes da história de suas Ofélias podem ser analisados de forma comparativa e complementar, de modo a constituírem um diálogo para ambas as narrativas: "O estudo comparado entre essas duas expressões permite uma análise da extraordinária contribuição que uma arte traz à outra" (Gualda, 2010, p. 203).

Segundo a crítica e teórica literária Linda Hutcheon, a adaptação de obras se trata de um processo de ressignificação de uma obra por meio de outros códigos, uma "revisitação anunciada, extensiva e deliberada de uma obra de arte em particular" (Hutcheon, 2013, p. 225).

A autora define ainda três parâmetros pelos quais se pode descrever o que é adaptação: 1) a transposição de uma obra reconhecida de um meio para outro; 2) um ato criativo e interpretativo de apropriação e resgate de uma obra; 3) um engajamento intertextual estendido com a obra adaptada (Hutcheon, 2013). Adaptar, portanto, significa "ajustar", "alterar", "tornar adequado" (Hutcheon, 2013), o que indicaria um movimento de (trans)formação de um suposto texto inicial em direção a um texto seguinte. Em consonância com a inerente presença de mudanças no processo adaptativo, Linda Seger argumenta que "há apenas um tipo de adaptação impossível – aquela em que o produtor e o escritor não têm licença criativa. Mudanças são essenciais para realizar a transição para outro meio" (1992, p. 8, tradução nossa).

De acordo com Robert Stam, os processos adaptativos se empenham no acompanhamento da mutação das diferentes formas de adaptação entre as mídias, que podem ser uma "leitura, re-escrita, crítica, tradução" (Stam, 2006, p. 27). O teórico também argumenta em nome dos estudos de adaptação como um processo evolutivo (Stam, 2005), advogando que "adaptações fílmicas são as "mutações"/"evoluções" que ajudam o seu romance de origem (o texto primeiro) a sobreviver e permanecer na sociedade" (Teles, 2023, p. 44).

Ainda que haja uma ligação entre o texto literário e a narrativa fílmica enquanto sua adaptação – até mesmo uma relação de sobrevivência (Stam, 2005) – não deve-se estabelecer uma relação de hierarquia, muito menos estabelecer os parâmetros de fidelidade ou de proximidade e similaridade entre as obras como categorias de análise, visto que isso limitaria os diálogos possíveis (Teles, 2023). É necessário apreender a adaptação como "uma produção única e original, a qual carrega seus próprios significados e sua própria narrativa" (Teles, 2023, p. 41). A transformação inerente aos processos de adaptação faz com que as narrativas ganhem características próprias, acrescidas à liberdade criativa, e nasce assim uma nova obra (Silva, 2023). Ademais, tais modificações são necessárias para que haja autonomia entre as obras, literárias e fílmicas, e que ainda assim possam dialogar com a obra de partida, e não apenas reproduzi-la (Gualda, 2010).

De acordo com Hutcheon: "Nós não apenas contamos, como também recontamos nossas histórias. E recontar quase sempre significa adaptar – 'ajustar' as histórias" (2013, p. 10). Apesar do distanciamento das noções de fidelidade entre as obras literárias e fílmicas, uma questão recorrente nos estudos de adaptação trata das noções de autoria, sobre possíveis afinidades entre romancistas e cineastas (Stam, 2006). Segundo Stam, essa suposta relação pode ser "perguntada", especificamente no que diz respeito à afinidades temáticas ou estilísticas. Cada (re)criação de um romance em filmes desmascara novos ângulos do romance, assim como acentua questões culturais do momento da adaptação (Stam, 2006). Ainda, "ao revelar os prismas e discursos através dos quais o romance foi reimaginado, as adaptações fornecem aos próprios discursos um tipo objetivo de materialidade" (Stam, 2006, p. 49).

3 Pictural e iconotexto (Louvel, 2006)

As artes visuais, no geral, contam com inúmeros recursos para dar completude aos seus significados e as nuances entre eles, sendo capazes de atingir os sentidos humanos em diferentes níveis de profundidade e camadas. A literatura, enquanto arte pautada pela grafia, conta com recursos distintos das artes visuais para construir seus significados e evocar imagens e aspectos "gráficos" na mente dos leitores. Ainda que haja uma distinção entre os meios pelos quais artes visuais e artes de grafia, para Liliane Louvel (2006), é possível estabelecer um diálogo entre ambas as esferas artísticas, visual e escrita, consideradas pela autora como artes irmãs, "*artes da graphé*" (Louvel, 2006, p. 191).

Louvel compreende que os sentidos evocados pela escrita podem associar-se àqueles tocados pelas artes visuais, pelos olhos e pelas mãos, traços e pinceladas (Louvel, 2006), evocando, assim as duas dimensões não de forma metafórica, e sim por meio de aspectos

imagéticos da própria escrita. Por meio dessa associação, são trazidos os conceitos de pictural e iconotexto. O primeiro está relacionado ao caráter capaz de produzir aspectos visuais latentes no texto literário, sua dimensão visual, não se tratando da mera descrição do que seria visual, a não ser que imagens mentais intensas sejam evocadas a partir de tal descrição. O iconotexto, no entanto, se trata de um espaço híbrido, de relação simbiótica, que estaria duplamente desligado de uma suposta ancoragem na realidade. Ele existe no centro da representação, e não mais no sistema normativo, no qual o plano da representação entraria em intersecção com a realidade:

> O iconotexto funcionará pois como um bi-media sobre o modo binário, modo clássico da variação do texto, de acordo ou em desacordo com ele, um híbrido do texto, ritmado pelas aparições da imagem. De onde surge uma outra idéia fundamental e frutuosa, sugerida pelo sentido primeiro de *méta-phore* ("conduzir além"), a de "transposição". Falaremos de "tradução" ou, antes, de "translação", como a ação de passar de um lugar a outro, de uma linguagem a outra, de um código semiológico a outro. Tratar-se-á de observar os modos de funcionamento desta "translação", de recuperar os traços de heterogeneidade causada pela presença do *medium* estranho no *medium* suporte, graças a marcadores textuais. Imitando a língua do tradutólogo, poder-se-á evocar as transposições, modulações, deslocamentos, embelezamentos. (Louvel, 2006, p. 195)

Pode-se dizer que o iconotexto encontra-se dentro do aspecto pictural, este sendo o conjunto maior, elaborando, assim, uma espécie de modelo retórico, em que a descrição pictural está contida dentro do âmbito do descritivo e ocupa um papel mediador: "trata-se de identificar o que está em jogo na inserção da imagem no texto. [...] se pode concluir que a relação *ut pictura poesis* transmitiria verdades mais "figurativas" que "literais"" (Louvel, 2006, p. 192). Louvel estabelece um parâmetro para determinar o pictural, para que não se corra o risco de escorregar-se diretamente à uma mera descrição:

> quando a predominância de "marcadores" da picturalidade, aquilo que faz com que uma imagem seja artística, seja um artefato, será irrefutável e que passarão a segundo plano a intenção didática, as referências aos saberes matésico, mimésico, etc. (Louvel, 2006, p. 195)

O processo de descrição pictural dentro do texto literário – e, aqui, tomamos a narrativa fílmica como uma outra forma de literatura, um outro texto –, se trata de um processo que envolve a busca por meios de "transpor" as noções de uma obra de partida, artística, que compreendemos como visual, para o texto de chegada por meio da linguagem, uma "translação pictural" (Louvel, 2006, p. 196). Ainda segundo Louvel: "efetua-se a passagem de um significante (pictural) a um outro significante (lingüístico) de natureza diferente" (Louvel, 2006, p. 196). A descrição pictural torna-se aliada à narrativa: "A grafia (letras,

signos) indicará não somente as modalidades da leitura exigidas pelo texto, mas também que este último liga-se ao pictural, numa relação icônica" (Louvel, 2006, p. 206).

Caso haja uma espécie de dilatação de suas capacidades descritivas, produzindo imagens mentais que seriam limitadas pela imaginação – ou a ausência dela – do leitor ou por uma possível limitação linguística, a picturalidade torna-se não linear, interrompendo o fluxo narrativo no lugar de fazer parte dele como um todo.

> O texto portador da descrição pictural se oferecerá como matéria para fornecer belos efeitos de enquadramento, cercando com uma borda a descrição pictural. Ele marcará sua mudança de regime por uma mudança de linha, a abertura de um novo parágrafo constituindo o iconotexto em unidade. (Louvel, 2006, p. 205)

4 O pictural nas narrativas das novas Ofélias de Lisa Klein e Claire McCarthy

Tendo elicitado, até o presente momento, como apreendemos as relações entre cinema e literatura (Gualda, 2010; Bonilla, 2014), sobre adaptações literárias e fílmicas (Stam, 2006; 2006; Hutcheon, 2013, Teles, 2023), e sobre o aspecto pictórico na literatura (Louvel, 2006), abordamos alguns dos aspectos fundamentais na composição das narrativas, fílmica e literária, das novas Ofélias de Lisa Klein e Claire McCarthy. Como mencionado anteriormente, a narrativa de Klein foi a precursora no capítulo de novas representações de Ofélia, lhe oferecendo um novo enredo próprio, que dá maior profundidade a sua personalidade e um novo destino, livre do cenário de morte e destruição mental e social da corte de Elsinore.

Um dos aspectos importantes a serem mencionados diz respeito a uma espécie de movimento crítico em relação à Ofélia de Shakespeare. Elaine Showalter argumenta, em *Representing Ophelia: women, madness, and the responsibilities of feminism criticism* (1985) sobre a invisibilidade da crítica em geral em relação à Ofélia shakespeariana, porém simultaneamente muito citada, e, principalmente, representada pelas artes visuais. Showalter propõe uma abordagem panorâmica, revisando as principais representações de Ofélia no teatro, nas artes plásticas e na literatura desde o século XVII. Bridget Lyons (1977) comenta que Ofélia é mais persistentemente representada em termos de significados simbólicos, ao que Showalter comenta que tal simbologia é, em sua maioria, feminina: "Seu compartamento, sua aparência, seus gestos, sua fantasia, seus adereços são carregados de significância emblemática" (Showalter, 1985, p. 80, tradução nossa[6]).

[6] "Her behaviour, her appearance, her gestures, her costume, her props, are freighted with emblematic significance" (Showalter, 1985, p. 80).

A simbologia da primeira Ofélia, shakespeariana, não é inteiramente descartada pela Ofélia da narrativa de Klein, e ainda menos pela Ofélia dos cinemas de McCarthy. Muitas das cenas icônicas de Ofélia em *Hamlet*, no processo de reescrita e criação das novas Ofélia no século XXI, são apropriadas e adaptadas para o protagonismo recém conquistado de Ofélia, de modo que potencializam tais elementos simbólicos, ao mesmo tempo em que tais processos resultaram na criação de novos simbolismos.

A narrativa da Ofélia de Klein inicia-se a partir de uma prolepse, enquanto ela descreve sua perturbação ao revelar, de forma velada, sua morte forjada, para que pudesse escapar com vida da corte de Elsinore. Ao alegar que cresce "novamente queimando de vida", Ofélia brevemente anuncia sua nova vida após uma morte falsa, utilizando-se de uma prolepse de seu destino. Nestes primeiros momentos, ainda, o tom de Ofélia ainda se ampara em descrições, meramente pincelando uma linguagem pictural, visto que utiliza das expressões "como", ao comparar-se à lua e ao sol. Contudo, ao final de sua fala, Ofélia reacende os limites da imaginação do leitor ao evocar sua imagem escrevendo a narrativa que virá a seguir:

> Não serei capaz de descansar enquanto esta história permanecer desconhecida. Não tenho paz enquanto esta dor pressionar a minha alma. Apesar de ter vivido apenas dezesseis anos, conheci uma vida de sofrimento. Como a pálida lua, eu mínguo, entediada pelo padecimento do mundo, e cresço novamente queimando de vida. Mas, como o sol, vou dissipar a escuridão que se assola sobre mim e jogar luz sobre a verdade. Então pego minha pena e escrevo. Aqui está a minha história. (Klein, 2019, p. 8)

A narrativa fílmica, no entanto, se inicia com uma prolepse semelhante, porém desta vez ilustrando a cena do afogamento de Ofélia, descrita pela rainha Gertrudes na sétima cena do Ato IV de *Hamlet*:

> GERTRUDES Por sobre uma nascente há um salgueiro
> Que espelha as folhas gris no líquido cristal.
> Ali fez fantásticas guirlandas[7], de urtigas,
> Margaridas, ranunculus e orquídeas púrpuras,
> A que os ímpios zagais dão um nome vulgar,
> E as castas virgens chamam dedos-de-defunto

[7] A entrega das flores de Ofélia e suas guirlandas feitas em seus momentos de loucra podem remeter à figura folclórica do chamado Tom o'Bedlam. Os Bedlams eram criminosos e ladrões que se figuravam e agiam como os pacientes do hospital (ou sanatório) de Bethlehem ou Bedlam, que tratava dos loucos do período elisabetano. Caso não alcançassem a cura para suas doenças mentais em um ano, os pacientes de Bedlam eram enviados de volta para suas respectivas comunidades. Caso representassem perigo, eram mantidos acorrentados dentro de casas, em condição de cativeiro, e caso contrário, se fossem mansos, ficavam à mercê das ruas para pedir esmolas e comida com cornucópias nas mãos. As pessoas passaram a incorporar os mansos Toms o'Bedlams como forma de entretenimento em feiras e outros festivais, e essas novas representações de Bedlams cobriam-se com flores, dançavam e cantavam para o povo, além de pedir esmolas. Uma representação de falso Bedlam aparece em *Rei Lear* (2020), também de Shakespeare, na descrição do rei louco apresentada por Cordélia, a filha de Lear, em que ela o caracteriza como um louco cantando alto, coberto de ervas (Resende, 2008).

Quando subiu nos galhos pensos para atar
As suas guirlandas, ciumento, um ramo cedeu,
E então tombaram ela e seus troféus floridos
No plangente riacho. Suas roupas se abriram,
E, como uma sereia, boiou por instantes.
E aí entoou refrões de antigas cantorias
Como alguém insensível à própria agonia
Ou como um ente nato e de todo integrado
À água que escorria. Porém, não demorou,
E suas vestes, pesando da água que bebiam,
Arrastaram a infeliz de suas doces cantigas
Para os lobos da morte. (Shakespare, 2015, p. 168-169)

Figura 1 - Cena inicial de *Ophelia* (2018)



Fonte: <https://www.revistabula.com/55396-o-filme-mais-bonito-e-hipnotizante-que-voce-ira-ver-na-netflix/>. Acesso em: 10 de junho de 2025.

A cena do afogamento de Ofélia é uma das mais icônicas de sua existência em *Hamlet*, e seu novo significado em *Ofélia* diz respeito ao seu renascimento, e à chance de um novo futuro para a jovem. Ela se trata de uma das cenas mais reproduzidas e retratadas da personagem, desde o século XVII, tendo ganhado ainda mais força graças à iconografia romântica, como a *Ophelia* de Millais. Ao buscar por "Ofélia" em sites de busca como o Google, em específico por imagens, a maioria dos resultados exibidos se tratam de representações da cena de afogamento descrita por Gertrudes. Showalter (1985) traz a ideia do fenomenologista Gaston Bachelard de um tipo de Complexo de Ofélia (*Ophelia complex*, tradução nossa), no qual são associadas as imagens de mulheres, água e morte em representações artísticas, com base em Ofélia. Tal fenômeno indicaria uma tendência misógina de apreciação das ideias de suicício e morte femininas como algo estético e de conotação sexualizada:

> Suas flores sugerem a dualidade de imagens opostas de sexualidade feminina como inocente e de contaminação indecente ao mesmo tempo, ela é a "garota florescente" do pastoreio, a "Rosa de Maio" virginal, e a mulher sexualmente explícita insana que, ao entregar suas flores silvestres e ervas, é simbolicamente ela mesma. (Showalter, 1985, p. 81, tradução nossa)[8].

Ainda que a cena do filme de McCarthy se trate de uma prolepse, em um primeiro momento, não se sabe que ela marca a sobrevivência de Ofélia, além do resultado de seu conhecimento acurado de plantas, ervas e suas potencialidades, que lhe auxiliam a forjar a própria morte. Em um primeiro momento, pode-se dizer que a materialização da morte de Ofélia se trata, na verdade, de mais um episódio do Complexo de Ofélia posto por Showalter com base em Bachelard. Contudo, é possível perceber que os aspectos que são mais latentes na narrativa imagética baseada na *Ophelia* de Millais na verdade são formas de subverter a fixação pela imagem da morte feminina ligada às águas, e sua sexualização, especialmente quando Ofélia descreve os efeitos de sua poção de mandrágoras que será responsável por reduzir seus batimentos cardíacos e fazem com que suas forças sejam roubadas, seus olhos se fechem, e seus membros se tornem letárgicos e moribundos:

> Minha solidão parecia completa, e a paisagem familiar me trouxe paz.
> Peguei as guirlandas que tinha feito e as pendurei no pescoço, gostando de seu perfume doce, mas fraco. [...]
> Então o mundo pareceu virar de cabeça para baixo, e o céu e a água trocaram de lugar, de novo e mais uma vez Agarrei-me ao galho do chorão, mas a mandrágora que então enchia minhas veias havbia roubado minhas forças. Meus olhos se fecharam, e senti o sono apoderar-se de mim. Contra minha vontade de viver, meus membros queriam o esquecimento.
> O galho dobrou-se sob o meu peso como se eu me entregasse às profundezas, e murmurei:
> — Venho a vocês, àguas da morte e da vida. Tirem-me deste mundo de loucura e conflito. (Klein, 2019, p. 163-164)

A Ofélia de Lisa Klein é capaz de traçar, na mente dos leitores, as características visuais mórbidas mais latentes na pintura de Millais, que Claire McCarthy e a atriz Daisy Ridley materializaram no longa-metragem, utilizando-se das mesmas vestes claras da Ofélia dos teatros elisabetanos, os longos cabelos ruivos soltos e as flores que a cercam. A inteligência e a habilidade dessa nova Ofélia, seja na narrativa literária ou na narrativa fílmica, são contrastadas pela aparência virginal e altamente sexualizada calcificada na tradição de suas

[8] "Her flowers suggest the discordant double images of female sexuality as both innocent blossoming and whorish contamination; she is the "green girl" of pastoral, the virginal "Rose of May" and the sexually explicit madwoman who, in giving away her wild flowers and herbs, isnsymbolically deflowering herself" (Showalter, 1985, p. 81).

representações visuais, demonstrando não apenas o empenho perspicaz das mulheres responsáveis por dar vida e voz à nova Ofélia, mas também os constantes processos de significação das materializações picturais na literatura, e seu potencial de alavancar os significados dos textos das mais variadas naturezas – lírica, narrativa, fílmica, visual ou textual, em letras garrafais ou entrelinhas.

5 Considerações finais

Em um primeiro momento, a tentativa de Louvel (2006) de associar a literatura às artes visuais como artes irmãs, artes de grafia pode parecer equivocada, principalmente se levarmos em consideração que nos dias atuais, muito pouco é escrito com o uso de algum tipo instrumento manual que não seja um teclado ou uma tela que pode caber nas palmas das mãos. No entanto, se pensarmos que cada traço ou pincelada, assim como cada letra, ponto e vírgula, são dotados de algum tipo de significado, seja ele literal, metafórico, icônico ou parte de um subconjunto maior de outros significados, como um significante.

Assim como as flores de Ofélia, desde as violetas de sua juventude e feminilidade, às orquídeas púrpura, seus dedos-de-defunto, cada uma das escolhas pictóricas nas narrativas do século XXI que constroem uma nova possibilidade de significação, não apenas para compreender o enredo deste novo capítulo de representação das Ofélias, mas também para ampliar e potencializar os primeiros elementos deixados por Shakespeare na história trágica de sua Ofélia. A translação ou tradução feita a partir da narrativa de Lisa Klein na materialização da narrativa fílmica de Claire McCarthy e Semi Chellas encontra apoio no caráter iconográfico e simbólico da tradição de representação das Ofélias, e, por meio da apropriação e da subversão com o uso de novos elementos picturais e imagéticos, estas narrativas constroem novos significados que resultam em um futuro mais esperançoso e positivo para esta Ofélia – um que é reconfortante e uma homenagem à Ofélia shakespeariana.

As novas narrativas intermidiáticas comprovam, com exemplos contemporâneos e atuais, a existência latente de aspectos visuais e sua semelhança com as artes plásticas visuais, e a intersecção entre estas artes de forma complementar e lícita, que potencializa os sentidos que podem ser atingidos pelas diferentes formas de constituírem-se textos literários. A intermidialidade, portanto, se mostra como um universo vasto e rico, não apenas a nível teórico-crítico, mas também enquanto elemento presente nas produções culturais e artísticas da contemporaneidade, argumento que deve impulsionar a busca *por* e a produção *de* conhecimento sobre este universo.

Referências

BONILLA, Joe Montenegro. Film and Literature: a history of sibling rivalry. **Letras 55**, p. 129-145, 2014.

BRADLEY, A. C. **(1904) Shakespearean Tragedy.** Nova Iorque: Macmillan, 1949.

CARIBÉ, Yuri Amorim Jivago; MELO, Pedro de Souza. A morte de Ofélia em loop: intermidialidade no game Elsinore (Golden Glitch, 2019). **Scripta Uniandrade**, v. 21, n. 3, p. 95-109, 2023.

GUALDA, Linda Catarina. Literatura e Cinema: elo e confronto. **Matrizes**, v. 3, n. 2, p. 201-220, 2010.

HUTCHEON, Linda. **Uma teoria da adaptação.** Florianópolis: Ed. da UFSC, 2013.

KALAOUN, Fer. O filme mais bonito que você verá, na Netflix, vai mexer com suas emoções e tocar sua alma. **Revista Bul**a, 2023. Disponível em: <https://www.revistabula.com/59366-o-filme-mais-bonito-que-voce-vera-na-netflix-vai-mexer-com-suas-emocoes-e-tocar-sua-alma/>. Acesso em: 15 jan. 2024.

KLEIN, Lisa. **Ophelia.** Londres: Bloomsbury Publishing PLC, 2008.

KLEIN, Lisa _. **Ofélia.** Traduzido por Rogério Alves. Rio de Janeiro: Verus Editora, 2019.

KOTT, Jan. **Shakespeare, nosso contemporâneo.** Traduzido por Paulo Neves. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.

LOUVEL, Liliane. A descrição do "pictural": por uma poética do iconotexto. *In:* ARBEX, Márcoa (Org.). **Poéticas do visível:** ensaios sobre a escrita e a imagem. Belo Horizonte: Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos Literários, Faculdade de Letras da UFMG, 2006, p. 191-216.

MILLAIS, John Everett. **Ophelia.** 1851-1852. Óleo sobre tela 76 x 1,12 cm.

OPHELIA**.** Direção de Claire McCarthy. Reino Unido: IFC Films, 2018. Disponível em: https://www.amazon.com/Ophelia-Daisy-Ridley/dp/B07TKYVNFY. Acesso em: 25 mar. 2023.

PEREIRA, Lawrence Flores; ROSENFIELD, Kathrin. Ofélia, a invisível. **LETRAS (UFSM)**, v. 2, p. 71-91, 2020.

SANTOS, Marlene Soares dos. A dramaturgia shakespeariana. *In:* LEÃO, Liana de Camargo; SANTOS, Marlene Soares dos. (org.). **Shakespeare, sua época e sua obra.** Curitiba: Editora Beatrice, p. 165-206, 2008.

SHAKESPEARE, William. **A tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca.** Traduzido por Lawrence Flores Pereira. São Paulo: Penguin/Companhia, 2015.

SHOWALTER, Elaine. Representing Ophelia: Women, Madness, and the Responsibilities of Feminist Criticism. *In:* PARKER, Patricia; HARTMAN, Geoffrey (org.). **Shakespeare and the Question of Theory.** Londres: Methuen, p. 77-94, 1985.

STAM, Robert. Introduction: the theory and practice of adaptation. *In:* STAM, Robert; RAENGO, Alessandra. **Literature and Film:** a guide to the theory and practice of film adaptation. New Jersey: Blackwell publishing, 2005.

STAM, Robert. Teoria e prática da adaptação: da fidelidade à intertextualidade. **Ilha do Desterro**, n. 51, p. 19-53, 2006.

THE LUMINEERS. **Ophelia.** Nashville: Dualtone, 2016. Disponível em: <https://open.spotify.com/intl-pt/track/5NORWMFC27ywGSZxi8uquP?si=9480aee2bdf343d9>. Acesso em: 02 de junho de 2023.

ENTRE O SAGRADO E O PROFANO: A CARNAVALIZAÇÃO E O DESLOCAMENTO DE SENTIDOS EM *O EVANGELHO SEGUNDO JESUS CRISTO*, DE JOSÉ SARAMAGO[11]

Danielle Sousa Silva – URCA[2]
Amanda Nobre Dias – URCA[3]

Resumo: Este trabalho é um recorte de pesquisa em desenvolvimento no Mestrado Acadêmico em Letras (PPGL-URCA), intitulada *O diálogo citacional e a carnavalização nas construções de sentidos em O Evangelho Segundo Jesus Cristo, de José Saramago: a dessacralização e a ressignificação*, orientada pelo professor Dr. Francisco de Freitas Leite. Aqui, o objetivo é analisar, à luz da Teoria Dialógica (Bakhtin, 2010, 2022), como a carnavalização atua no deslocamento de sentidos e na crítica ao discurso religioso a partir da reelaboração de episódios e personagens da tradição cristã. A fundamentação teórica ancora-se nas noções de discurso, dialogismo, carnavalização e riso, evidenciando o diálogo entre o discurso do romance e o religioso, sendo o primeiro marcado por uma postura crítica diante do segundo. A metodologia, baseada nas etapas analíticas de Sobral (2009), envolve descrição, análise e interpretação de passagens do romance, observando inversões de papéis, desconstrução de figuras sagradas e uso da ironia. Os resultados parciais, abordados qualitativamente, indicam que a carnavalização desloca os sentidos do discurso religioso, conferindo-lhe caráter crítico e satírico. O autor-criador inverte papeis, reconfigura personagens e reinscreve o sagrado no espaço da dúvida, revelando a tensão que aponta para limites, não tão demarcados, entre o sagrado e o profano.

Palavras-chave: carnavalização; sagrado; profano; sentidos; José Saramago.

1 Introdução

Este trabalho é um recorte da pesquisa que está em andamento no Mestrado Acadêmico em Letras do PPGL-URCA, intitulada *O diálogo citacional e a carnavalização nas construções de sentidos em O Evangelho Segundo Jesus Cristo, de José Saramago: a dessacralização e a ressignificação*. Aqui, todavia, nos detemos na análise da carnavalização com o intuito de investigar de que forma, por meio dela, os sentidos podem ser deslocados e como ela serve de instrumento para criticar o discurso religioso, a partir da reelaboração de episódios e personagens da tradição religiosa cristã.

Para isso, temos como aporte teórico a Teoria Dialógica, instituída a partir dos estudos realizados das obras do chamado Círculo de Bakhtin, com destaque para os escritos de Mikhail Bakhtin, Valentin Volóchinov e Pável Medviédev. Na nossa investigação, nos detemos a

[1] Trabalho apresentado GT02 - Análise de discurso, linguagens e historicidade: Materialidades, atravessamentos e deslocamentos de sentidos

[2] Mestranda em Letras no Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Regional do Cariri (PPGL/URCA), silva.daniellesousa@gmail.com.
[3] Mestranda em Letras no Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Regional do Cariri (PPGL/URCA), amanda.nobr@outlook.com.

algumas obras de Bakhtin (2010, 2022) para tratarmos da carnavalização e *Marxismo de Filosofia da Linguagem* (2021), de Volóchinov que, junto de Sobral (2009), nos dão o subsídio teórico-metodológico necessário para realização das nossas análises.

Em relação ao romance, *O Evangelho Segundo Jesus Cristo* (2022), publicado em Portugal pela primeira vez em 1991, ele pode ser considerado como uma das obras mais representativas da literatura contemporânea no que concerne ao posicionamento crítico frente ao dogmatismo religioso, além de ser uma das obras mais conhecidas de Saramago. Este romance reinscreve episódios e personagens da tradição cristã, tensionando o discurso religioso e propondo novas possibilidades de sentido. Neste trabalho, apresentamos alguns desses episódios centrando nossa observação nas personagens Maria — mãe de Jesus — José, Jesus, Deus e o Diabo, analisando como elas são construídas no romance, ao passo que os sentidos são deslocados e subvertidos.

Partimos da ideia de que o enunciado saramaguiano, neste caso, o romance, não surge como um enunciado isolado, mas entra em confronto e mantém relações dialógicas com discursos anteriores, sobretudo aqueles advindos da tradição religiosa judaico-cristã. Sobre isso, Bakhtin defende que "não pode haver enunciado isolado. Ele sempre pressupõe um enunciado que o antecedem e o sucedem. Nenhum enunciado pode ser o primeiro e o último. Ele é apenas o elo na cadeia e fora dessa cadeia não pode ser estudado. (Bakhtin, 2011a, p. 371). A partir desse embate, surgem novos sentidos que desestabilizam as verdades oficiais e expõem contradições internas dos discursos hegemônicos.

Nesse sentido, buscamos compreender como elementos como o riso, a ironia e o grotesco — característicos da carnavalização — contribuem para subverter a seriedade intocável do discurso religioso, reinscrevendo-o no plano do humano e do profano. Como dito anteriormente, investigamos esse processo analisando seis passagens do romance que envolvem os personagens José, Maria, Jesus, Deus e o Diabo, cada uma delas ilustrando mecanismos específicos de carnavalização e subversão discursiva.

Nesse processo analítico, mobilizamos noções da Teoria Dialógica tais como discurso, dialogismo, carnavalização e riso, úteis para atingirmos os propósitos deste trabalho. Acreditamos que elas nos ajudam a entender como ocorre a inversão de papéis, o rebaixamento do sagrado — que leva ao destronamento de algumas personagens enquanto eleva outras — a humanização de figuras divinas e o deslocamento de sentidos do discurso oficial para um discurso literário, adquirindo um teor crítico. Na próxima seção discorremos, portanto, sobre a fundamentação teórica, seguida pelo aporte teórico-metodológico que antecede a nossa seção

de análise propriamente dita. Encerramos nosso trabalho com as considerações finais e com as referências utilizadas no decorrer do artigo.

2 Fundamentação Teórica

A Teoria Dialógica tem como foco o estudo da linguagem analisada no seu uso concreto e real, materializada através de enunciados, sejam estes verbais ou não. Temos, neste caso, uma vertente de estudo que vai além da análise das formas da língua, interessando-se, inclusive, pelas relações dialógicas que são inerentes a todo e qualquer enunciado. É a partir dessa perspectiva que analisamos *O Evangelho Segundo Jesus Cristo*, observando-o como um enunciado concreto, situado social, histórica e ideologicamente e relacionando-se, portanto, com outros enunciados e discursos. Aqui destacamos esse diálogo com o discurso hierático por meio da relação entre algumas passagens do romance e episódios apresentados na *Bíblia* (2002).

Neste modo de ver a linguagem, o discurso é entendido como uma prática social, histórica e ideológica, sempre situado no tempo e no espaço e sempre atravessado por outros dizeres. O discurso se dá, logo, na enunciação viva e social, o que demonstra o seu caráter dialógico, uma vez que todo enunciado responde e antecipa outros enunciados, configurando-se como parte de uma cadeia comunicativa contínua. No nosso trabalho, damos especial atenção ao discurso de outrem que, nas palavras de Volóchinov (2021, p. 249, grifos do autor) corresponde ao "*discurso dentro do discurso*, *o enunciado dentro do enunciado*, mas ao mesmo tempo é também *o discurso sobre o discurso*, *o enunciado sobre o enunciado*".

No evangelho saramaguiano encontramos esse discurso outro sendo deslocado e, conforme ele é realocado em outra esfera de atividade humana, neste caso saindo da esfera religiosa e passando para a esfera artístico-literária, os seus sentidos passam a ser outros, uma vez que o projeto enunciativo também não é o mesmo. Esse diálogo evidente com o discurso religioso é um elemento central nas construções de sentidos do romance, posto que sem considerá-lo, as novas possibilidades de interpretação desses sentidos são comprometidas.

É nesse sentido que observamos o dialogismo presente na obra, dado sobretudo pelas relações dialógicas estabelecidas com o discurso religioso, evidenciando o seu caráter interdiscursivo. De acordo com o filósofo russo, os sentidos só podem ser apreendidos por meio das relações dialógicas (Bakhtin, 2011b), pois o enunciado não contempla apenas o seu objeto, mas fala também sobre outros discursos, faz menção — nitidamente ou não — a outros enunciados. Observado a partir do romance saramaguiano, essa noção permite compreender como os discursos oriundos da esfera religiosa, redesenhados por meio do narrador irônico, das personagens reconfiguradas e dos episódios da tradição judaico-cristã remodelados, entram em

conflito, promovendo deslocamentos ideológicos e, notadamente, de sentidos. Este romance se apresenta, então, como uma arena discursiva na qual o discurso religioso hegemônico é colocado sob tensão, ressignificado e, não raro, subvertido.

Já a carnavalização, conceito desenvolvido por Bakhtin especialmente na sua obra *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento*: o contexto de François Rabelais (2010), refere-se à lógica do carnaval medieval, em que as hierarquias eram temporariamente suspensas e o mundo era invertido. Na literatura, esse princípio assume a forma de inversões, profanações, riso ambivalente e destronamento de figuras de autoridade. No romance de Saramago, a carnavalização manifesta-se no rebaixamento do sagrado ao plano do corpo — o baixo material e corporal —, na humanização de seres divinos, na paródia de discursos oficiais e na crítica ácida a estruturas religiosas.

A carnavalização funciona como uma lente que permite ver o sagrado através da materialidade humana, enfatizando o grotesco, o irônico, deslocando o sagrado para o espaço do riso e da dúvida e levando à representação do mundo às avessas, como veremos nas análises desenvolvidas, o que nos leva ao que Bakhtin (2022, p. 141) chama de "[...] quarta categoria carnavalesca: a profanação. Esta é formada por sacrilégios carnavalescos [...]", presente em diversas passagens do romance. Essa tensão constante entre o sagrado e o profano é revelada através da inversão de papeis, apresentando, por exemplo, um Deus falho e um Diabo que, até certo ponto, mostra-se mais benevolente com Jesus do que o seu próprio pai.

Segundo Bakhtin (2010, p. 8), "[...] o carnaval era um triunfo de uma espécie de libertação temporária da verdade dominante e do regime vigente, de abolição provisória de todas as relações hierárquicas, privilégios, regras e tabus", e é esta libertação temporária que permite a inversão de posições, como a que encontramos no romance que analisamos. Neste sentido, destacamos a importância do riso nesse processo de subversão do sagrado, uma vez que ele desempenha uma função crítica ao pôr em xeque verdades absolutas, tais como os dogmas da igreja e as relações de poder.

O riso carnavalesco não é mero entretenimento: ele figura como uma força crítica capaz de desestabilizar discursos, principalmente pelo seu poder de transformação que possibilita a reinterpretação do sério e que, portanto, dá vida a novos sentidos. Este riso não está relacionado apenas ao humor, mas exerce um papel ambíguo que une deboche e reflexão, como também ilumina contradições e abre espaço para novas leituras da realidade. Neste (des)evangelho, deparamo-nos com um riso que é frequentemente amargo, irônico, denunciando crueldades, decisões arbitrárias que dão poder e glória a um em detrimento do sofrimento e sacrifício de muitos. É a partir deste cenário que observamos este enunciado, considerando as relações

dialógicas com outros discursos e investigando como ocorre a carnavalização de personagens e episódios conhecidos por crentes e ateus.

3 Metodologia

A metodologia adotada segue a proposta de Volóchinov (2021) para a análise dialógica do discurso que parte do enunciado concreto e sua relação com as condições reais de enunciação, considera sua inserção na esfera de atividade humana e pertencente a um gênero discursivo para só depois se voltar para a análises das formas da língua. Nas palavras do autor, o processo analítico deve se guiar pela seguinte ordem metodológica:

> 1) As formas e os tipos de interação discursiva na sua relação com suas condições concretas; 2) As formas dos enunciados ou discursos verbais singulares em relação estreita com a interação da qual elas são uma parte, isto é, os gêneros dos discursos verbais determinados pela interação discursiva na vida e na criação ideológica; 3) Partindo disso, revisão das formas da língua em sua concepção linguística habitual. (Volóchinov, 2021, p. 349-350, grifos do autor).

Além disso, nos estruturamos nossa investigação por meio das etapas analíticas propostas por Sobral, que correspondem à descrição, análise e interpretação (Sobral, 2009). No primeiro momento, observamos este romance dentro da sua esfera e gênero discursivo, tendo em vista que "[...] o sentido do texto não está dado em sua superfície, embora sem esta não exista, nascendo de sua mobilização por um discurso, estando ele sempre interpelado por um gênero" (Sobral, 2009, 136), isso reforça a importância de olhar o enunciado considerando sua esfera e o seu gênero. No nosso caso, por se tratarem todos os trechos do mesmo enunciado, iniciamos por observá-lo em relação com sua esfera de atividade e gênero para depois passarmos aos demais aspectos relativos à descrição, como os elementos da materialidade verbal.

Na análise nos voltamos ao projeto enunciativo e para as relações dialógicas, enquanto que na interpretação vamos em busca dos sentidos produzidos, considerando fatores socio-históricos, culturais e ideológicos. É importante destacar que tanto as diretrizes metodológicas propostas por Volóchinov, quanto as etapas analíticas de Sobral, dizem respeito à processos analíticos interdependentes e maleáveis, adequando-se ao objeto investigado e indo em direção oposta a um modelo fixo e rígido de análise na qual cada etapa é isolada uma da outra. Os resultados são abordados de forma qualitativa, dados através do exame das passagens selecionadas do romance, observando como elas se relacionam com discursos bíblicos, como operam a carnavalização e como compõem sentidos que tensionam fronteiras entre sagrado e profano.

4 Análise

Para a nossa análise, selecionamos seis passagens do romance que, a nosso ver, nos permitem demonstrar como as personagens José, Maria de Nazaré, Jesus, Deus e o Diabo são construídas no romance, bem como os sentidos em torno delas e de alguns episódios da tradição religiosa cristã são deslocados e modificados. Duas passagens são referentes à José, e um trecho do romance para cada um dos demais personagens elencados aqui. Antes disso, porém, faz-se necessário compreender a partir de qual ótica enxergamos este romance.

A esfera de atividade humana corresponde, segundo Sobral (2006, p. 28),

> a "regiões" de recorte sócio-histórico-ideológico do mundo, lugar de relações especificas entre sujeitos, e não só em termos de linguagem. São dotadas de maior ou menor grau de estabilização a depender de seu grau de formalização, ou institucionalização, no âmbito da sociedade e da história, de acordo com as conjunturas específicas.

Não sendo, portanto, referente a um espaço físico. O enunciado que analisamos neste trabalho emerge da esfera artístico-literária, que diz respeito ao contexto social, histórico e ideológico em que as obras de arte — com destaque para as literárias — são produzidas, circulam, são apreciadas e analisadas. Entre suas características, destacamos a liberdade para que o autor tem para manifestar seu estilo próprio, o que, caso de Saramago, percebemos por meio de uma proposta estética inovadora no modo como utiliza a pontuação e constrói longos parágrafos.

Ademais, nessa esfera podemos encontrar enunciados que se caracterizam por apresentarem uma visão crítica dos acontecimentos, como também fugir da realidade, ou mesclar realidade e ficção, já que não há a obrigatoriedade de seguir o que é real ou não. Neste sentido, no que se refere ao gênero do discurso, classificamos o enunciado que abordamos aqui como romance ficcional-crítico, denominado assim pelas suas características gerias e específicas.

O romance configura-se como uma narrativa extensa que costuma desenvolver tramas e personagens mais elaborados, possibilitando a abordagem de múltiplos temas e até de questões de ordem social. Por termos uma variedade de romances, procuramos diferenciar o evangelho saramaguiano dos demais romances a partir das suas especificidades, assim ele é ficcional porque não se limita a narrar somente fatos reais. Embora utilize elementos da tradição cristã, o autor-criador combina-os livremente com criações imaginárias, organizando-os conforme seu propósito artístico.

Também o consideramos crítico porque, ao articular referências bíblicas, trechos de evangelhos apócrifos, episódios retratados em obras de arte e elementos inventados, o autor-criador assume uma posição avaliativa clara. Dessa forma, promove uma reflexão sobre dogmas religiosos e sobre o papel da Igreja na sociedade, levando o leitor a questionar e reinterpretar esses temas. Por esses motivos, este enunciado se caracteriza como um romance ficcional-crítico.

Ao considerarmos esses fatores constitutivos da construção discursiva que analisamos, já podemos ter uma ideia do que podemos esperar desse romance, sobretudo se levamos em conta elementos como o título, que dialoga claramente com os evangelhos canônimos e a posição ideológica do autor-pessoa, José Saramago, que se declarava ateu. Apesar de nos determos na análise ao autor-criador, informações relativas ao que está além da obra são necessárias para o entendimento das possibilidades de construções de sentidos deste romance. Dito isso, seguimos para a análise das passagens que optamos organizar da seguinte maneira: apresentação do trecho do romance, seguido pela descrição e análise postas juntas, antecedendo a interpretação. Esta é a sequência seguida para a análise de cada uma das passagens selecionadas.

4.1 José e a banalização da prece

Aqui, temos duas passagens do romance referentes à personagem José e suas preces:

> Louvado sejas tu, Senhor, nosso Deus, rei do universo, que deste ao galo inteligência para distinguir o dia da noite, Isto disse José, e o galo cantou terceira vez. [...] louvou a Deus por, em sua sabedoria infinita, ter formado e criado no homem os orifícios e vasos que lhe são necessários à vida, que se um deles se fechasse ou abrisse, não devendo, certa teria o homem a sua morte (Saramago, 2022, p. 31-32), e "Louvado sejas tu, Senhor, por isto, por aquilo, por aqueloutro" (Saramago, 2022, p. 34).

- Descrição e análise:

Nestas passagens são narrados momentos do dia de José nas quais ele agradece a Deus por diversas coisas. Nelas localizamos como elemento central a carnavalização dada pela banalização da fé e pela presença do grotesco corporal, o que ocasiona o deslocamento de sentidos. Vemos inicialmente a apropriação do gênero oração, tradicionalmente pertencente à esfera religiosa. No entanto, o romance reinscreve essa forma no contexto narrativo, promovendo sua reacentuação: o sublime se mistura ao corporal; o louvor ao divino se volta para funções fisiológicas, deslocando o sagrado para o nível do grotesco, como podemos

observar através da passagem do agradecimento pela *inteligência em distinguir o dia da noite* e indo para o agradecimento pelos *orifícios e vasos*.

A carnavalização opera no rebaixamento da oração ao plano do corpo, evidenciando a materialidade humana e expondo a fragilidade da fé ritualizada. O riso surge da banalização da fórmula sagrada, como na expressão *por isto, por aquilo, por aqueloutro*, que satiriza a repetição mecânica do discurso religioso. Além disso, a referência ao *galo cantou terceira vez* pode ser associada ao episódio bíblico da negação de Pedro, mas é deslocada para José, dessacralizando o episódio original e aproximando o enunciado da experiência humana comum. Estas passagens também podem ser observadas em diálogo com o preceito cristão que diz "18 Por tudo dai graças, pois esta é a vontade de Deus a vosso respeito, em Cristo Jesus" (Bíblia, 2002, 1 Tessalonicenses, 5:18, p. 2.064).

- Interpretação:

Essa ideia passada no romance de as preces de José serem feitas de forma mecânica, afasta-as do seu sentido sagrado e as realoca no espaço da crítica feita pelo autor-criador, reforçando, por meio da ironia, a sua posição valorativa em relação aos rituais cristãos. O riso é provocado, nesta passagem, pela sátira contida na repetição que banaliza a fórmula sagrada, revelando uma crítica à mecanização da fé e à própria imagem de Deus.

4.2 Maria e o destronamento da "cheia de graça"

Na passagem seguinte, Maria revisita sua própria história: "Pobrezinha de mim, que cheguei a imaginar, ouvindo-te, que o Senhor me havia escolhido para ser a sua esposa naquela madrugada, e afinal foi tudo obra de um acaso" (Saramago, 2022, p. 340).

- Descrição e análise:

Esta fala de Maria se dá na conversa entre ela e um anjo enviado por Deus. É o momento em que o anjo anuncia que Jesus é filho de Deus e que ela foi escolhida ao acaso: "[...] Filho, o que se chama filho, é só do Senhor, tu, para o caso, não passaste de ser uma mãe portadora. Então o Senhor não me escolheu, Qual quê, o Senhor ia só a passar [...]" (Saramago, 2022, p. 339). Aqui, o autor-criador subverte diretamente o discurso bíblico da Anunciação e a voz de Maria entra em confronto com a narrativa teológica, negando a noção de eleição divina. O acaso substitui a providência divina, ao passo que o sagrado, o mistério e o milagre dão lugar a eventualidade. Trata-se de um claro caso de destronamento, em que a "Rainha dos Céus" é

rebaixada ao plano da mulher comum, desiludida e consciente de que sua história não lhe pertence.

- Interpretação:

Essa reinterpretação, marcada pela ironia, evidencia a carnavalização representada pelo destronamento de Maria, momento em que a figura sagrada é humanizada e dessacralizada pela própria voz que tradicionalmente seria símbolo de pureza e obediência. O riso produzido é irônico e crítico, expondo a distância entre o dogma e a experiência humana vivida, o que leva *a cheia de graça* a ceder o lugar para a *pobrezinha* que reavalia sua história e se transforma na agente da sua própria dessacralização.

4.3 Jesus e o sentido carnal do Cântico dos Cânticos

Em outro momento, o autor-criador mobiliza o Cântico dos Cânticos para descrever a relação sexual entre Jesus de Maria de Magdala:

> [...] soube o que em verdade queriam dizer as palavras do rei Salomão, As curvas dos teus quadris são como joias, o teu umbigo é uma taça arredondada, cheia de vinho perfumado, o teu ventre é um monte de trigo cercado de lírios, os teus dois seios são como dois filhinhos gémeos de uma gazela [...] (Saramago, 2022, p. 308).

- Descrição e análise:

Essa passagem reproduz imagens presentes no livro bíblico e coloca Jesus entendendo o verdadeiro sentido das palavras de Salomão durante o ato sexual. O diálogo, logo, entre o romance e o enunciado bíblico nesta passagem é explícito, como podemos ver: "[...] as curvas dos teus quadris, que parecem colares, obras de artista. 3 Teu umbigo... essa taça redonda em que o vinho nunca falta; teu ventre, monte de trigo rodeado de açucenas; 4 teus seios, dois filhotes, filhos gêmeos de gazela [...]" (Bíblia, 2002, Cântico 7: 2-4, p. 1.099). Deparamo-nos com a carnavalização dessa passagem que leva a sua ressignificação. Há interpretações que veem o Cântico dos Cânticos como uma metáfora para o amor entre Deus e Israel — para a tradição judaica — ou do amor de Cristo (noivo) e a Igreja (noiva), no contexto da religião cristã. Por outro lado, há quem defenda uma interpretação literal que considera esse livro da Bíblia como poemas que de fato narram o amor e a relação sexual natural dentro do casamento. O que encontramos no romance, porém, vai além da interpretação literal ao vincular esse ato sexual a Jesus, indo em direção oposta ao que é defendido pela Igreja.

- Interpretação:

Nesta passagem do evangelho saramaguiano vemos uma reacentuação radical do texto bíblico: o discurso lírico-amoroso, historicamente reinterpretado pela Igreja como alegoria espiritual, é devolvido à sua materialidade carnal na qual Jesus compreende o texto através do corpo de Madalena — *soube o que em verdade queriam dizer as palavras do rei Salomão* — e não pelo espírito, o que constitui uma inversão profundamente carnavalesca.

A figura de Cristo é carnavalizada ao ser inserida plenamente na esfera do baixo material e corporal, inserindo-o plenamente no plano humano, sexual e profano, ao tempo em que o sexo se torna a via de acesso à verdade bíblica. O riso nasce da ironia ao apontar que séculos de teologia estavam equivocados, e a chave para compreender os sentidos de um livro da Bíblia reside na experiência que a própria Igreja reprimiu.

4.4 Deus e o Diabo: a interdependência entre bem e mal

No diálogo entre Deus e o Diabo, encontramos uma das inversões mais radicais:

> [...] Mal que eu sou e ando a governar no mundo, a minha proposta é que tornes a receber-me no teu céu, perdoado dos males passados pelos que no futuro não terei de cometer, que aceites e guardes a minha obediência, como nos tempos felizes em que fui um dos teus anjos prediletos, Lúcifer me chamavas, o que a luz levava, antes que uma ambição de ser igual a ti me devorasse a alma e me fizesse rebelar contra a tua autoridade [...] Não te aceito, não te perdoo, quero-te como és, e, se possível, ainda pior do que és agora, Porquê, Porque este Bem que eu sou não existiria sem esse Mal que tu és, um Bem que tivesse de existir sem ti seria inconcebível, a um tal ponto que nem eu posso imaginá-lo, enfim, se tu acabas, eu acabo, para que eu seja o Bem, é necessário que tu continues a ser o Mal, se o Diabo não vive como Diabo, Deus não vive como Deus (Saramago, 2022, p. 426-427).

- Descrição e análise:

Este diálogo entre Deus e o Diabo acontece no barco em que estão com Jesus. Diferente do que temos no discurso bíblico, aqui Jesus passa quarenta dias com Deus e o Diabo, e no decorrer desses dias Jesus diz que não se sacrificará mais, tenta pôr fim a esse encontro e ao ver que não é possível fugir, questiona o que acontecerá após sua morte e, em um momento, o Diabo resolve intervir ao propor uma solução que livraria Jesus de um fim trágico e doloroso. É justamente isso que suspende a lógica do problema do mal, transformando-o de um problema para uma necessidade, o que leva a teodiceia a ser completamente subvertida.

O Diabo propõe o fim do mal e Deus recusa, o que revela que o bem depende do mal, posto que o bem que Deus é *não existiria sem esse Mal que* é o Diabo, o que coloca este último como um agente de redenção, enquanto Deus é o principal interessando pela continuidade do mal. Além disso, há uma correspondência entre o poder de Deus e do Diabo, uma vez que

conforme o poder de um aumenta, o do outro também se expande. Neste momento, como em outros, deparamo-nos com o destronamento de Deus que deixa de ser o bem absoluto e é rebaixado a uma condição relativa, cuja existência depende de seu oposto, deixando de ser, portanto, autossuficiente: *se tu acabas, eu acabo*. A hierarquia divina é carnavalizada e o poder divino depende do seu antagonista, demonstrando novamente o mundo às avessas.

- Interpretação:

O riso aqui é satírico e nasce da revelação cruel de que a luta entre bem e mal é, na verdade, um jogo de poder, além de ser responsável por transformar o sacrifício redentor de Jesus em um mero peão tático. Essa passagem figura como uma arena onde o discurso religioso é forçado a um confronto que desestabiliza os fundamentos da moralidade e da teologia cristã. Temos a construção de um Deus que segue um caminho inverso daquele encontrado nos evangelhos canônicos, tendo em vista que o Deus saramaguiano não perdoa, não é misericordioso, se isso não for beneficiá-lo, como vemos na sua fala: *Não te aceito, não te perdoo, quero-te como és.* Por fim, essa passagem é rica em relação às possibilidades de interpretação porque ao traçar quem é esse Deus, também revela quem é esse Diabo e como ele parece ser mais lúcido e benevolente do que a figura divina.

4.5 A inversão do perdão: Deus como agente do erro

Essa última passagem analisada é talvez a mais impactante, porque dá o veredito final sobre o Deus que foi construído no decorrer do enredo:

> Então Jesus compreendeu que viera trazido ao engano como se leva o cordeiro ao sacrifício, que a sua vida fora traçada para morrer assim desde o princípio dos princípios, e, subindo-lhe à lembrança o rio de sangue e de sofrimento que do seu lado irá nascer e alagar toda a terra, clamou para o céu aberto onde Deus sorria, Homens, perdoai-lhe, porque ele não sabe o que fez (Saramago, 2022, p. 485).

- Descrição e análise:

Neste momento está sendo narrado o episódio da crucificação de Jesus, no qual ele, após tentar não morrer como filho de Deus, mas sim apenas como o rei do Judeus, vê que até essa estratégia já estava nos planos divinos. É no momento final que Jesus vê que tudo seguiu conforme o planejado por seu pai e compreende *que viera trazido ao engano como se leva o cordeiro ao sacrifício*. Jesus é esse cordeiro, "[...] aquele que o próprio Deus leva ao seu altar [...]" (Saramago, 2022, p. 407) e que, como no episódio da conversa no barco, não consegue escapar do destino que já foi traçado para ele, vendo novamente *o rio de sangue e de sofrimento*

que surgirá em nome da sua glória póstuma e do poder de Deus. Temos nessa passagem o diálogo explícito com a famosa fala “Pai, perdoa-lhes: não sabem o que fazem” (Bíblia, Lucas, 23:34, p. 1831), porém a inverte completamente: agora, Jesus pede aos homens que perdoem Deus.

- Interpretação:

A inversão do perdão reconfigura o sentido da Paixão, expondo a arbitrariedade do plano divino — o sacrifício torna-se violência arquitetada por Deus e não expressão de amor redentor. Esse episódio representa, portanto, uma carnavalização extrema da Paixão, assim como da figura de Deus — se comparada ao Deus dos enunciados religiosos — o que se nota pelo fato da hierarquia sagrada ser virada de cabeça para baixo, rebaixando a figura divina à condição de um agente ignorante e falível, enquanto Jesus deixa de ser um salvador voluntário e assume o lugar de uma vítima consciente. O riso aqui é trágico e grotesco, expõe a arbitrariedade do plano divino e destrói a aura de sacralidade que envolve o sacrifício cristão, o que resulta no destronamento final de Deus.

5 Considerações finais

A análise das passagens examinadas evidencia que o diálogo com o discurso religioso e a carnavalização constituem o mecanismo central por meio do qual o autor-criador subverte, reinterpreta e confronta discursos religiosos cristalizados. A partir de inversões hierárquicas, humanização de figuras sagradas, riso satírico e rebaixamento do divino ao plano corporal, o vemos o deslocamento de algumas narrativas bíblicas para uma nova ordem discursiva, marcada pela crítica e pela dúvida.

O romance é construído como uma arena em que discursos entram em choque com a voz humanista e crítica do autor-criador, que tem como resultado a produção de sentidos que não apenas dessacralizam episódios canônicos, mas também apontam para as contradições internas de discursos que historicamente se pretendem absolutos. A materialidade do texto está a serviço da discursividade e da genericidade e, enquanto a carnavalização reinscreve o sagrado no espaço da dúvida, as relações dialógicas demonstram uma tensão de vozes que apontam para os limites, não tão demarcados, entre o sagrado e o profano.

Nas passagens selecionadas para esta breve discussão, vemos o destronamento de Deus e a elevação do Diabo como alguém que, mesmo não sendo superior a Deus, está em pé de igualdade em muitos aspectos — mesmo quando colocados em lados opostos. Conhecemos

uma Maria de Nazaré sem o tom de pureza que a virgindade lhe confere nos textos canônicos, e que também não é mais representada como a escolhida por Deus para ser a mãe de seu filho.

O romance nos permite conhecer mais de perto um José que falha em alguns momentos, mas que persevera na fé e por tudo dá graças, e, por fim, conhecemos um Jesus que apesar de ser representado mais próximo da figura humana do que divina, é coroado pelo narrador e pelo autor-criador que em diversos momentos lhe demonstram simpatia, principalmente quando chega-se ao rebaixamento total de Deus, no último episódio que analisamos.

Como resultado, os sentidos do discurso religioso são deslocados, adquirindo um teor crítico e satírico que gera um riso que, evidentemente, não é de alegria, mas de reconhecimento da ironia trágica e da crítica contida na desconstrução dos dogmas. Em suma, as análises demonstram que a carnavalização dos episódios e personagens é o procedimento fundamental através do qual o autor-criador estabelece seu diálogo polêmico com o discurso religioso. *O Evangelho Segundo Jesus Cristo* inscreve, portanto, o sagrado e profano como campos que não são estanques, mas atravessados por tensões ideológicas, sociais e discursivas. A carnavalização, nesse processo, funciona como chave interpretativa que desnuda o caráter construído das narrativas religiosas, abrindo espaço para novas leituras e possibilidades de sentido.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento:** o contexto de François Rabelais. Tradução de Yara Frateschi Vieira. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. Apontamentos de 1970-1971. In: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal.** 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011a. p. 367-392.

BAKHTIN, Mikhail. O problema do texto na Linguística, na Filologia e em outras Ciências Humanas. In: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Organização, Tradução e Notas de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011b. p. 307-336.

BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski.** Tradução, Notas e Prefácio de Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2022.

BÍBLIA. **Bíblia de Jerusalém**. São Paulo: Paulus, 2002.

SARAMAGO, José. **O Evangelho Segundo Jesus Cristo.** São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

SOBRAL, Adail Ubirajara. **Elementos sobre a formação de gêneros discursivos:** a fase "parasitária" de uma vertente do gênero de auto-ajuda. 2006. 305 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

SOBRAL, Adail. **Do dialogismo ao gênero:** as bases do pensamento do círculo de Bakhtin. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 2. ed. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo; ensaio introdutório de Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34, 2021.

ESCRITAS DE SI, MEMÓRIA E RESISTÊNCIA EM *UM RIO SEM FIM* (1998), DE VERENILDE PEREIRA[1]

Larissa Gotti Pissinatti[2] - UNIR
Verônica Aquino Boing[3] - UNIR

Resumo: Este trabalho tem como objetivo analisar a obra *Um Rio Sem Fim (1998)*, de Verenilde Pereira, como uma escrita de si que tensiona os limites entre autobiografia, ficção e memória. Partindo do pressuposto de que narrativas pessoais emergidas de contextos marginalizados constituem gestos políticos de resistência, investigamos de que maneira a autora, por meio de sua protagonista Maria Assunção, transforma experiências íntimas de violência colonial, prisão e apagamento em testemunho coletivo. A fundamentação teórica apoia-se em estudiosos como Spivak (2010), hooks (1994), Bhabha (1998) e Vergès (2020), cujas reflexões sobre subalternidade, memória insurgente e terceiro espaço de enunciação permitem compreender a narrativa como prática discursiva de reexistência. Argumenta-se que a obra não apenas reinscreve a mulher amazônida e mestiça no campo da representação literária, mas também converte a palavra em instrumento de cura e libertação, articulando memória individual e histórica coletiva. Por fim, demonstra-se como a escrita de Pereira constrói uma poética do pertencimento, na qual a Amazônia se afirma como território de voz e permanência.

Palavras-chave: Escrita de si; memória; resistência; Maria Assunção; literatura amazônida.

1 Introdução

Desde de sua origem, a literatura se encontra profundamente ligada à memória, uma vez que, como afirma Samoyault (2008, p. 75), *"*seus próprios conteúdos procedem de uma obrigação de memória: coletivamente, é preciso recolher a gesta fundadora, coletar e registrar os altos feitos, as ações resplandecentes, uma estória constitutiva e constituinte*"*. Assim, toda escrita nasce de uma tentativa de lembrar. Mas, quando o sujeito escreve sobre si, o ato de lembrar pode se transforma em resistência. As *escritas de si*, em diários, memórias, autobiografias ou narrativas ficcionais, revelam não apenas o interior de quem escreve, mas também as marcas de uma história coletiva. Ao recuperar experiências silenciadas, autoras como bell hooks[4], Ângela Davis e Regina Dalcastagnè demonstram que a palavra pode ser instrumento de libertação e de reconstrução do sujeito.

[1] Trabalho apresentado no GT14 - Escritas de si, memórias singulares e representações em contraponto nas novas vozes da literatura contemporânea.
[2] Professora Doutora.
[3] Mestranda em Estudos Literários.
[4] A grafia do nome bell hooks em letras minúsculas segue a escolha política da própria autora, que buscava deslocar o foco da figura individual da escritora para suas ideias e para o caráter coletivo de sua produção intelectual. Tal opção também funciona como homenagem à sua bisavó, Bell Blair Hooks, cujo nome a autora adota como pseudônimo, reafirmando uma ética de ancestralidade, memória e legado.

Nesse sentido, as *escritas de si* constituem-se como um gesto político e estético de enfrentamento ao apagamento histórico, sobretudo quando emergem de contextos periféricos, colonizados e marginalizados. Ao narrar a própria existência, o sujeito reinscreve-se na história, desestabilizando discursos hegemônicos que o excluíram. Fanon (2008) evidencia que o colonialismo não apenas domina territórios, mas também tenta apagar a memória e a subjetividade dos povos colonizados; logo, escrever-se é também reescrever o mundo. Da mesma forma, Dalcastagnè (2005) aponta que, na literatura brasileira, a ausência de vozes femininas, negras e indígenas revela um sistema literário marcado por desigualdades simbólicas, o que torna a produção dessas narrativas um ato de resistência e de reconstrução de identidades silenciadas.

Nesta pesquisa, analisaremos a obra *Um Rio Sem Fim* (1998), de Verenilde Pereira, escritora e jornalista amazonense cuja trajetória foi marcada pela militância em defesa das populações indígenas e pelo enfrentamento às violências do regime militar.

Acreditamos na relevância da pesquisa na medida que nos permite responder aos seguintes questionamentos: de que maneira *Um Rio Sem Fim (1998)*, de Verenilde Pereira, pode ser compreendido como escrita de si que tensiona os limites entre autobiografia, ficção e memória, revelando o entrelaçamento entre experiência pessoal e discurso literário? Como a narrativa mobiliza a memória como instrumento de construção identitária e de resistência, transformando vivências íntimas em práticas de reinscrição simbólica e política de uma voz historicamente silenciada? Partimos do pressuposto de que a leitura da obra permite articular narrativas íntimas com experiências coletivas. E a escolha da autora se justifica pelo seu apagamento no cenário literário nacional, apesar da relevância histórica e estética de sua produção, que oferece importantes contribuições para a compreensão de identidades e memórias sociais pouco representadas.

Partimos do pressuposto de que a leitura da obra permite articular narrativas íntimas com experiências coletivas, compreendendo a escrita como um espaço de elaboração da memória e de afirmação da subjetividade subalternizada. A fundamentação teórica deste trabalho baseia-se nos estudos de Gayatri Chakravorty Spivak (2010), Françoise Vergès (2020), Maria Lugones (2008), Suzana Bornéo Funck (2010), Frantz Fanon (2008), Albert Memmi (1977), Homi Bhabha (1998), Regina Dalcastagnè (2005), Angela Davis (2018) e bell hooks (1994), cujas reflexões sobre subalternidade, colonialidade, gênero e identidade oferecem os fundamentos para compreender as *escritas de si* como práticas discursivas e políticas que desafiam o silenciamento histórico e constroem novos modos de existência.

Dessa forma, buscamos contribuir para a compreensão de *Um Rio Sem Fim*, de Verenilde Pereira, como uma escrita que ultrapassa a dimensão individual da memória, transformando-se em um espaço de testemunho e afirmação da identidade amazônida. A obra, ao entrelaçar lembranças pessoais e coletivas, convoca a literatura como território de resistência, no qual o "eu" se abre para o "nós" e a palavra se converte em instrumento de sobrevivência, reinscrição e permanência.

2 A obra um rio sem fim e as vozes femininas

Publicado em 1998, *Um Rio Sem Fim*, de Verenilde Pereira, constitui uma das obras mais singulares e, ao mesmo tempo, mais silenciadas da literatura brasileira contemporânea. Como destaca Medeiros (2023), trata-se de "um dos livros mais importantes e menos lidos das últimas quatro décadas no Brasil", o que evidencia o apagamento sistemático das produções amazônidas e de autoria feminina no cenário literário nacional. Misturando romance, reportagem e ensaio antropológico, a narrativa desestabiliza as fronteiras entre ficção e testemunho, propondo uma escrita híbrida que tensiona os modos de representação da Amazônia e de seus sujeitos históricos.

A trama se passa em meados da década de 1980, em um povoado do rio Negro, norte do Amazonas, cenário atravessado pela presença missionária salesiana e pelas tensões da catequização indígena. A autora transforma experiências vividas junto a comunidades ribeirinhas e aldeias em criação literária, articulando observação, memória e denúncia. Nesse contexto, a obra revela a violência simbólica do processo de evangelização, a submissão imposta às mulheres indígenas e caboclas, e a permanência das marcas coloniais nas relações entre gênero, raça e poder.

Um dos aspectos mais expressivos do romance é a escolha dos nomes das personagens. A autora apresenta um conjunto de figuras femininas batizadas com o nome cristão *Maria*, das quais quatro são centrais na narrativa: Maria Assunção, Rosa Maria, Maria Rita e Maria Índia — "três índias e uma mestiça". Entre elas, destacam-se especialmente Maria Assunção e Rosa Maria, cujas trajetórias acompanham o processo de formação e apagamento da identidade feminina e amazônida. A repetição do nome "Maria" funciona como metáfora da despersonalização e do assujeitamento provocados pelo batismo cristão, que, ao impor nomes alheios às culturas originárias, apaga a ancestralidade e reforça o controle colonial sobre os corpos e as subjetividades.

O próprio texto explicita essa crítica ao narrar o volume de batismos realizados durante as missões:

> Em 1985 foram batizados 760 índios de um até seis anos e 372 após esta idade. (…) Das crianças batizadas, 308 receberam o nome de Maria. Observe: Maria Etelvina, Maria Eugênia, Maria Bernadete, Maria da Esperança, Maria…[...] (Pereira, 1994, p. 19).

A cena evidencia o processo de massificação identitária, em que a diversidade dos nomes indígenas — portadores de história e pertencimento — é substituída pela uniformidade cristã. A multiplicação das Marias simboliza o resultado de uma política de nomeação colonial que busca domesticar a diferença. Entretanto, *Um Rio Sem Fim* ressignifica esse nome comum: cada Maria carrega uma história singular, um modo distinto de resistência e um fio de memória que se recusa a desaparecer.

Os nomes das personagens não são escolhas por acaso, mas constituem um gesto simbólico e político dentro da narrativa. A repetição do nome "Maria" remete à herança colonial e religiosa vinculada à figura da Virgem, arquétipo de obediência e pureza imposto às mulheres desde a colonização. Verenilde Pereira, contudo, subverte esse signo: suas Marias não são submissas nem silenciosas, mas figuras de resistência, insubmissão e desejo. O nome, que antes marcava o apagamento e a homogeneização das mulheres, torna-se emblema de pluralidade e reexistência. Cada "Maria" encarna uma maneira de habitar o mundo e de romper os limites impostos pelo discurso colonial. Assim, o nome comum converte-se em espaço de insurgência — um nome coletivo que abriga múltiplas identidades femininas e amazônidas, ecoando a ideia de que a voz de uma é, ao mesmo tempo, a voz de muitas.

Ao acompanhar a trajetória de Maria Assunção (cabocla) e Rosa Maria (indígena) da infância à vida adulta - passando por povoados do rio Negro e pela cidade de Manaus -, a narrativa articula o deslocamento espacial e o desamparo afetivo como metáforas do exílio interior vivido por mulheres amazônidas. O trânsito entre o campo e a cidade, o rio e o asfalto, espelha o processo de desenraizamento imposto pela colonização e pela modernização excludente. Como observa Medeiros (2023), a autora constrói uma escrita profundamente imagética, em que o rio, o vento e a terra funcionam como entidades simbólicas da memória e da ancestralidade.

A linguagem poética de Verenilde Pereira não idealiza nem romantiza a Amazônia como um lugar exótico ou "de conto de fadas". Em vez disso, sua escrita mostra a região como um espaço complexo, cheio de contradições: ao mesmo tempo bela e dolorosa, marcada pela fé e pela violência, preservando tradições, mas também sofrendo com o esquecimento.

Desse modo, *Um Rio Sem Fim* pode ser compreendido como um ato de memória e resistência. Pois, a autora reinscreve no campo literário as vozes que a história oficial relegou ao silêncio — mulheres, indígenas, caboclas, trabalhadoras —, transformando-as em

protagonistas de suas próprias narrativas. A multiplicidade das Marias, longe de representar submissão, expressa a força da coletividade feminina, um corpo plural que resiste ao apagamento e se reconhece na continuidade do rio e da palavra.

2.1 A autora e o contexto de uma escrita marginalizada

Nascida em Manaus, Verenilde Santos Pereira é filha de mãe negra e pai indígena Sateré Mawé. Criada em Barcelos, no Rio Negro, sua infância foi marcada pela pobreza e pelas responsabilidades com os irmãos mais novos, em um ambiente familiar tensionado por conflitos raciais — o que ela própria descrevia como um "antro de guerra racial", onde negros e indígenas disputavam um lugar hierárquico na escala da humilhação.

Sua trajetória inclui uma passagem por um internato salesiano, onde, ainda criança, aprendeu a ler e escrever, mas também carregou por anos as marcas de uma disciplina rigorosa e de um clima de medo. Apesar dessas adversidades, formou-se em Jornalismo pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e atuou no jornal *Porantim*, o primeiro veículo indigenista do Brasil, no qual defendeu comunidades indígenas durante a ditadura militar.

Essa militância a levou a percorrer rios e aldeias, construindo uma relação de parceria com os povos da floresta. No final dos anos 1970, no entanto, seu ativismo a tornou alvo de perseguição, foi presa e torturada por militares. Com a ajuda do líder indígena Álvaro Tukano, conseguiu fugir, mas retornou a Manaus profundamente traumatizada.

Anos mais tarde, desse contexto de dor e silenciamento, emergiu *Um Rio Sem Fim* (1998), romance originado de sua dissertação de mestrado na Universidade de Brasília. A obra articula experiências íntimas e coletivas, resgatando memórias de resistência frente ao apagamento histórico e social. Embora sua obra tenha permanecido invisível por quase 25 anos, o livro foi redescoberto pelo pesquisador Rodrigo Simão de Moraes, o que impulsionou o reconhecimento de Verenilde como uma das pioneiras da literatura afro-indígena no Brasil.

Em entrevista à Tania Morales, no podcast CNB Entrevista, sobre o relançamento do livro *Um Rio Sem Fim* (2025), Verenilde afirmou que suas personagens "não suportaram ser silenciadas novamente", enfatizando a força insurgente que atravessa sua escrita e a autonomia simbólica de suas figuras femininas. Tal afirmação revela o modo como a autora concebe a literatura como território de fala e de resistência, em que as vozes reprimidas encontram meios de reaparecer e de se afirmar contra o esquecimento.

Além de sua experiência pessoal, Verenilde construiu seu universo literário a partir de uma vivência intensa com comunidades marginalizadas, especialmente mulheres indígenas, cuja voz era historicamente desvalorizada nas cidades e nos meios de comunicação. Em suas

reportagens, a autora buscava capturar essas narrativas marginalizadas, transformando-as em matéria literária que preservasse sentidos, metáforas e experiências muitas vezes apagadas. Esse processo de construção, segundo ela, permitiu que tais vivências emergissem posteriormente em seus personagens, conferindo-lhes corpo, ideologia, política e voz própria.

A autora enfatiza, ainda, a relação singular que mantém com suas personagens, concebidas como indivíduos autônomos que não se deixam silenciar. A insurgência de suas figuras femininas reflete não apenas a resistência histórica das mulheres que inspiraram o livro, mas também a própria concepção de literatura de Pereira como território de enunciação política. Nessa perspectiva, o ato de escrever, além de, narrar acontecimentos também pode ser um gesto de afirmação, um modo de dar visibilidade e dignidade às histórias que, de outro modo, permaneceriam invisíveis.

Sua vida e obra se entrelaçam em um fluxo contínuo de memórias, experiências e lutas. Mais do que testemunhar dores, sua escrita se afirma como gesto de sobrevivência e resistência — uma voz que, mesmo tendo sido silenciada por décadas, segue ecoando nas margens da literatura brasileira.

2.2 A autora e a personagem: interseções entre vida e ficção

A trajetória de Verenilde Pereira, escritora afro-indígena nascida em Manaus em 1956, ressoa nas múltiplas camadas de *Um rio sem fim (1998)*. Filha de pai Sateré-Mawé e mãe negra, a autora — é jornalista, indigenista e doutora pela UnB — inscreve em sua narrativa um compromisso político com a escrita "com e para" seu povo, compreendendo a literatura como instrumento de preservação da memória e de resistência cultural.

Assim como sua protagonista, Maria Assunção — mestiça, filha de pai indígena e mãe cabocla —, Verenilde vivenciou em sua própria história as tensões entre tradição e modernidade, oralidade e escrita, centro e margem, fé e ancestralidade.

Em *Um rio sem fim* (1998), a escrita do texto constrói-se de forma fragmentada, não linear e aberta, apresentando múltiplas vozes, perspectivas e sentidos, que se entrecruzam e dialogam entre si, entrelaçando vozes femininas que revisitam a colonização da Amazônia pela perspectiva de mulheres indígenas e caboclas. Essa opção estético-política reflete o olhar da autora, que, a partir de sua atuação como jornalista e professora em seringais, transforma a experiência coletiva da violência e da catequização em narrativa de denúncia e reexistência.

A condição mestiça de Maria Assunção, à semelhança da de Verenilde, revela um duplo pertencimento marcado tanto pela dor quanto pela potência. Ambas são filhas de fronteiras, sobreviventes de um processo histórico que busca apagar suas origens. Se na ficção a

personagem desafia o bispo Dom Matias e a imposição do cristianismo, na vida real Verenilde enfrenta o apagamento de autoras afro-indígenas no cânone literário brasileiro — o que ajuda a explicar o reconhecimento tardio de sua obra.

Além disso, a prisão da autora durante a ditadura militar, devido ao seu ativismo jornalístico em defesa dos povos originários, dialoga com a clausura imposta a Maria Assunção na missão religiosa. Ambas, em seus contextos, representam a mulher subalterna que fala, resistindo à lógica colonial do silenciamento e inscrevendo-se na história por meio da palavra.

Dessa forma, *Um rio sem fim (1998),* configura-se não apenas como uma narrativa sobre catequização e apagamento cultural na Amazônia, mas também como um ato autobiográfico e político. Nele, as vozes de Maria Assunção e Verenilde Pereira se fundem em um só gesto de denúncia e reexistência.

3 Memória, escrita de si e testemunho coletivo em *Um rio sem fim*

A escrita de Verenilde Pereira insere-se em um campo literário historicamente marcado pelo silenciamento de vozes amazônidas, femininas e racializadas — vozes sistematicamente excluídas do cânone literário brasileiro. Em *Um Rio Sem Fim (1998)*, a autora converte a experiência individual em testemunho coletivo, transformando a narrativa em espaço de elaboração da memória e enfrentamento da colonialidade. Tanto a personagem Maria Assunção quanto a própria autora utilizam o ato de narrar como forma de recuperar histórias apagadas, reinscrevendo-as no tecido da literatura nacional.

Conforme observa Funck (2010), a escrita quando praticada por mulheres, desloca a representação do corpo feminino de objeto para sujeito da narrativa, rompendo com a lógica patriarcal. Na obra em questão, essa prática adensa-se pelo fato de o "eu" que se narra ser mestiço, amazônico, portador de heranças indígenas e negras. Tal filiação — assim como a de sua protagonista, filha de pai indígena e mãe cabocla — inscreve em sua obra o hibridismo identitário da região e as feridas coloniais que a atravessam.

Um exemplo dessa dinâmica é a cena em que Maria Assunção, encarcerada, é banhada com urina por seus algozes. O episódio explicita a redução do corpo racializado a território de dominação, um gesto de humilhação que nega sua humanidade. Ao narrar essa violência, Pereira não recorre ao sensacionalismo, mas à denúncia: o corpo feminino violentado converte-se em metáfora da história colonial amazônica.

O trecho abaixo ilustra essa violência:

> Quem mais sabia sobre Maria Assunção e como aconteceu o episódio disse que, durante sua primeira noite na prisão, [...] os guardas terem-lhe oferecido

> um vasilhame dizendo que era apenas álcool, mas, quando o líquido escorreu pelo seu pescoço e braços ela sentiu assustada o peso da urina desconhecida na pele. (Pereira, 1994, p. 13).

Essa violência não é apenas individual, mas sintoma de um projeto colonial que, como aponta Fanon (2008), visa anular o sujeito colonizado por meio do domínio físico e simbólico. A experiência de Maria Assunção espelha, alegoricamente, a da própria autora, que também foi presa e torturada durante a ditadura militar. A escrita surge, assim, como instrumento de memória e resistência: ao narrar a dor da personagem, Verenilde elabora a própria dor e constrói um testemunho literário.

Como observa Davis (2018), "a lembrança é uma arma política", pois recontar o silenciado significa desafiar as estruturas opressoras. Nesse sentido, *Um Rio Sem Fim* realiza o que hooks (1994) denomina "auto-recuperação pela palavra": a escrita como ato de cura e reapropriação do corpo e da voz. Pode-se inferir que Pereira encontra em Maria Assunção um espelho ficcional para transmutar o trauma em resistência estética. A palavra torna-se, então, o meio pelo qual a autora se reinscreve no mundo — não mais como vítima, mas como sujeito da enunciação.

A essa leitura soma-se a reflexão de Vergès (2020), para quem:

> "O" proprietário do corpo invisível é uma mulher negra, cujo esgotamento é a consequência da lógica histórica do extrativismo que construiu a acumulação primitiva do capital – extração de trabalho dos corpos racializados e das terras colonizadas. Essa economia do esgotamento dos corpos está historicamente ancorada na escravatura. (Vergès, 2020, p. 13).

Nesse sentido, o corpo feminino racializado constitui-se como um arquivo vivo da violência colonial, sobre o qual se inscrevem as marcas do trabalho forçado, da exploração e do medo. Em *Um Rio Sem Fim*, o corpo de Maria Assunção encarna esse arquivo histórico: ele guarda em sua carne as memórias da escravidão e do patriarcado, mas também a potência da resistência e da reinvenção de si. Ao narrar esse corpo, Pereira realiza o que Vergès (2020) chama de "memória insurgente" uma prática que recusa o esquecimento e transforma a lembrança em gesto de libertação.

Vale notar que o silêncio de Maria Assunção diante da violência, longe de significar submissão, configura-se como uma recusa estratégica ao olhar colonial, que espera e explora o espetáculo da dor.

> [...] Eles estranharam que, apesar de ainda ter a força necessária, ela não começara a esmurrar as paredes, a gritar ou chorar alucinadamente, que era como faziam alguns índios, garimpeiros ou prostitutas, os bêbados em geral que berravam nas celas ao seu lado. (Pereira, 1998, p. 13)

Essa articulação entre o íntimo e o coletivo nos permite compreender a narrativa à luz do que Spivak (2010) chama de "falar do subalterno". Ao narrar uma mulher mestiça submetida à violência estatal, Verenilde não apenas lhe confere voz, mas cria condições para que o subalterno fale — e, sobretudo, seja ouvido. A literatura converte-se, assim, no espaço de enunciação que o sistema histórico e político negou.

Nesse contexto, Bhabha (1998) contribui para essa análise com seu conceito de "terceiro espaço de enunciação", lugar de trânsito identitário onde culturas, histórias e línguas se cruzam. *Um Rio Sem Fim,* habita justamente esse espaço híbrido: nem puramente autobiográfico, nem estritamente ficcional, mas um texto fronteiriço que desafia as categorias fixas do discurso literário e histórico.

Relacionada a essas ideias, Regina Dalcastagnè (2005) reforça o caráter político dessa escrita: ao inserir a mulher amazônida como sujeito da história, a autora desafia o sistema literário brasileiro e amplia as fronteiras de representação, introduzindo no cânone perspectivas até então silenciadas.

Além disso, a obra dialoga com a "colonialidade do gênero", nos termos de Lugones (2008), pois o corpo de Maria Assunção sofre dupla opressão — colonial e patriarcal —, violado tanto por sua condição de mulher quanto por sua mestiçagem. Ainda assim, é por meio desse mesmo corpo que ela resiste, transformando a dor em linguagem e memória.

Ademais, *Um Rio Sem Fim* reinscreve a paisagem amazônica como território de memória e pertencimento. O vínculo afetivo entre Maria Assunção e o vento, a terra e as cachoeiras revela uma saudade ancestral, que ecoa a busca da própria autora por suas raízes indígenas e negras:

> [...] Do que eu, Maria Assunção, mais sentia saudade na casa de Judite era do vento, da terra e do barulho das cachoeiras. Na verdade eu aprendi a gostar do vento porque sempre sentia muito incômodo quando via aquelas crianças sugando o peito ou deitadas no colo das índias. Eu sentia em mim uma saudade que não podia acontecer. Uma saudade mentirosa porque era saudade do que eu não lembrava. Então cada vez que sentia isso, eu imaginava que o vento pudesse fazer tudo aquilo comigo. Eu ouvia o vento e achava que ele começava a inventar uma história que eu ia apenas continuando, continuando, [...] (Pereira, 1998, p. 12).

Esse sentimento de "saudade do que não lembrava" reflete uma memória fragmentada, típica de sujeitos marcados pela colonialidade. Assim como Maria Assunção, que tenta reatar o fio de uma origem perdida, Verenilde Pereira também transforma a escrita em um gesto de reencantamento com a própria ancestralidade. O vento, nessa passagem, torna-se metáfora da

palavra que resgata o invisível e reinscreve o que foi silenciado — um movimento de cura e reconstrução identitária.

Essa fusão entre experiência pessoal e ficção atinge seu ponto mais alto no desfecho da narrativa, quando a narradora — que podemos associar à própria Verenilde — reconhece o esgotamento de Maria Assunção e a necessidade de seguir adiante. O trecho a seguir evidencia essa passagem simbólica de voz e memória:

> Não pude mais ouvir Maria Assunção que desejava absurdamente narrar uma história onde Rosa Maria, Maria Índia e Maria Rita pudessem respirar um pouco mais. Uma história que pudesse ser como milhares de andorinhas suavizando aqueles rostos infantis seduzidos pela vida. Deixo com quem quiser, estes personagens que ela me ofereceu. [...]. Eu, a narradora que anoto tudo, tenho que ir; entro no mundo onde a contemporaneidade exige mais pressa e já me atrasei o suficiente. Entro no mundo apressado onde desapercebida e continuamente se cospe no vestido lilás de Rosa Maria. (Pereira, 1998, p. 77)

Aqui, a narrativa realiza um gesto "metanarrativo", conceito formulado por Genette (1995), entendido como o momento em que o texto se volta sobre seus próprios procedimentos de construção e explicita seus limites. Ao declarar que "não pode mais ouvir" Maria Assunção, a narradora indica o momento em que a ficção cumpre sua função de mediação da dor: o testemunho passa da personagem à narradora e, desta, à autora. O "não poder ouvir" é também o reconhecimento de que Maria Assunção atuou como um "eu" literário e cumpriu seu papel o de dar forma e voz ao que, de outra maneira, permaneceria silenciado e esquecido.

Esse movimento de entrelaçamento confirma a leitura de que *Um Rio Sem Fim* constitui uma escrita de si que se converte em escrita do outro. A fronteira entre autobiografia e ficção se dissolve, e o "eu" que fala é, simultaneamente, pessoal e coletivo, ecoando o que Vergès (2020) chama de "memória insurgente", isto é, a recusa em deixar que as vozes silenciadas se apaguem na história.

A autora, ao "entrar no mundo apressado onde desaparece" (Pereira, 1998, p.110.), denuncia o ritmo colonial e capitalista que apaga as narrativas do Sul e das margens, mas, ao mesmo tempo, assegura que Maria Assunção e as demais personagens — Rosa Maria, Maria Índia e Maria Rita — continuem a "respirar um pouco mais" (Pereira, 1998, p.110.). Esse ato de continuidade literária é um gesto político: a escrita torna-se um corpo coletivo, uma rede de vozes femininas que sobrevivem através da palavra.

Assim, o final de *Um Rio Sem Fim* reitera o elo entre Maria Assunção e Verenilde Pereira: ambas são sujeitas que, pela escrita, enfrentam o esquecimento e inscrevem a experiência amazônida e mestiça no espaço da memória nacional. A despedida da narradora

não é um adeus definitivo; é uma passagem, pois o testemunho continua vivo. O testemunho se perpetua, como o "vestido lilás de Rosa Maria" que simboliza essas lembranças e resistências, mostrando como as histórias se mantêm, transmitidas, mesmo depois do fim da narrativa.

Desse modo, *Um Rio Sem Fim* pode ser lido como uma escrita de si que transcende o individual para afirmar-se como testemunho coletivo. Verenilde Pereira transforma a experiência da prisão e da tortura em narrativa de resistência, fazendo da palavra um ato político e estético. Sua escrita reconstrói a memória como espaço de sobrevivência e reinscrição — gesto fundamental para que as histórias das mulheres amazônidas e mestiças não permaneçam à margem da História. Assim, a obra não apenas reinscreve a mulher amazônida no campo da representação, mas também desafia a estrutura colonial do discurso literário brasileiro, convertendo a memória em forma de reexistência.

4 Considerações finais

Um Rio Sem Fim, de Verenilde Pereira, evidencia a escrita de si como espaço de articulação entre o individual e o coletivo, a memória e a criação literária. A narrativa pessoal, situada em contextos de marginalização histórica, converte-se em instrumento de visibilidade e enunciação política. Nela, a subjetividade funciona como interseção entre o íntimo da autora e a história coletiva das mulheres amazônidas e mestiças, silenciadas pelo duplo jugo colonial e patriarcal. Ao tensionar os limites entre autobiografia, ficção e memória, a obra configura-se como um gesto de reexistência literária, conceito que dialoga com a "poética da reexistência" de Souza (2011), entendida como prática discursiva e estética de reconstrução identitária dos sujeitos subalternizados.

A autora não se limita a registrar lembranças, mas as reelabora em linguagem poética, promovendo uma reconstrução simbólica do eu e da comunidade. O "eu" narrativo, ao expandir-se para um "nós", permite ecoar vozes sistematicamente apagadas da história oficial. Nesse processo, a memória não se apresenta como retorno nostálgico, mas como exercício ativo de resistência e recomposição identitária.

O entrelaçamento entre a trajetória da autora e a de Maria Assunção evidencia a literatura como meio de transformação do trauma em palavra e do silêncio em criação. Essa coincidência entre experiência pessoal e ficcional constitui a estratégia estética central da obra, convertendo vivências dolorosas, inclusive da prisão política, em denúncia social articulada à ficção.

A condição da personagem, expressa na "saudade do que não se lembra", simboliza a realidade das mulheres racializadas, frequentemente privadas de memória plena e desafiadas a

reconstruí-la. A saudade atua como dispositivo de luta, impulsionando a reconstrução de um passado negado e consolidando a narrativa como escrita de cura e ato de sobrevivência.

A obra de Pereira (1998) evidencia uma "poética da reexistência", na qual corpo e palavra se tornam instrumentos de reconstrução do ser. A escrita restitui à mulher amazônida o direito de narrar a si mesma, ocupando o espaço simbólico do qual fora historicamente expulsa. Nesse gesto, Pereira reinscreve vozes femininas amazônidas no espaço literário, desafiando a lógica moderno/colonial e reivindicando modos de narrar situados, mestiços e insurgentes.

O gesto metanarrativo final, que transfere a voz ao leitor, reafirma o caráter aberto e comunitário da obra. Ao romper a linearidade e propor um pacto ético de continuidade, a autora dissolve as fronteiras entre autora, narradora e personagem, conferindo ao texto uma vocação plural e dinâmica.

Assim, a obra consolida-se como escrita de si que se converte em escrita de todos. A experiência pessoal e o discurso literário entrelaçam-se para revelar estética do pertencimento, ética da memória e política da sobrevivência. Pereira reinscreve a Amazônia como território de voz e resistência, reafirmando a literatura gestada no corpo e na memória como ato radical de existir e permanecer.

Por fim, conclui-se que, a vida e a obra de Verenilde Santos Pereira são inseparáveis. Sua escrita não é apenas um testemunho das dores que vivenciou e presenciou, mas um ato contínuo de resistência e sobrevivência. Apesar de ter sido silenciada por décadas, sua voz, agora redescoberta, ecoa a força das margens, desafiando os cânones e reivindicando um espaço de dignidade e enunciação para as histórias apagadas do Brasil.

Referências

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

DALCASTAGNÈ, Regina. **Literatura brasileira contemporânea: um território contestado.** Brasília: Editora da UnB, 2005.

DAVIS, Angela. **A liberdade é uma luta constante**. São Paulo: Boitempo, 2018.

DUSSEL, Enrique. **1492: O encobrimento do outro** (A origem do mito da modernidade). Petrópolis: Vozes, 1993.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FUNCK, Suzana Bornéo. "Mulheres, escrita e identidade". In: FUNCK, Suzana B. (org.). **Gênero em discurso**. Florianópolis: Editora Mulheres, 2010. p. 45–64.

HOOKS, bell. **Anseios: raça, gênero e política cultural**. São Paulo: Elefante, 1994.

LUGONES, Maria. Colonialidad y género. **Tabula Rasa**, Bogotá, n. 9, p. 73–101, 2008.

MEDEIROS, Thaís. As curvas de um rio sem fim. **Amazônia Latitude**, 10 ago. 2023. Disponível em: https://www.amazonialatitude.com/2023/08/10/as-curvas-de-um-rio-sem-fim/. Acesso em: 20 out. 2025.

PEREIRA, Verenilde. **Um rio sem fim**. Brasília: Thesaurus, 1998.

PEREIRA, Verenilde. Entrevista concedida a Tania Morales. **CBN Entrevista**. [Podcast], 10 jul. 2025. Disponível em: https://open.spotify.com/episode/5pDBdj2OHR2JOcMffl5hta?si=845e4174200e4300. Acesso em: 15 set 2025.

SAMOYAULT, Tiphaine. **A intertextualidade**. Tradução de Sandra Nitrini. Revisão de Maria Letícia Guedes Alcoforado e Regina Salgado Campos. São Paulo: Aderaldo & Rothschild, 2008.

SIMON, Rodrigo (2022). Quem é Verenilde Pereira, pioneira da literatura afroindígena no Brasil. **Folha de S. Paulo**, 20 maio 2022. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/amp/ilustrissima/2022/05/quem-e-verenilde-pereira-pioneira-da-literatura-afroindigena-no-brasil.shtml. Acesso em: 02 de out. 2025.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Letramentos de reexistência**. Poesia, Grafite, Música, Dança: hiphop. São Paulo: Editora Parábola, 2011.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Tradução de Sandra Regina Goulart Almeida et al. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

VERGÈS, Françoise. **Um feminismo decolonial**. Tradução de Jamille Pinheiro Dias e Raquel Camargo. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

ESOTERISMO E POESIA CIGANA EM LUCILA NOGUEIRA[1]

André Caldas Cervinskis (UNICAP)[2]

Resumo: Com forte personalidade feminina e dialogando com mitos e culturas de diversos lugares do mundo (França, Espanha, Portugal, Inglaterra, países escandinavos, México, América do Sul etc.), Lucila Nogueira é um dos grandes nomes da nossa Literatura nacional. Em Lucila Nogueira, toda poesia parte e retorna aos mitos da humanidade. Inclusive os mitos ciganos e esotéricos. A verdadeira crítica seria uma perpétua aventura do conhecimento. Melhor dizendo, só se pode estudar aquilo que se sonhou primeiro; a ciência começa mais com um devaneio do que com uma experiência; e são precisas muitas experiências para afastar todas as brumas do sonho. Assim nos ensina a fenomenologia de Gaston Bachelard (1937), enfatizado pela poesia esotérica e cigana de Lucila Nogueira, aqui apresentada. Com base neste autor e na fortuna crítica presente em prefácios e posfácios da autora e em Cervinskis (2008; 2019; 2021; 2023), analisaremos o esoterismo e espiritualidade cigana presente em sua poesia). Seguindo essa tendência espiritualista e iluminada, na sua poesia, há referências a sibilas, wikas, bruxas e profetisas, direta ou indiretamente indicando a fascinação da autora por palavras que remetem à luz, como "elarividência" (neologismo) e "clarividência" e "astros"; ou a arco-íris ("iridescentes"), que é um fenômeno reflexo da luz no firmamento. Assim, os elementos luminosos estão presentes na sua obra desde seu primeiro livro *Almenara* (1979), apontando para os mistérios de sombra e luz, trevas e sol, próprias do ocultismo, como nesses versos deste poema homônimo: "Banhada em astros, aturdidas de açucenas/ qualquer mistério que eu assuma se/ ilumina" (Nogueira, 1979, p. 73). Lucila Nogueira fez uma poesia esotérica cigana com muita propriedade e elegância. Isso é o que queremos demonstrar nessa comunicação.

Palavras-chave: Lucila Nogueira; esoterismo; poesia cigana.

1 Introdução

Com forte personalidade feminina e dialogando com mitos e culturas de diversos lugares do mundo (França, Espanha, Portugal, Inglaterra, países escandinavos, México, América do Sul, etc.), Lucila Nogueira é um dos grandes nomes da nossa Literatura nacional. Em Lucila Nogueira, toda poesia parte e retorna aos mitos da humanidade. Inclusive os mitos ciganos e esotéricos. A verdadeira crítica seria uma perpétua aventura do conhecimento. Melhor dizendo, só se pode estudar aquilo que se sonhou primeiro; a ciência começa mais com um devaneio do que com uma experiência; e são precisas muitas experiências para afastar todas as brumas do sonho.

[1] GT29 - Linguagem, cultura e educação: a literatura como representação, território de conflito e reconhecimento identitário.

[2] Doutorando do Programa de Pós-graduação de Ciências da Linguagem (PPGCL) da Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP).

Assim, seguindo essa tendência espiritualista e iluminada, na sua poesia, há referências a sibilas, wikas, bruxas e profetisas, direta ou indiretamente indicando a fascinação da autora por palavras que remetem à luz, como "elarividência" (neologismo) e "clarividência" e "astros"; ou a arco-íris ("iridescentes"), que é um fenômeno reflexo da luz no firmamento. Assim, os elementos luminosos estão presentes na sua obra desde seu primeiro livro *Almenara* (1979), apontando para os mistérios de sombra e luz, trevas e sol, próprias do ocultismo, como nesses versos deste poema homônimo: "Banhada em astros, aturdidas de açucenas/ qualquer mistério que eu assuma se/ ilumina" (Nogueira, 1979, p. 73). Como percebemos, Lucila Nogueira fez uma poesia esotérica cigana com muita propriedade e elegância. Isso é o que queremos demonstrar nesse artigo.

Dessa forma, podemos dizer que a poesia contemporânea brasileira da virada do século XX para o XXI encontrou em Lucila Nogueira (1950-2016) uma de suas vozes femininas mais singulares e influentes. Seu reconhecimento não se restringiu ao cenário nacional, sendo atestado por diversos convites para eventos internacionais em recônditos lugares como Houston, Macau, Medellín e Havana, além de ser tema de artigos e livros em revistas eletrônicas e impressas. O presente trabalho propõe-se a investigar o cerne desta singularidade, focando na profunda e estrutural influência ocultista e esotérica que permeia a obra de Nogueira, elementos que configuram uma estética de resistência. A gênese desta poética reside em um intenso conhecimento do sobrenatural, manifestado como uma recusa explícita às formatações tradicionais, sejam elas estéticas, ideológicas ou religiosas. O universo de Nogueira nutre-se de um vasto "caldeirão cultural" que abarca desde o orientalismo espiritualista, o kardecismo e a teosofia, até a cosmologia das sociedades secretas, a teoria da reencarnação e as tradições ancestrais, como os druidas, ciganas, das sibilas e das *völvas* escandinavas.

2 Metodologia e fundamentação teórica

Nosso referencial teórico será interdisciplinar. Primeiramente, utilizar-nos-emos da fenomenologia de Gaston Bachelard (1937), enfatizado pela poesia esotérica e cigana de Lucila Nogueira, aqui apresentada. Além deste autor, lançaremos mão das referências sobre ocultismo (Instituto Cristão de Pesquisas, 2020; Benoist, 1962; Abreu e Rangel, 2015) e na fortuna crítica presente em prefácios e posfácios da autora (Nogueira,1979; 1990; 1991; 2009; 1998), analisaremos o esoterismo e espiritualidade cigana presente em sua poesia.

Iniciamos agora a discussão sobre ocultismo, com um breve resumo. Embora o termo Teosofia (sabedoria divina) tenha sido usado pela primeira vez no século II, pelo filósofo

alexandrino Ammonius Saccas (160-242 a. C.), fundador da Escola Neoplatônica, foi a ucraniana Helena Blavatsky que se incumbiu de difundi-lo no Ocidente, em fins do século XIX, já marcado pelo materialismo. Tida como charlatã por uns, e como mártir, por outros, era uma pessoa de estranha constituição psíquica, que parecia escrever coisas ditadas por uma inteligência superior. Se semelhante inteligência era seu próprio ego ou, como ela pretendia, algum adepto vivente no Tibet, consta que escrevia em grego, latim, hebraico, sânscrito e outras línguas, sempre corretamente, tudo que ela sequer poderia ler em seu estado normal. Já Eliphas Levy profetizara, para 1879, a data do restabelecimento do reino universal e religioso, que traria a paz ao mundo. Infelizmente, faleceu em 1875, não ficando para conferir a profecia (Op. Cit.).

Falemos sobre a cabala, que, literalmente, significa apenas "tradição". O termo é utilizado desde o 13º século da era cristã. Sempre assumiu um aspecto de doutrina secreta, porque era estudada por um número bem seleto de iniciados. Seu misticismo se fundamenta no pentateuco (primeiros cinco livros da bíblia), procedendo de Adão e Abraão, os primeiros a esboçar seus ensinos pertencem ao segundo século depois de Cristo, como os rabinos Ismael bem Elisa; Nechunjah bem Hakana e Simeon bem Yohai. A este último, se atribui a autoria do principal livro da Cabala - o *Zohar*, embora isso não seja definitivamente verdade. Já no século III surge o livro que viria a influenciar a Cabala até o século XIII. O Sefer Yetsirah ou Livro da Criação foi atribuído a Abraão, como era comum neste tipo de literatura. O livro utiliza-se de um forte simbolismo relacionado a letras e números. Os números são conectados com as "criaturas viventes" (anjos) de Ezequiel 1. O ponto culminante deste período é Sefer Bahir (Livro da Claridade), do século XII. Apresenta forte traços de magia e introduz na Cabala conceitos gnósticos como há-male (pleroma) e nezahim (éons) (Instituto Cristão de Pesquisas, 2020).

A principal influência para o desenvolvimento da cabala vem de Provença e da Espanha. Os líderes judeus espanhóis foram Abraham ben Isaac e seu genro Abraham ben David. Também Jacob há-Nazir of Lunel, que escreveu comentários sobre oração e recebera revelações do profeta Elias, iniciando novas doutrinas cabalísticas. Na verdade, a Cabala assume neste período, fortes características do neoplatonismo (*Ibidem*, 2020).

Por outo lado sob a ótica bachelardiana, a mitologia cigana em Lucila Nogueira, com sua ênfase em nomadismo, magia, adivinhação e cura, pode ser iluminada pela poética do devaneio de Gaston Bachelard, particularmente em *A Poética do Devaneio* (1960) e *A Chama de uma Vela* (1961), onde o filósofo explora como imagens primordiais – fogo, luz, sombra, movimento – despertam a imaginação onírica e reconectam o poeta ao cosmos arquetípico. Na poesia de Nogueira, a figura da cigana não é mero exotismo folclórico, mas um devaneio

materno e telúrico: “Meu sangue de cigana-labareda/ vai se coagulando na comarca” (*Livro do Desencanto*, 1991). Aqui, o sangue como labareda evoca o fogo bachelardiano – não destruidor, mas purificador e revelador –, que em *A Psicanálise do Fogo* (1938) é o elemento da intimidade alquímica, transformando a matéria bruta em essência poética. O nomadismo cigano, com sua “casa-rolante” e “facas na cintura”, ressoa com o devaneio do espaço dinâmico de Bachelard: um movimento perpétuo que dissolve fronteiras entre o eu e o mundo, entre o real e o mítico, permitindo que a poeta habite “vários planos” simultaneamente, como em *Zinganares* (1998). Essa mobilidade onírica não é fuga, mas expansão da alma, onde o devaneio cigano se torna ato de resistência poética contra a fixidez da modernidade.

3 Análises e discussões

Elementos luminosos estão presentes na obra de Lucila Nogueira desde seu primeiro livro, *Almenara* (1979), apontando para os mistérios de sombra e luz, trevas e sol, próprias do ocultismo, como nos versos deste poema homônimo: “Banhada em astros, aturdidas de açucenas/ qualquer mistério que eu assuma se/ ilumina” (Nogueira, 1979, p. 73); ou em outro emblematicamente intitulado “Candelabro”, remetendo à cultura judaica:

> Floriu na cruz, supremo, o candelabro/ dourando-se na fonte do meu sangue./ Abriu-se o rosto ao infinito símbolo/ e o ventre sua luz armou de branco/ nessa paixão: destino transcendido/ por onde vela o seio derramado/ **o candelabro**: escudo do mistério/ soro de fé na chaga repartida/ metamorfose da hora sombreada./ **Visão interior, o candelabro/ além da dor e morte, o candelabro:/ aceso e submerso em cada alma** (Op. cit., p. 93 – **grifos nossos**)

O candelabro de sete braços encontra-se ligado à cultura judaica, devido à sua menção no capítulo 25 do Livro do Êxodo, do Antigo Testamento. Lá, encontra-se o detalhamento de uma peça desse tipo a ser confeccionada para o templo, sobre a qual repousaria o Espírito de Deus. O profeta Zacarias também teve contato com o candelabro, visto que em seu livro narra como teve a visão do mesmo, junto de dois ramos de oliveira, um à esquerda e outro à direita. A Menorá, o Candelabro de sete braços com sete lâmpadas (*Menorá* significa lâmpada, candelabro). Sua descrição está no livro do Êxodo (25, 31-40), no momento em que o Senhor descreveu a Moisés o modo de construir o santuário onde seriam guardadas as Tábuas da Lei: “O candelabro será polido, tanto a base como a haste. Seus cálices, botões e flores formarão uma só peça. Seis braços sairão de seus lados, três de um e três de outro” (Benoist, 1962). Moisés fez como o Senhor lhe ordenou: na Terra prometida, a Menorá foi guardada no Templo

de Jerusalém, sempre acesa com óleo puríssimo. Após o ano 70 a. C., quando o Templo foi destruído pelos romanos e Israel deixou de existir como Estado, foi levada a Roma pelos soldados e ficou exposta no Templo da Paz de Vespasiano.

Seguindo essa tendência espiritualista e iluminada, na sua poesia, em vários de seus livros, há referências a sibilas, wikas, bruxas e profetisas, direta ou indiretamente indicando a fascinação da autora por palavras que remetem à luz, como "elarividência" (neologismo) e "clarividência" e "astros"; ou a arco-íris ("iridescentes"), que é um fenômeno reflexo da luz no firmamento:

> Tua imagem me traz **elarividência**/ vontade de curar e ser curada bela dama e sibila que consola/beladona e absinto hóstia da Ásia./ [...] **Ciência milenar e altivos ritos**/ medicina com gosto de milagre/ **tua imagem me traz clarividência**/ ó deusa anterior, ó mãe sagrada" (Nogueira, 1998, p. 44 – **grifos nossos**).
>
> Trago a flor da mandrágora no ventre/ e os vapores de ópio me circundam/ no olha ruma **saudade irisdescente**/ e uma melancolia de outros mundos. [...] O transe a possessão o amor perdido/ **entre o fundo do abismo e a luz dos astros**/ estava escrito em todos os livros/ o triunfo imortal dos insensatos (Nogueira, 1990, p. 14 – **grifos nossos**).

A autora também faz referência, em *Amaya* (2001), aos asquenazes ou asquenazim, que são os judeus provenientes da Europa Central e Oriental. O termo provém do termo do hebraico medieval para a Alemanha, chamada *Ashkenaz* (אשכנז). Segundo a bíblia, Asquenaz foi um bisneto de Noé, neto de Jafé e filho mais velho de Gômer. Os descendentes de Asquenaz, conforme a tradição, seriam os citas, que viviam nas proximidades do Monte Ararate e eram chamados *ashkuza* nas inscrições assírias. A região da Ascânia, na Anatólia, deriva seu nome desse grupo, que se acreditava ter avançado até o continente europeu. Nos dias de hoje, o termo "asquenazita" é utilizado para tratar das tradições religiosas dos judeus que viviam na Europa Oriental, assim como as de seus descendentes, espalhados por todo mundo após o holocausto (Segunda Guerra Mundial). Eis a prosa poética de Lucila Nogueira dedicada a eles, em bonitas alegorias de tradições judaicas, como o kadish:

> O cálice do século XII derramou vinho entre as coxas ocultas pela saia colada de veludo escuro que se confunde na camurça da sandália repicada de strass. [...] Asquenaza, todos estão voltando de outros mundos, procura a minha face entre os que vêm do Cáucaso e da Ucrânia que eu te direi sou de ferro e filigrana e o som do meu pensamento adormece a noite escura. Olha o meu corpo antigo na curva do chafariz ou no leme do navio, Asquenaze. [...] asquenaze. Eu queria dizer: procura como sonâmbulo a arca, levanta os braços na casa de vidro, o meu anel esconde especiarias, não olhe para trás. [...] Dança comigo sobre o tesouro enterrado e recita o Hino da Claridade, não olhe para trás, é o Kadish, é o Éden, era uma vez o passado, dança comigo e escuta para sempre o toque do Shofar (Nogueira, 2001, p. 68)

Segundo essas interpretações espiritualistas da obra de Lucila Nogueira, com as quais concordamos, *Zinganares* (1998) trata de temas ciganos e mitos orientais. De seus poemas, fica a certeza de que há um aspecto cíclico, permanente e mágico da existência, perceptível pela arte. É o que comprovam os seguintes versos:

> Posso te dominar pela magia/ devolver tua lenda inicial/ posso tirar um sonho de tua argila/ e fazê-la mover-se à luz do sol [...] **sou face de Baal em véu de Ísis/ sou estátua de cura da cidade/ deusa dos cananeus e dos sidônios/ o incenso queima nos meus santuários** [...] quando as águas baixaram sobre a ilha/ os guanches e os atlantes revivi/ as palmas no tablado as ervas mágicas/ a tourada o flamenco o chamariz/ - **sou capaz de viver em vários planos/ metáfora dos deuses que vivi** (Nogueira, 1998, p. 1-11.16 – **grifos nossos**)

Outrossim, em diferentes livros, Lucila Nogueira desvela essa sua identidade cigana. Uma identificação com a cultura desse povo milenar, onipresente, antes mesmo que todo o aprofundamento na mitologia e interculturalidade. Certamente porque ele detém uma cultura rica em adivinhações, curas, feitiçarias e conhecimentos ocultos. Vemos essas referências nas obras de sua primeira fase, A dama de *Alicante* (1990), *Livro do Desencanto* (1991) e *Ainadamar* (1996), em contextos poéticos diferentes, conforme transcritos abaixo:

> Cigana, sim, a faca na cintura/ tudo abandono no ímpeto mais súbito/ leopardo ou leão, brilho em perigo/ águia que tem descanso nas alturas/ [...] cigana, sim, as garras de veludo/ carrego a sorte na casa-rolante/ o teu segredo eu sei e o teu futuro/ dançarina andaluz num véu de chamas (Nogueira, 1990, p. 46 – grifos nossos)

> Meu sangue de cigana-labareda/ vai se coagulando na comarca/ ai flamenco febril de minha aldeia/ suspenso no portão da madrugada/ não vou deixar cravados no ossuário/ os passos da paixão que me norteia/ meu cântico feroz de liberdade/ devolvo no alfabeto das sereias (Nogueira, 1991, p. 63)

> Feriram como ao touro a minha alma/ devo acalmar sem fé o coração/ e estranho remoinho inesperado/ joga sobre o caderno a minha mão/ vai distante ternura de Eduarda/ é na Espanha que eu devo resistir/ - a única cigana de Granada/ está sentido falta do Brasil (Nogueira, 1996, p. 27)

Seguindo nossa análise, há diversas citações de Lucila Nogueira à cabala. Citaremos apenas algumas mais proeminentes abaixo, quando, ambientando o poema nas paisagens de Pernambuco e Portugal, trabalha números cabalísticos, como o sete:

> Sei que hás de vir ferozmente enfeitiçado nesse rapto anunciado para cruzar as águas do Capibaribe ao Douro e **dançaremos à luz de um candelabro de sete braços até secar as sete saias tiradas ao som de sete violinos durante as sete noites de encantação** (Nogueira, 2001, p. 72 – **grifos nossos**)

Em *Tabasco* (2009), ao assumir em primeira pessoa a condição de mulher mesoamericana, como vimos anteriormente, trabalha também esse número, juntamente com elementos das paisagens mexicanas, como crocodilos, pássaros e jaguares:

> Sou um poema de sete hectares/ sou um poema de sete hectares à margem de um lago de crocodilos de fogo/ sou um poema de sete hectares amando na tarde sete jaguares negro-azulados/ eu vim desfrutar do campo e do voo das aves/ vem comigo em meu barco iluminado (Nogueira, 2009, p. 13)

Na numerologia, o número sete é visto como um número de grande espiritualidade. Representa os sete dias da semana e as sete cores do arco-íris. O 7 é o número da perfeição, integra os dois mundos e é considerado símbolo da totalidade do universo em transformação.

No que diz respeito à poesia, é indispensável a percepção de que o longo esforço para interligar e construir pensamentos, esforço esse feito semanas e meses, é ineficaz; é preciso estar presente à imagem no momento de sua aparição:

> PARA O SOL
>
> Furor insaciável/ adormece/ Enigma dos astros/ capitula./ Ferida pantanosa/ endurece./ Soltarei além da dor esta promessa/ primitiva sentença hoje desperta./ Raio azul preferido pelo sonho/ acrescenta./ Paz secreta abrigada pela terra/ desabrocha./ Véu de sombra habitado pelo tempo/ amanhece./ Milagres/ cobri-me./ Cantares/ tomai-me (Nogueira, 1979, p. 99)

Levando-se em conta que o universo não está parado, tudo se move, é compreensível que toda manifestação do pensamento, emoção ou vontade seja acompanhada por vibrações em maior ou menor grau. Daí, inclusive, o fenômeno, entre os seres vivos, da telepatia, hipnotismo ou indução mental. As coisas vibram da ação para a reação, do nascimento para a morte, as nações se elevam e caem, o homem se deprime e exalta, com a "expiração e a inspiração" de Brahma; o ritmo é a compensação, e o eu é a matriz capaz de criar a geração mental; a mente dupla tem o princípio masculino da vontade que exalta energia vibratória para o princípio feminino da criação (Benoist, 1962). O verdadeiro misticismo é aquele que dispensa ortodoxias, sendo estas apenas sua elaboração racional, como Lucila Nogueira faz magistralmente nesses versos:

> Como os caldeus eu leio a tua mente/ e entendo a tua alma sem falar/ eu digo o que esqueceste para sempre/ e o que nunca te ocorre perguntar/ espelhos minha imagem multiplicam/ clone golem perdido nos espaços/ e a luz atoniana dos meus discos/ prossegue a rotação dos meus oráculos (Nogueira, 1998, p. 11)

> Posso ver outros mundos desta sala/ vida e morte no vão desta janela/ um crânio de cristal mudou meus sonhos/ como um rádio ou antena de satélite/ com a mente alterada pela cura/ as almas de divindades mais ocultas/ do que as revelações de teus profetas (Op. Cit., p. 17)

Ademais, a adivinhação e a cura cigana em Nogueira – "posso te dominar pela magia/ devolver tua lenda inicial" – dialogam com a fenomenologia bachelardiano do devaneio como "presença à imagem no momento de sua aparição". Em *A Poética do Espaço* (1957), Bachelard defende que a verdadeira poesia surge do instante imagético, não do esforço racional prolongado, ecoando a intuição cigana que capta o invisível no visível: a "mandrágora no ventre", os "vapores de ópio", a "saudade iridescente" (Nogueira, 1998). Essa mitologia não é erudita, mas primordial, ancorada nos quatro elementos: o fogo da labareda, a terra da argila sonhada, o ar do flamenco febril, a água das águas baixadas sobre a ilha atlante. Assim, Bachelard, em *A Terra e os Devaneios do Repouso* (1948), veria na cigana de Nogueira uma "alma nômade" que reconquista o cosmos através do devaneio, transformando o desencanto pós-moderno em celebração da imaginação material – uma poética onde o mito cigano não é folclore, mas arqueologia da alma, revelando que "o triunfo imortal dos insensatos" é, na verdade, a vitória do devaneio sobre a razão instrumental (Grok, 2025).

4 Conclusão

A verdadeira crítica seria uma perpétua aventura do conhecimento. Melhor dizendo, só se pode estudar aquilo que se sonhou primeiro; a ciência começa mais com um devaneio do que com uma experiência; e são precisas muitas experiências para afastar todas as brumas do sonho (Bachelard, 1937). Assim nos ensina a fenomenologia de Gaston Bachelard, enfatizado pela poesia esotérica, cigana e mitológica de Lucila Nogueira, aqui apresentada. Sua obra, ao mimetizar identidades ciganas através de imagens primordiais de fogo, luz, movimento e cura, realiza o devaneio bachelardiano como ato de reconquista do imaginário: a cigana não é exotismo, mas arché da alma nômade, onde o nomadismo dissolve a desorientação pós-moderna (Abreu; Rangel, 2015) e reconecta o eu ao cosmos mítico. Em um mundo de memória histórica democratizada e desencantada, a poética de Nogueira resiste pela via do devaneio cigano – uma chama que, como a vela de Bachelard, ilumina as sombras do niilismo, revelando que a verdadeira liberdade poética habita no instante imagético, no "véu de chamas" da dançarina andaluza, na "casa-rolante" que carrega o universo inteiro.

Referências

ABREU, Marcelo; RANGEL, Marcelo. Memória, cultura histórica e ensino de história no mundo contemporâneo. **História e Cultura**, Franca, v. 4, n. 2, p. 7-24, set. 2015.

BACHELARD, Gaston. **A psicanálise do fogo**. Lisboa: Estúdios Cor, 1937.

BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 1957 [2008].

BACHELARD, Gaston. **A terra e os devaneios do repouso**. São Paulo: Martins Fontes, 1948 [2011].

BACHELARD, Gaston. **A chama de uma vela**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1961 [1990].

BACHELARD, Gaston. **A poética do devaneio**. São Paulo: Martins Fontes, 1960 [1988].

BENOIST, Luc. **O Esoterismo**. São Paulo: Difusão europeia do Livro, 1962.

GROK. Análise literária gerada por inteligência artificial: esoterismo e mitologia cigana em Lucila Nogueira. Versão 3. xAI, 30 out. 2025. Disponível em: Estrutura para Artigo Acadêmico - Grok. Acesso em: 30 out. 2025.

Instituto cristão de pesquisas. **Cabala** – a face esotérica do judaísmo. Artigo. Disponível em: https://www.icp.com.br/df75materia1.asp. Acesso em: 21 de maio de 2020.

NOGUEIRA, Lucila. **Almenara.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

NOGUEIRA, Lucila. **A dama de Alicante**. Rio de Janeiro: Oficina do Livro, 1990.

NOGUEIRA, Lucila. **Livro do Desencanto**. Recife: Savéria, 1991.

NOGUEIRA, Lucila. **Tabasco**. Paraty: Selo Off Flip, 2009.

NOGUEIRA, Lucila. **Zinganares**. Lisboa: Arion, 1998.

IDEAIS OU TRANSGRESSORAS? CONSTRUÇÃO DISCURSIVA DOS SENTIDOS DAS MULHERES EM PATATIVA DO ASSARÉ[1]

Amanda Nobre Dias - URCA[2]
Danielle Sousa Silva - URCA[3]

Resumo: Este trabalho analisa a construção da figura da mulher no livro Inspiração Nordestina (1956), de Patativa do Assaré, com base na Teoria Dialógica (Círculo de Bakhtin) articulada a estudos de gênero em perspectiva interseccional (hooks; Spivak; Ribeiro). O objetivo é compreender como os enunciados poéticos produzem sentidos sobre o feminino, considerando as relações entre linguagem, cultura e poder no sertão nordestino. Partindo da noção de enunciado concreto como prática atravessada por valores sociais, a pesquisa adota a tríade metodológica descrição–análise–interpretação (Sobral, 2006). O *corpus* reúne sete poemas nos quais há maior presença de personagens femininas. As análises observam marcas linguísticas, extralinguísticas e elementos estilísticos e composicionais, buscando identificar como diferentes vozes sociais — religiosas, patriarcais, populares — influenciam a representação dessas personagens. Os resultados parciais apontam que, frequentemente, as mulheres aparecem idealizadas ou vistas apenas pelo olhar do eu poético, sem voz própria. Em outros casos, contudo, emergem indícios de força, crítica e resistência, o que leva à proposta de denominá-las "Patativianas", figuras femininas que oscilam entre apagamento, idealização e transgressão. O estudo contribui para o debate sobre literatura popular, memória poética e gênero, oferecendo um olhar crítico sobre a presença das mulheres no sertão de Patativa.

Palavras-chave: patativianas; dialogismo; gênero; Teoria Dialógica; Patativa do Assaré.

1 Introdução

O presente artigo investiga como os enunciados poéticos constroem sentidos sobre o feminino no livro Inspiração Nordestina (1956), de Patativa do Assaré. O artigo articula a Teoria Dialógica do Discurso, especialmente as noções de enunciado concreto e voz social (Bakhtin, 2018), aos Estudos de Gênero em perspectiva interseccional, visando compreender como valores e ideologias são atualizados na representação de personagens femininas no universo sertanejo.

Patativa do Assaré (1909–2002), é reconhecido como uma das vozes mais expressivas da literatura popular. Sua obra nasce da oralidade, da experiência concreta com o trabalho na roça, da religiosidade e das práticas culturais do sertão. Apesar da pouca escolarização formal,

[1] Trabalho apresentado no GT02 - Análise de Discurso, Linguagens e Historicidade: Materialidades, Atravessamentos e Deslocamentos de Sentidos.

[2] Mestranda do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Regional do Cariri (PPGL/URCA). E-mail: amanda.nobr@outlook.com.

[3] Mestranda do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Regional do Cariri (PPGL/URCA). E-mail: silva.daniellesousa@gmail.com.

tornou-se poeta, cantador e figura central da cultura brasileira, publicando livros, participando de programas de rádio, inspirando estudos acadêmicos no Brasil e no exterior, e sendo traduzido para várias línguas. Sua poética, marcada pelo humor, crítica social e forte compromisso ético com o povo sertanejo, constitui um verdadeiro expoente do sertão, onde tempo, espaço, memória e resistência se entrelaçam na construção do sentido.

Este artigo, constitui um recorte da dissertação em andamento "Patativianas: Uma Análise Dialógica da Construção Discursiva da Figura da Mulher em *Inspiração Nordestina* de Patativa do Assaré". Concentra-se em analisar dois poemas sobre personagens femininas contrastantes: *Meu Premêro Amô*, que apresenta uma figura feminina idealizada, e *As façanhas de João Mole*, que mobiliza representações de resistência e conflito. Ao colocá-los em diálogo, busca-se compreender como essas vozes sociais constroem sentidos sobre o feminino, revelando tensões entre pureza e sensualidade, força e fragilidade, protagonismo e submissão.

Especificamente, o artigo pretende: (a) identificar marcas linguísticas que configuram idealização e transgressão; (b) examinar o cruzamento de vozes que orientam tais representações; e (c) interpretar os efeitos de sentido produzidos por essas tensões. O texto organiza-se em quatro partes: fundamentação teórica, procedimentos metodológicos, análise dos poemas e considerações finais.

2 Fundamentação teórica

2.1 Análise Dialógica do Discurso

A Análise Dialógica do Discurso (ADD) entende o enunciado como unidade concreta de comunicação, sempre situada em campos específicos da atividade humana e atravessada por valores sociais e ideológicos. Para este estudo compreenderemos que cada poema do livro *Inspiração Nordestina* representa um enunciado distinto. Em Bakhtin (2016), o enunciado articula conteúdo temático, estilo e construção composicional, elementos inseparáveis que expressam a relação do sujeito com seu meio social.

> O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados* (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições especificas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos — o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional — estão indissoluvelmente ligados ao conjunto do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de

> enunciados, os quais denominamos géneros do discurso." (Bakhtin, 2016, p. 11-12)

A noção de voz social é central para este artigo. Em vez de compreender a fala como expressão interior do sujeito, o Círculo desloca o foco para os discursos que atravessam a palavra. Volóchinov (2018) afirma que todo signo ideológico refrata avaliações sociais,

> Qualquer signo ideológico é não apenas um reflexo, uma sombra da realidade, mas também uma parte material dessa mesma realidade. Qualquer fenômeno ideológico sígnico é dado em algum material: no som, na massa física, na cor, no movimento do corpo e assim por diante. Nesse sentido, a realidade do signo é bastante objetiva e submete-se unicamente ao método monista de estudo objetivo. O signo é um fenômeno do mundo externo. Tanto ele mesmo, quanto todos os efeitos por ele produzidos, ou seja, aquelas reações, aqueles movimentos e aqueles novos signos que ele gera no meio social circundante, ocorrem na experiência externa. (Volochínov, 2018, p. 94)

Desse modo, cada enunciado é um ponto de encontro entre vozes diversas — religiosas, patriarcais, populares, humorísticas — que se confrontam e se respondem mutuamente. Medviédev (2012) reforça esse princípio ao destacar que o sentido de uma forma linguística está sempre atrelado à avaliação social que orienta sua seleção.

Considerando que a obra de Patativa se funda em práticas orais (cantorias, recitais, rádios, improvisos), é imprescindível compreender que seus poemas incorporam um regime de interação marcado pela presença de um auditório popular. O enunciado poético carrega marcas de oralidade, ritmo e performance, que moldam tanto a forma quanto o modo como as vozes sociais se organizam. O sertão funciona, portanto, como cronotopo: um tempo-espaço de seca, trabalho agrícola, religiosidade e laços comunitários que orienta a construção das personagens e das relações de gênero representadas. Como afirma Bakhtin (2018, p. 12), "O cronotopo como categoria de conteúdo-forma determina (em grande medida) também a imagem do homem na literatura; essa imagem sempre é essencialmente cronotópica."

Nesse horizonte, os poemas analisados revelam posições enunciativas distintas atribuídas às mulheres: ora idealizadas como pureza e docilidade; ora representadas como agentes de resistência, humor ou transgressão. Essa dinâmica só se esclarece ao distinguir o autor-pessoa do autor-criador.

O autor-pessoa corresponde ao indivíduo histórico, social e biográfico; já o autor-criador é a instância estética que organiza o mundo representado. Conforme o Bakhtin afirma, o autor-pessoa é aquele que está "(...) no mundo histórico de sua época, compreender seu lugar na sociedade, sua condição social." (Bakhtin, 1997, p. 221, ao passo que o autor-criador é a

consciência que estrutura esteticamente a obra, a "é uma individualidade criadora e de uma ordem particular, não estética; é a individualização ativa de uma visão, de uma formação e não uma individualidade visível e com uma forma" (Bakhtin, 1997, p. 221) e que, no processo artístico, "deve situar-se na fronteira do mundo que está criando, porque sua introdução nesse mundo comprometeria a estabilidade estética deste" (Bakhtin, 1997, p. 206). Assim, interessa ao presente estudo não a biografia do poeta, mas o modo como o autor-criador patativiano arquiteta a dialogia entre idealização e transgressão feminina.

O autor-pessoa é o indivíduo biográfico (Antônio Gonçalves da Silva); o autor-criador é a instância estética que organiza o mundo representado, estrutura vozes e orienta avaliativamente os enunciados. É esse autor-criador patativiano que interessa à presente análise, pois ele é responsável por arquitetar a tensão entre discursos patriarcais e vozes femininas que tentam emergir, ainda que de forma limitada ou contraditória.

2.2 Estudos de gênero

Os Estudos de Gênero em perspectiva interseccional oferecem instrumentos para compreender como as mulheres sertanejas (pobres, rurais, racializadas) são representadas em contextos onde múltiplas opressões se cruzam. A noção de lugar de fala (Ribeiro, 2017) evidencia que toda enunciação é situada socialmente, e que determinadas vozes são historicamente autorizadas ou interditadas. Borges (2017) em entrevista ao Nexo Jornal, esclarece que o debate sobre lugar de fala "Saber o lugar de onde falamos é fundamental para pensarmos as hierarquias, as questões da desigualdade, da pobreza, do racismo, sexismo." A questão central é quem é historicamente autorizado a dizer o quê? Em outras palavras, "Não se trataria de afirmar as experiências individuais, mas de entender como o lugar social que certos grupos ocupam restringem oportunidades (Ribeiro, 2017, p. 35)".

Essa perspectiva dialoga diretamente com as formulações de Spivak (2010), quando ela diz que a condição feminina radicaliza esse processo: "Se, no contexto da produção colonial, o sujeito subalterno não tem história e não pode falar, o sujeito subalterno feminino está ainda mais profundamente na obscuridade (Spivak, 2010, p. 67)". Essa formulação permite compreender que, nos poemas de Patativa, a presença discursiva das personagens femininas não implica necessariamente presença enunciativa — muitas vezes elas são faladas, e não falam.

Bell hooks enfatiza que gênero, raça e classe são dimensões coproduzidas, estruturando experiências e restringindo possibilidades de autorrepresentação. Isso significa que a mulher sertaneja é atravessada simultaneamente por desigualdades materiais, simbólicas e territoriais,

o que impacta sua construção poética. Ribeiro (2017) observa que a reificação de papéis subalternizados limita a agência feminina, especialmente das mulheres negras e pobres, que têm sua identidade restrita a estereótipos de submissão, maternidade sacrificada, docilidade ou excesso.

> Quando nós mulheres negras nos relacionamos com nossos corpos, nossa sexualidade, de formas que põem o reconhecimento erótico, o desejo, o prazer e a satisfação no centro de nossos esforços para criar uma subjetividade radical da mulher negra, podemos criar representações novas e diferentes de nós como sujeitas sexuais. (hooks, 2019, p. 131)

Djamila Ribeiro reforça esse ponto ao denunciar "é preciso perceber o quanto a reificação desses papéis subalternos e exotificados para negras nega oportunidades para desempenharmos outros papéis e ocuparmos outros lugares" (Ribeiro, 2017, p. 97), o que demonstra como estereótipos racializados e sexualizados limitam suas possibilidades de agência. Assim, a leitura das personagens femininas, sobretudo as sertanejas populares, implica considerar que suas existências são atravessadas por esses eixos de subalternização, que simultaneamente as restringem e abrem frestas para reinscrições discursivas contra-hegemônicas.

Essas formulações permitem analisar como as representações femininas *em Inspiração Nordestina* oscilam entre idealização e transgressão, entre silenciamento e gestos de fala. Ao mesmo tempo, a cultura popular nordestina, marcada pela oralidade, pelo humor, pela ironia e pela performatividade, cria brechas para fissuras no discurso patriarcal. A leitura dialógica, articulada à interseccionalidade, permite reconhecer tanto os dispositivos que produzem o apagamento dessas mulheres quanto as frestas enunciativas que emergem na tessitura poética.

3 Metodologia

O artigo se desenvolve a partir de uma abordagem qualitativa, interpretativa e dialógica, fundamentada na concepção bakhtiniana de linguagem como interação social. A escolha desse enquadramento teórico-metodológico parte do entendimento de que os poemas de *Inspiração Nordestina* operam como **enunciados concretos**, historicamente situados e organizados por vozes sociais que refletem e refratam valores do sertão. Como propõe Volóchinov (2018, p. 220):

> A ordem metodologicamente fundamentada para o estudo da língua deve ser a seguinte: 1) formas e tipos de interação discursiva em sua relação com as condições concretas; 2) formas dos enunciados ou discursos verbais singulares

> em relação estreita com a interação da qual são parte; 3) partindo disso, revisão das formas da língua em sua concepção linguística habitual.

Este artigo adota exatamente essa orientação: (1) parte-se do contexto concreto do sertão como horizonte social da enunciação; (2) analisam-se os enunciados poéticos selecionados como materializações discursivas dessas interações; e (3) interpretam-se suas escolhas composicionais, temáticas e estilísticas em diálogo com as vozes sociais que os constituem.

3.1 *Corpus* e critérios de seleção

O corpus deste artigo é composto por **dois poemas de *Inspiração Nordestina* (1956)** que apresentam representações contrastivas das mulheres sertanejas e permitem observar tensões axiológicas vinculadas ao feminino: **"Meu premêro amô"**, que constrói a mulher como figura idealizada, associada à pureza e à afetividade; **"As façanhas de João Mole"**, que representa personagens femininas em chave de força, transgressão e violência. A escolha desses dois poemas baseou-se em três critérios: 1) **Presença explícita de personagens femininas** que ocupam posição central na construção narrativa; 2) **Relevância temática**, dada a oposição entre idealização e transgressão que estrutura o contraste analítico do artigo; 3) **Recorrência de marcas discursivas** que evidenciam valores sociais associados ao feminino, dialogando diretamente com a problemática do artigo.

3.2 Procedimentos de análise

A análise segue a tríade **descrição–análise–interpretação**, conforme proposta por Sobral (2006), Leite (2014), Destri e Marchezan, (2021): **Descrição**: identificação das escolhas composicionais do autor-criador, das vozes sociais evocadas no enunciado e dos índices axiológicos que emergem da materialidade discursiva; **Análise**: compreensão de como essas escolhas se articulam com as interações sociais do sertão, tendo como foco as relações entre feminino, poder, moralidade e regimes de valoração; **Interpretação**: elaboração de sentidos a partir da articulação entre a Teoria Dialógica do Discurso, os Estudos de Gênero e a tradição da literatura popular nordestina.

3.3 Categorias analíticas

A leitura dos poemas é orientada por quatro categorias que articulam linguagem, sociedade e ideologia: 1) Vozes sociais: compreensão dos enunciados como lugares de encontro entre discursos do patriarcado, da oralidade, da moralidade sertaneja e das performances de

gênero; 2) Silenciamento: observação das estratégias pelas quais a fala das mulheres é mediada, representada ou anulada pelos enunciadores e pelo projeto estético do autor-criador; 3) Resistência: análise de traços discursivos que sugerem fissuras, desvios ou tensionamentos em relação às normas hegemônicas de gênero; 4) Alteridade: enfoque nas relações de diferença e confronto entre as figuras femininas e as vozes que narram ou julgam suas ações.

A partir dessas categorias, o estudo busca compreender como o autor-criador organiza a arena discursiva dos poemas, de modo a construir sentidos sobre o feminino que oscilam entre idealização, controle, transgressão e força — eixo central do argumento do artigo.

4 Análise e discussão

4.1 Flor, anjo, visão: a idealização feminina em *Meu premêro amô*

A seguir, trechos do poema "Meu Premêro amô" em que a personagem feminina é vista como idealizada:

> O senhô fique ciente/ Que eu já gozei, já fui gente, /Tive um amô inocente, /**Um anjo todo ajeitado,** /E desse amô não me esqueço /Por ele ainda padeço. /Vou lhe conta do começo /Sem dexá nem um babado./ (...) Ali nasceu Margarida, /Tão mimosa e tão querida, /**A vida da minha vida** /**E dos meus sonho a visão.** /Era uma linda cabôca /Que cumo aquela, bem pôca; / Tinha um rizinho na boca, /De doê no coração. (...) Ele é o pai de Maricota, / **Muié tão simpate e bela** / Que o sertão nunca mais bota / Outra fulô cumo aquela. /O senhô fique ciente / Que é visto por toda gente / Que dêrne dela menina/ Na sua doce inocença / Deu uma certa parença / Das coisa santa e divina. (...)/ Os óio valia a pena, / A boca, um tanto pequena, / Sua cô era morena, /Um moreno regulá./ **E corada como trinta** / **Nunca precisou de tinta,** / Tinha inté horro das pinta / Das moça da capita. (...)/ **Era simpate e fromosa,** / **Mais bonita do que a rosa** / Depois da noite chuvosa,/ E tinha mais o que vê / De que as donzela encantada / De munta histora engraçada / Que a minha vovó, coitada! / Contava ante de morrê. (Assaré, 2003, p 55-68, *grifo das autoras*)

4.1.1 Descrição e análise

O autor-criador organiza um enunciado em que a personagem feminina é construída como figura idealizada e altamente estetizada. A interação discursiva que sustenta o poema ancora-se em um regime de valores sertanejos que privilegia a pureza, a docilidade e a beleza como atributos legitimadores da feminilidade.

Esses versos evidenciam esse processo de idealização: o corpo, o rosto, o riso e até a cor da pele tornam-se elementos axiológicos que moldam Margarida como objeto de devoção afetiva. Observa-se que a personagem não assume posição enunciativa; ela é descrita, mas não fala. Sua presença é produzida pela voz masculina, que a enuncia como "fulô", "anjo", "visão", reforçando uma estética da delicadeza que restringe sua agência.

> (...) Por Deus! Por Nossa Senhora! / Meu amô não vá se embora, / Tenha mais uma demora,/ Vamo escapá por aqui... /**Me pedia e me rogava,** /Não promiti que ficava, /Só pruquê minha palavra/ É um tiro de fuzí. (...) Ela, sabendo que eu ia, **/ Quage nem falá podia**, / Sua rôpa estremecia / No sopapo do soluço / Eu já pra não resisti / Sentia o sangue fugi, / Mas o jeito era segui, / Não havia ôto recuço. (Assaré, 2003, p 55-68, *grifo das autoras*)

Por exemplo, no trecho acima, a mulher existe no enunciado sobretudo chorando, pedindo, esperando, nunca debatendo, argumentando ou decidindo. Essa idealização produz um processo de silenciamento, pois a personagem feminina não possui enunciação própria: o que sabemos sobre ela deriva exclusivamente da voz masculina que a descreve, enaltece e interpreta seus gestos. O autor criador traz a fala dela sempre filtrada, dramatizada, suavizada, como se sua voz fosse uma extensão emocional da fala masculina. Assim, as formas dos enunciados revelam uma hierarquia discursiva: o homem narra, qualifica e interpreta; a mulher é narrada, qualificada e interpretada. Trata-se, portanto, de uma configuração discursiva que reforça a assimetria entre as vozes. A descrição dos gestos femininos, sempre mediada pelo narrador, faz com que Margarida seja menos um sujeito e mais um símbolo afetivo integrado ao horizonte ideológico patriarcal.

4.1.2 Interpretação

A partir dessa análise, é possível compreender que o poema instaura um regime de fala assimétrico, no qual a personagem feminina é silenciada, não por ausência física, mas por não lhe ser concedida uma voz própria no enunciado. Margarida existe sobretudo como representação: a flor, o anjo, a visão, conformando-se às expectativas de um feminino ideal. Na perspectiva dialógica, essa assimetria evidencia como determinadas vozes (neste caso, as femininas) são representadas pela voz hegemônica, e não a partir de si mesmas.

O poema de Patativa dialoga em outras manifestações da cultura nordestina, como na canção “Asa Branca”, de Luiz Gonzaga, Rosinha é igualmente construída como mulher que espera, chora e sofre na ausência do homem: “Adeus, Rosinha, guarda contigo meu coração (…) Eu te asseguro, não chore não.” Assim como Margarida, ela é representada a partir do olhar masculino, convertida em guardiã do afeto e da saudade, e não como sujeito de decisão ou desejo. O enunciado reforça o padrão patriarcal de feminilidade vinculada à espera, à constância e à sensibilidade.

Dessa forma, o poema analisado produz uma figura feminina regida por valores de inocência, docilidade e devoção, características tradicionalmente atribuídas à mulher sertaneja no imaginário social. Mesmo nos momentos de emoção mais intensa, como o choro e o pedido

para que o amado fique, esses gestos são discursivizados pelo homem, reiterando sua posição de poder. Assim, o resultado é um feminino reduzido ao papel de ideal afetivo, cujas ações e sentimentos só se concretizam pela via da fala masculina.

4.2 Vozes de resistência em *As façanhas de João Mole*

> (...) Muito esmorecido, /Por qualquer sentido, /Se o pobre teimava,/A mulher puxava/ Ele para um canto **/ E açoitava tanto/ Que o João soluçava**./ (...) Quando Zefa Clara/ Se sentia mal, / Saía ao quintal, /Trazia uma vara, /E franzindo a cara / Ao genro dizia: / **Chegou o seu dia!** / E quando soltava,/ Zizi o agarrava **/ E a trança caía**./ (...) Disse ela: - Pois venha, /**Que te dou um doce!** / Foi ao canto e trouxe / A tora de lenha,/ **Qual onça na brenha / Pra cima pulou,** / Mas João se abaixou / De certa maneira, / Deu-lhe uma rasteira / Que a cabra embolou. (Assaré, 2003, p. 175-190, *grifo das autoras*)

4.2.1 Descrição e análise

Nos trechos iniciais e centrais de *As façanhas de João Mole*, o autor-criador organiza o enunciado de forma a apresentar Zizi e Zefa Clara como figuras femininas que escapam do modelo de docilidade encontrado em *Meu premêro amô*. Aqui, as mulheres não aparecem como objeto de contemplação; elas são agentes da ação, instauradoras do conflito e ocupantes do espaço da violência ativa. Trechos como *"E açoitava tanto / Que o João soluçava"*, *"Chegou o seu dia!"* e *"Que te dou um doce!"* marcam a transformação do corpo feminino em força de ataque, configurando uma posição discursiva que fala, ameaça, ordena e pune.

Essa agência feminina é intensificada pela comparação com animais ferozes: *"Qual onça na brenha / pra cima pulou"*. A agressão é dramatizada, corporalizada em movimentos quase coreográficos *"A trança caía"*, que conferem à luta um caráter espetacular. A violência das mulheres, porém, não é representada como legítima ou racional: ela é enquadrada pelo humor, pela caricatura, pela amplificação grotesca. O riso não apenas desarma a força feminina, mas também serve como mecanismo de contenção social, transformando as mulheres em divertimento narrativo.

> Ai pegou-lhe no braço, /**Deu-lhe um soco desmedido**,/ Bateu ela nas paredes/ E gritou-lhe enfurecido:/ Safada, você vai ver/ O quanto custa um marido!/ Hoje chegou o dia/ D'eu também brigar,/ Queira me mostrar/ Sua valentia/ A Zizi fazia/ Um tendéu sem fim:/ João, não faça assim,/ **Não me mate agora**,/ Por Nossa Senhora/ Tenha dó de mim!/ (...) Porém, quando ela chegou,/ Viu a casa revirada,/ Já tinham quebrado um pote,/ Era uma luta danada,/ **E João surrando e dizendo:/ Eu não sou de caçoada!**/ Vendo ela o baião/ **Da filha apanhando**, Investiu rosnando/ Que só um leão,/ E disse pra João:/ Ô cabra maldito!/ Ele deu-lhe um grito/ **E um murro na cara**,/ Que Josefa Clara/ Virou o cambito./

> A velha ergueu-se de novo/ E partiu com desadoro,/ **Mas João desceu-lhe a macaca**/ Em cima do cabelouro,/ Que a valentia da Zefa/ Se transformou toda em choro./ Gritou logo ali,/ Com a voz rouquenha:/ -Minha filha, venha Socorrer-me aqui!/ Porém a Zizi,/ Que apanhou primeiro,/ Em tal desespero,/ Com o lombo ardendo,/ Já ia correndo/ No fim do terreiro./ João disse:/ Velha, você/ Tem me bumbado de pau,/ Dagora em diante também/ Quero mexer meu mingau,/ **Ou me trata com respeito,/ Ou morre no bacalhau.** " Assaré, 2003, p. 175-190 *grifo das autoras*

Nos trechos finais, entretanto, ocorre um **ponto de inflexão**. O riso inicial que ridicularizava João torna-se o mesmo riso que autoriza sua vingança. Quando ele finalmente reage — *"Deu-lhe um soco desmedido"*, *"Eu não sou de caçoada!"*, *"Ou me trata com respeito / Ou morre no bacalhau"* —, estabelece-se uma inversão violenta da ordem anterior. Zizi e Zefa Clara, antes figuras dominantes, agora surgem como corpos fragilizados, clamando por misericórdia: *"Não me mate agora, / Por Nossa Senhora / Tenha dó de mim!"*. A sogra, que iniciava brigas, termina reduzida ao grotesco corporal: *"Josefa Clara / Virou o cambito."*

A narrativa passa, então, da força para a **derrocada feminina**, produzindo uma linha de restauração patriarcal. O resultado é um enunciado que primeiro permite a transgressão da ordem de gênero e depois a pune, reestabelecendo o poder masculino através da violência e do riso disciplinador.

4.2.2 Interpretação

Do ponto de vista bakhtiniano, esse poema é um espaço de confronto entre vozes sociais, em que diferentes discursos sobre o feminino coexistem, tensionam-se e respondem uns aos outros. No início, a narrativa incorpora uma voz que legitima a valentia inesperada das mulheres; mais adiante, outra voz ironiza essa valentia; e, no final, irrompe a voz patriarcal que não apenas retoma o poder, mas recalibra o campo axiológico do enunciado.

Quando articulamos esse poema à canção Maria da Vila Matilde, de Elza Soares, percebemos a emergência de um diálogo potente sobre violência doméstica e agência feminina. Na canção, a mulher violentada rompe o silêncio e transforma a agressão em denúncia: *"Cê vai se arrepender de levantar a mão pra mim"*, *"Chame o 180!"*. A voz feminina assume a palavra, não como súplica, medo ou caricatura, mas como gesto de resistência. A mulher não espera o retorno do homem, não se resigna ao sofrimento, não aceita o regime de medo. Ela age: denuncia, ameaça, exige justiça. Elza Soares inaugura uma voz que recusa o destino da submissão**.**

No poema de Patativa, entretanto, ocorre o inverso. Quando João revida, a voz feminina se dobra: *"Não me mate agora, / Por Nossa Senhora / Tenha dó de mim!"*. A mulher perde a

agência, não denuncia, não confronta. A violência masculina é naturalizada e convertida em moral da história. A denúncia, aqui, não vem da mulher, vem do riso, que funciona como amortecedor e como legitimação social. Esse contraste evidencia o que Bakhtin chama de embate de vozes sociais: em Elza Soares, a voz da mulher agredida emerge como voz autoral, ativa, política; em Patativa, a voz feminina é engolida pela força masculina e pelo riso patriarcal.

As duas obras, colocadas em diálogo, revelam dois regimes de enunciação: um que preserva e reforça as assimetrias de gênero do sertão; outro que rompe e reconfigura essas assimetrias a partir de uma perspectiva de resistência. O confronto entre os enunciados mostra que a narrativa patriarcal não é um destino fixo: ela é um horizonte histórico passível de transformação, que Elza Soares encarna e que o poema de Patativa expõe como estrutura social a ser criticada.

5 Considerações finais

A análise de *Meu premêro amô* e *As façanhas de João Mole* evidencia que os sentidos do feminino na poesia de Patativa do Assaré oscilam entre dois polos centrais: a idealização, marcada pela pureza, docilidade e silêncio, e a transgressão, expressa por gestos de força, enfrentamento e ruptura das normas patriarcais. Em ambos os casos, essas vozes femininas são construídas pelo autor-criador dentro de um horizonte social sertanejo que define o que pode ser dito sobre a mulher e como ela pode existir no enunciado. Assim, o feminino aparece simultaneamente como presença indispensável e como sujeito limitado pela mediação discursiva masculina.

O dialogismo permite compreender essa ambiguidade como parte de um embate ideológico mais amplo. As vozes femininas, mesmo quando silenciadas ou caricaturadas, deixam marcas de resistência e tensionam a ordem patriarcal que organiza o cronotopo do sertão. É nesse entrelugar que surge as Patativianas: mulheres que não se reduzem a tipos fixos, mas que encarnam contradições, afetos, forças e fragilidades, revelando a multiplicidade de discursos que atravessam a cultura sertaneja.

O artigo aponta caminhos para estudos futuros, como a ampliação do corpus para outros poemas e livros de Patativa, comparações com representações femininas em outras obras da literatura popular e análises que condensem Análise Dialógica do Discurso e Estudos de gênero, dialogando com músicas, narrativas orais, cordéis, filmes e produções contemporâneas sobre o sertão. Permanecem abertas questões que convidam à continuidade: quais novas vozes femininas emergem quando outros textos de Patativa são revisitados? Como a oralidade pode

revelar resistências sutis? Que histórias das mulheres sertanejas ainda esperam para ser narradas? e por quais sujeitos?

Referências

ASSARÉ, Patativa do. **Inspiração Nordestina**. São Paulo: Hedra, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. O problema do autor. *In*: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p. 201-221.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; notas da edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016.

BAKHTIN, Mikhail. **Teoria do romance II**: as formas do tempo e do cronotopo. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2018.

BORGES, Jorge. O que é lugar de fala e como ele é aplicado no debate público. **Nexo Jornal**, São Paulo, 15 jan. 2017. Disponível em: https://www.nexojornal.com.br/expresso/2017/01/15/o-que-e-lugar-de-fala-e-como-ele-e-aplicado-no-debate-publico\ Acesso em: 03 nov. 2025.

DESTRI, A.; MARCHEZAN, R. Análise dialógica do discurso: uma revisão sistemática integrativa. **Revista da ABRALIN**, [on-line], p. 1–25, 16 jul. 2021. Disponível em: https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1853. Acesso em: 4 out. 2024.

GONZAGA, Luiz; TEIXEIRA, Humberto. **Asa Branca**. Intérprete: Luiz Gonzaga. In: Luiz Gonzaga – Seus Sucessos (ou outro álbum consultado). Rio de Janeiro: RCA Victor, 1947. Streaming musical. Disponível em: https://open.spotify.com/track/3BtLkVdc9nz6bW9hF0Dp9X Acesso em: 05 nov. 2025.

HOOKS, bell. **Olhares negros**: raça e representação. São Paulo: Editora Elefante, 2019.

LEITE, Francisco de Freitas. **Inscrições em latim sob uma abordagem dialógica**: um estudo no contexto do Cariri cearense. 2014. 212 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/6425. Acesso em: 10 nov. 2024.

MEDVIÉDEV, Pável Nikoláievich. **O método formal nos estudos literários**: introdução crítica a uma poética sociológica. Tradução de Ekaterina Vólkova Américo e Sheila Camargo Grillo. São Paulo: Contexto, 2012.

RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro?** São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

SOARES, Elza. Maria da Vila Matilde (Porque se a da Penha é brava, imagina a da Vila Matilde). *In*: **A mulher do fim do mundo**. São Paulo: Circus Produções, 2015. Streaming musical. Disponível em: https://open.spotify.com/track/29kuljwPfxPzzVoIjcgvCx Acesso em: 03 nov. 2025.

SOBRAL, Adail Ubirajara et al. **Elementos sobre a formação de gêneros discursivos**: a fase "parasitária" de uma vertente do gênero de autoajuda. 2006. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP): Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Adail-Sobral/publication/29438691_Elementos_sobre_a_formacao_de_generos_discursivos_a_fase_parasitaria_de_uma_vertente_do_genero_de_auto-ajuda/links/09e4150291e4eea072000000/Elementos-sobre-a-formacao-de-generos-discursivos-a-fase-parasitaria-de-uma-vertente-do-genero-de-auto-ajuda.pdf. Acesso em: 4 out. 2024.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty**. Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: UFMG, 2010.

VOLÓCHINOV, Valentin Nikolaievich. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2018.

LEITURAS TEMÁTICAS SOBRE NATUREZA E MEIO AMBIENTE NO CONTO *A PROEZA DO CAÇADOR CONTRA O CURUPIRA*[1]

Talles Jardel de França Martins (SEDE-CNPq/UFCG)[2]
Franciarlei Estevão Lino da Silva (SEDE-CNPq/UFCG) [3]

Resumo: Este artigo tem como objetivo realizar uma leitura temática com foco no meio ambiente do mito "A proeza do caçador contra o curupira", pertencente à tradição oral do povo Tukano, à luz da semiótica discursiva. A discussão é fruto da participação no projeto Contos de expressão popular e meio ambiente: explorando figuras da natureza e no âmbito do grupo de estudos Semiótica, Discurso e Ensino – SEDE-CNPq. Nesse sentido, buscou-se dialogar com estudos de Greimas (1979), Fiorin (2007) e Barros (2008). A metodologia é a da análise do discurso, uma vez que busca, a partir de elementos do Percurso Gerativo de Sentido, explorar a produtividade semântica do texto para se chegar às temáticas possíveis voltadas para o meio ambiente. Como resultados, destacaram-se leituras temáticas como: o espírito sagrado da natureza pune quem agride a natureza; a relação equilibrada entre ser humano e natureza só é possível quando aquele entende o espírito sagrado desta; a educação ambiental é um valor ancestral que deve ser passado de geração a geração. As implicações desta pesquisa apontam para a relevância de valorizar narrativas indígenas e populares como recursos didáticos e culturais para a formação de uma consciência ecológica crítica. Além disso, o estudo abre caminhos para que a semiótica discursiva dialogue com práticas educativas ambientais, valorizando o saber ancestral como horizonte interpretativo.

Palavras-chave: Semiótica Discursiva; Natureza; Meio Ambiente; Mito.

1 Introdução

À primeira vista é possível observar que o debate sobre natureza e meio ambiente é extenso, podendo incluir questões éticas, políticas, filosóficas e até religiosas. É a partir da natureza, em sua totalidade, que o ser humano realiza a performance do /fazer/ enquanto sujeito e inicia o processo de viver socialmente. Nesse sentido, o diálogo com a natureza serve para a organização dos elementos da vida humana – a linguagem sendo uma delas, transformando o ambiente natural em sociocultural.

Nessa direção, este artigo tem como objetivo realizar leituras temáticas com foco no meio ambiente a partir do mito *A proeza do caçador contra o curupira*, pertencente à tradição oral do povo Tukano. Os saberes, representados na narrativa, compreendem um *continuum* discursivo que marca uma consciência ecológica ancestral. Dessa forma, o seu estudo serve de base para, além da valorização da cultura indígena, recursos didáticos que possam contribuir

[1] O presente trabalho foi apresentado no GT 52 - Semióticas: sentidos em trânsito

[2] Universidade Federal de Campina Grande; Graduando em Letras; tallesj30@gmail.com

[3] Universidade Federal de Campina Grande; Graduando em Letras; franciarlei.estevao@estudante.ufcg.edu.br

para a formação de um sujeito crítico que compreende a relação com a natureza como o suporte para a existência da vida humana.

A discussão deste artigo é fruto da participação no projeto de pesquisa "*Contos de expressão popular e meio ambiente: explorando figuras da natureza"*, em diálogo com as atividades empreendidas no grupo de estudos Semiótica, Discurso e Ensino - SEDE-CNPq.

Como suporte teórico, esta pesquisa está embasada na Semiótica Discursiva que apresenta um Percurso Gerativo de Significação. Do percurso, utilizamos o nível discursivo, contemplando a actorialização, temporalização e espacialização, para finalizarmos com os temas e figuras. Para tanto, buscamos os estudos de Greimas (1979), Fiorin (2007) e Barros (2008), além de estudiosos que seguem a proposta da Semiótica.

A pesquisa segue uma metodologia própria da Semiótica Discursiva, quando explora as leituras temáticas por meio dos procedimentos de figurativização e tematização. Em consonância, a abordagem é qualitativa, uma vez que busca debater os resultados por meio da compreensão e interpretação, sem a quantificação dos dados.

No universo desta pesquisa foram considerados, a partir das investigações, em torno de 25 (vinte e cinco) contos. Em seguida, selecionou-se como *corpus A proeza do caçador contra o curupira*, conto extraído da obra *Contos indígenas brasileiros*, organizada por Daniel Munduruku.

Este trabalho se justifica pela relevância da temática do meio ambiente proposta como discussão, servindo para a formação de uma consciência ecológica crítica sobre os desafios desta temática na sociedade contemporânea; sobre a importância de valorizar as narrativas indígenas, e sua cultura em geral, uma vez que esta ainda sofre com a omissão no que se refere aos seus direitos básicos e, ainda, pela possibilidade de levar o debate sobre educação ambiental para a Educação Básica.

A fim de organizar o texto da pesquisa, o artigo apresenta a teoria de base; o resumo do *corpus*, seguindo para o debate sobre o mito e finalizando na análise dos temas e figuras que emergem do texto.

2 Da enunciação ao enunciado para a emergência de temas

No âmbito da semiótica discursiva, os conceitos de enunciação e enunciado ocupam um papel central para a compreensão dos processos de produção de sentido. Ambos os conceitos estão diretamente relacionados à forma como o discurso se estrutura. Sobre esses conceitos de base, a enunciação compete à “instância linguística logicamente pressuposta pela própria existência do enunciado (que comporta seus traços e suas marcas)” (Greimas e Courtés, 1979,

p. 126). Já o enunciado, é "o estado que dela resulta, independentemente de suas dimensões sintagmáticas" (Greimas e Courtés, 1979, p. 123). Portanto, o enunciado refere-se ao produto da atividade enunciativa, ou seja, à materialidade discursiva, seja ela oral ou escrita, que se apresenta ao interlocutor. Trata-se do conteúdo organizado, que pode ser analisado com base nos mecanismos sugeridos no projeto semiótico.

O enunciado é, portanto, aquilo que se diz, o que está efetivamente manifestado, estruturado por meio de categorias como programas narrativos, atores, espaços, tempos e modalizações, entre outros elementos constituintes do discurso. Nesse sentido, Fiorin (2007) observa que

> Como a pessoa enuncia num dado espaço e num determinado tempo, todo espaço e todo tempo organizam-se em torno do "sujeito", tomado como ponto de referência. A partir do espaço e do tempo da enunciação, organizam-se todas as relações espaciais e temporais. Porque a enunciação é o lugar de instauração do sujeito e este é o ponto de referência das relações espaço-temporais, ela é o lugar do *ego*, *hic et nunc* (p. 81).

Significa dizer que a enunciação diz respeito ao ato de produzir o enunciado. Ela representa o processo responsável por colocar o discurso em funcionamento, estabelecendo uma instância produtora do texto e organizando as condições de sua manifestação. Na semiótica discursiva, a enunciação é entendida como uma instância externa ao texto, no entanto, um mecanismo inscrito no próprio enunciado por meio de marcas específicas. Essas marcas permitem inferir a presença do enunciador (quem diz) e do enunciatário (a quem se diz), bem como as posições enunciativas que estruturam o percurso discursivo.

Essas posições são operacionalizadas, fundamentalmente, por meio dos mecanismos de embreagem e debreagem. Para Fiorin (2007), "a embreagem é "o efeito de retorno à enunciação", produzido pela neutralização das categorias de pessoa e/ou espaço e/ou tempo, assim como pela denegação da instância do enunciado" (p. 85).

Dessa forma, a embreagem ocorre quando há uma ancoragem do discurso na situação de enunciação, manifestando-se por meio do eu, aqui e agora, materializados em quem fala, tempos verbais e indicações espaciais que remetem diretamente ao presente do ato enunciativo.

Por sua vez, a debreagem "[...] consiste, pois, num primeiro momento, em disjungir do sujeito, do espaço e do tempo da enunciação e em projetar no enunciado um *não eu*, um *não aqui* e um *não agora*" (Fiorin, 2007, p. 82). Logo, caracteriza-se pelo deslocamento do discurso em relação à situação de enunciação, projetando o enunciado para outros tempos, espaços ou sujeitos, como ocorre nas narrativas que se distanciam do aqui e agora.

Dessa forma, as relações de aproximação e distanciamento da enunciação são representadas através do jogo entre os mecanismos de embreagem e debreagem enunciativas, que configuram as posições dos sujeitos, dos tempos e dos espaços no interior do discurso e constituem as relações intersubjetivas entre enunciado e enunciação num primeiro momento do nível discursivo.

Num segundo momento do mesmo nível discurso, vamos encontrar a produtividade semântica do texto, onde acontecem os processos de figurativização e de tematização. Ou seja, figuras são engendradas e, subjacente a elas, encontram-se os temas. Para compreendermos, retomamos Hjelmslev (2013 [1943]) quando explica que figuras são os não signos em contraposição aos signos. O dinamarquês também destaca que as palavras não são os signos últimos indivisíveis. E que a língua apresenta, antes dos signos, figuras e é por isso que, para esse autor, a língua é um sistema de figuras e não de signos.

As figuras, independente de sua manifestação primeira, reiteram seus percursos semêmicos, encontrando e incorporando outras figuras, elaborando suas construções figurativas de sistematização própria. As figuras emergem no enunciado e o extrapolam, construindo um trajeto figurativo de relações entre elas que constituem configurações discursivas (Lima Arrais, 2011).

Nessa direção, a figurativização corresponde a "[...] procedimentos mobilizados pelo enunciador para figurativizar seu enunciado" (Greimas; Courtés, 2011 [1979], p. 187). Teixeira e Sousa exemplificam da seguinte forma:

> Esse percurso de análise inclui, no nível mais superficial e concreto, o exame dos temas e das figuras disseminados no discurso. Os temas, mais abstratos, como "riqueza", por exemplo, são recobertos por figuras, mais concretas, como: "dinheiro", "joias", "propriedades", "mesa abastada", "luxo", "herança" (2014, p. 323).

Podemos observar pelo exemplo que as figuras são realizações concretas enquanto os temas são abstratos. Assim, um discurso figurativo se caracteriza pela especificação e particularização do discurso abstrato, enquanto apreendido em suas estruturas profundas. Nele são introduzidos antropônimos, topônimos e cronônimos que podem ser designados de formas genéricas (papéis temáticos) e/ou específicos (nomes próprios) (Greimas; Courtés, 2011 [1979]).

3 Sobre o *corpus A proeza do caçador contra o Curupira*

O mito *A proeza do caçador contra o Curupira*, da tradição oral do povo Tukano, narra a história de um caçador que, ao adentrar a floresta em busca de alimento, encontra o Curupira,

espírito protetor dos animais. Para escapar, o caçador engana a entidade, oferecendo partes de um macaco como se fossem de seu próprio corpo. Grato, o Curupira lhe concede uma flecha mágica e infalível, com a condição de nunca revelá-la nem levá-la para casa. O caçador prospera, mas desperta a inveja de outros homens. Dois meninos descobrem seu segredo e, ao tentar usar a flecha, desrespeitam o pacto: o artefato transforma-se em uma serpente e mata um deles. O sobrevivente conta o ocorrido, mas ninguém acredita. O caçador, tomado pela dor e arrependimento, entende a quebra do pacto e encerra sua trajetória sob o peso da perda e do sagrado violado.

O mito apresentado é uma narrativa popular porque tem origem entre as pessoas que as contam, passando de geração a geração pela oralidade, veiculando valores específicos da comunidade que a possui. Para Lima Arrais (2020, p. 111), "o conto popular constitui um gênero da literatura popular que, como os demais, apresenta uma forma fixa elaborada, permitindo um revestimento estético, cujos valores se modificam conforme o espaço, a geração e o povo que dele se apropria", e, ainda segundo a autora, "esses contos surgiram da necessidade de se transmitirem valores e/ou ensinamentos às gerações mais novas" (Lima Arrais, 2020, p. 111).

Nesse sentido, a narrativa do povo Tukano, intitulada *A proeza do caçador contra o curupira*, insere-se na tradição oral indígena como um texto que ultrapassa as barreiras do entretenimento e passa a ser um dispositivo de preservação cultural e pedagógica. Através da experiência do caçador que enfrenta o curupira, evidencia-se o também um papel formativo do conto popular: ao mesmo tempo em que promove a exploração de valores como coragem e astúcia. Com a leitura do conto também é possível refletir sobre os perigos da transgressão das regras impostas pela natureza, configurando-se como um enunciado que articula, simultaneamente, ensinamento, memória e identidade coletiva.

3.1 O mito indígena

Extraído do livro *Contos indígenas brasileiros*, onde Daniel Munduruku faz um apanhado de narrativas curtas orais contadas pelo povo indígena, *A proeza do caçador contra o curupira* é considerada um mito, uma vez que apresenta o curupira, como personagem simbólico representando os ideais da natureza e por isso é protetor dela contra o comportamento humano.

Nesse sentido, compreende-se que *A proeza do caçador contra o curupira* não pode ser reduzida a uma narrativa de caçada, pois ela expressa um contexto em que o mito atua como organizador de uma visão de mundo. Como destaca Lévi-Strauss (1971, p.621-622), "todo mito

é a um tempo primitivo em relação a si mesmo e derivado em relação a outros mitos", funcionando como uma articulação contínua entre diferentes sistemas culturais e linguísticos.

Assim, ao apresentar o Curupira como guardião sagrado da floresta, o mito ressignifica a relação entre homem e natureza a partir de novas práticas sociais, como a caça e a exploração de recursos naturais. A cada nova prática produtiva surgida, como a confecção de armas, pontas de flecha ou ferramentas, novas camadas de sentido precisam ser integradas à cosmovisão indígena, o que confere ao mito a função de explicar, regular e perpetuar essas relações de modo coeso dentro da tradição cultural. O mito, portanto, preserva o saber ancestral e atualiza constantemente os pactos que sustentam a vida em sociedade, bem como garantem a sobrevivência coletiva em harmonia com o sagrado da natureza.

As narrativas mitológicas sustentam a vida em sociedade ao oferecer respostas imediatas às demandas da realidade concreta, cujas relações de significação se complexificam para acompanhar a contínua práxis humana. Segundo Rocha (1996), o ser social se caracteriza por "possuir e organizar símbolos que se tornam linguagens articuladas, aptas a produzir qualquer tipo de narrativa" (p. 3). Nesse sentido, a consciência, a organização e a produção desses símbolos resultam da interação do homem com a natureza; assim, ferramentas como o arco de caça deixam de ser meros objetos e passam a assumir novos significados dentro da narrativa.

A partir da criação desses novos objetos, a realidade se torna mais complexa, e os mitos articulam narrativas que ajudam a sociedade a compreender e a desenvolver suas próprias formas de viver. Como observa Rocha (1996, p. 3), o mito "é uma forma de as sociedades espelharem suas contradições, exprimirem seus paradoxos, dúvidas e inquietações", funcionando como instrumento para elaborar explicações sobre as experiências coletivas. Nesse contexto de interação entre o caçador, a natureza e a comunidade, o mito também carrega "uma mensagem que não está dita diretamente. Uma mensagem cifrada. O mito esconde alguma coisa" (Rocha, 1996, p. 4). Dito isso, a busca pela significação, nessas narrativas, performam no leitor uma curiosidade, que o leva à imersão em acontecimentos sobre os mais variados temas, ainda assim, não deve haver julgamento sobre a veracidade do conteúdo por se apresentarem em um campo fabuloso, como a conversa do caçador com uma cobra, por exemplo.

Mendes (2000) ressalta que os mitos eram fundamentais para as comunidades primitivas, pois "eram a explicação para a vida, a individual e a social, a passada, a presente e a futura" (p. 24). Assim, ao narrar suas experiências e ensinar valores à própria comunidade, o sujeito estabelece diálogos com outras culturas e modos de vida, evidenciando o mito como instrumento para compreender diferentes tradições e sentidos sobre as origens, já que, como

afirma Finley (1989, p. 5), “Muito antes de alguém sequer sonhar com a história, o mito deu uma resposta”.

3 Leituras Temáticas

No enunciado *A proeza do caçador contra o curupira*, observa-se um claro distanciamento da enunciação, já que a narrativa é construída predominantemente em terceira pessoa, com verbos no pretérito e ambientada em um espaço e tempo distintos do “aqui e agora” respectivamente. Esse distanciamento manifesta-se, por exemplo, quando o enunciador relata ações e falas das personagens como vemos em “*O homem foi até o rio e trouxe uma bilha toda cheia de água*”, situando os acontecimentos em um tempo mítico e coletivo, típico das narrativas orais tradicionais.

Ainda assim, há momentos de aproximação da enunciação, especialmente quando o curupira, personagem sobrenatural, ganha voz e se dirige ao caçador: “*Estarei sempre nesta mesma árvore. Quando precisar, venha até mim.*” Nessa passagem, emerge um “eu” e um “aqui” vinculados ao espaço sagrado da mata e à voz da própria entidade, instaurando uma dimensão de presença e atualização do mito.

Desse modo, o uso dos verbos no pretérito “*bebeu*, “*disse”* e “*foi”, por exemplo,* reforça o “não agora” da narrativa, conferindo-lhe um caráter atemporal e impessoal, enquanto as falas diretas das personagens funcionam como estratégias de aproximação da enunciação, como se a história fosse constantemente revivida no ato de narrar.

Importante destacar que o enunciador, para dizer que a história é verdadeira, dá voz aos personagens, por meio do discurso direto, nos quais os personagens interagem entre si, instaurando momentos de presença enunciativa em, por exemplo, “- Tomara que o curupira não me encontre - pensava o homem, enquanto procurava um lugar para abrigar-se”. Esse equilíbrio entre discurso direto e indireto é fundamental para construir o efeito de verdade, o que parece dar força a transmissão dos saberes tradicionais, contribuindo para que o mito cumpra sua função sociocultural de preservar e ensinar as relações entre humanos, natureza e espiritualidade.

Dito isso, o conto, centrado na relação entre o caçador e o Curupira, uma entidade protetora da floresta, permite explorar os modos de produção do discurso, considerando os níveis da enunciação e enunciado, a partir do tempo, do espaço e da configuração dos atores.

O enunciador no conto revela-se por marcas linguísticas e ideológicas que expressam uma visão de mundo em que a natureza assume papel intencional. A introdução “os velhos do povo Tukano contam” desloca o foco da enunciação individual para um saber coletivo e

ancestral, conferindo ao mito um valor de verdade cultural. O Curupira é construído como personagem que habita e regula a floresta, representando a natureza como agente normativo. Ao interpelar o caçador em “Você não andou caçando meus animais na mata, andou?”, ele impõe regras e sanções, reforçando essa função reguladora. Assim, o enunciador busca, por meio da tradição oral, preservar e legitimar os saberes do povo Tukano.

Nessa direção, a ideia de um enunciador que veicula conhecimentos ancestrais gira em torno da ideia de preservação dos recursos naturais e do meio ambiente, estabelecendo um contrato de verdade entre enunciador e enunciatário, por meio das simulações de relações sociais em que o curupira retrata a revolta da natureza contra as ações do homem. O caçador reitera a figura do homem que tenta violar a natureza e os outros atores da narrativa, ora atuam como adjuvantes do caçador em sua lida pela caça, ora como oponentes que dificultam a obtenção do que deseja.

Para abordar a ideia de proteção da natureza, o enunciador organiza os atores em papéis temáticos definidos. O caçador, movido pela fome, é o sujeito da busca e representa o ser humano em sua relação de dependência com os recursos naturais. Sua entrada na narrativa acontece quando "um caçador [...] saiu para caçar porque sua família estava com muita fome e nada tinham para comer", e sua atuação retrata o ser que domina técnicas de caça e conhecimento da floresta, realizando a “proeza” ao enfrentar o Curupira. Sua trajetória expressa coragem, saber tradicional e respeito à natureza, ao mesmo tempo em que revela a tensão entre homem e ambiente.

O Curupira assume o papel de justiceiro e guardião do contrato sagrado com a floresta, surgindo quando “[...] de repente ele ouve um farfalhar de folhas secas e uma batida: tum, tum, tum. Era a batida do Curupira”. Com traços sensoriais marcantes, a “cabeleira cor de fogo”, o “farfalhar das folhas” e o som “tum, tum, tum”, ele simboliza o poder e a presença do sagrado na natureza. O Curupira permite o uso dos recursos naturais, mas pune quem os desrespeita, representando a força reguladora do meio ambiente. Também atua como fiscal e protetor, podendo conceder dons como quando promete ao caçador: “Tudo o que o caçador quisesse ele daria”, desde que houvesse respeito e reverência à natureza.

O enunciador introduz as figuras dos “Jovens Caçadores” e “Os dois meninos” para destacar a importância da educação intergeracional e do respeito à natureza. Os jovens caçadores simbolizam a inveja e a incompreensão diante da sabedoria dos mais velhos, enquanto os meninos representam a violação do sagrado, sendo punidos por tentarem se apropriar da flecha mágica. Ambas as figuras expressam a ganância humana e a ruptura com o equilíbrio natural, em contraste com o papel dos anciãos, responsáveis por transmitir valores de

respeito e sustentabilidade. A performance dos anciãos dialoga com a seguinte argumentação de Boff (2012, p. 149):

> A sustentabilidade não acontece mecanicamente. Ela é fruto de um processo de educação pela qual o ser humano redefine o feixe de relações que mantém com o universo, com a Terra, com a natureza, com a sociedade e consigo mesmo dentro os critérios assinalados de equilíbrio ecológico, de respeito e amor à Terra e à comunidade de vida, de solidariedade para as futuras gerações e da construção de uma democracia socioecológica. (p. 149)

A reflexão de Boff (2012) amplia o sentido do mito ao mostrar que a sustentabilidade é um valor ético que exige aprendizado contínuo e respeito às forças naturais. No conto, a atitude dos jovens caçadores e dos dois meninos ilustra essa necessidade, pois, ao transgredirem os limites sagrados, sofrem a sanção que preserva o equilíbrio da floresta.

Além dos atores humanos, destaca-se a flecha mágica, dada ao caçador como recompensa por seu respeito e astúcia, símbolo do vínculo entre o homem e o espírito da floresta. Dotada de valor sagrado, ela representa uma dádiva cuja força depende do segredo e da fidelidade ao pacto. Quando esse contrato é rompido, a natureza volta-se contra o transgressor, reafirmando a necessidade de respeito às suas leis. Essa lógica de pacto e sanção dialoga com visões científicas que veem a natureza como um sistema autorregulado.

Desse modo, tanto na cosmovisão mítica indígena quanto na perspectiva evolucionista e sistêmica, prevalece a noção de que a violação das regras naturais ativa respostas adaptativas ou sancionatórias, reafirmando a primazia da ordem ecológica sobre interesses individuais ou antropocêntricos.

O mito revela uma estrutura de sentido em que o equilíbrio entre o humano e o natural depende de pactos éticos, simbolizados pela flecha mágica e pelo Curupira. Ambos mediam um contrato ecológico e espiritual que regula a convivência e reafirma a soberania da natureza. A violação desse pacto, motivada pelo desrespeito ou pela ganância, provoca punições e desequilíbrios, funcionando como sanção restauradora.

Nesse tocante,

> [...] o que agrava o antropocentrismo é o fato de colocar o ser humano fora da natureza, como se ele não fosse parte dela e não dependesse dela. A natureza pode continuar sem o ser humano. Este não pode sequer pensar em sua sobrevivência sem a natureza. (Boff, 2012, p. 69).

Essa concepção, também presente na narrativa, reforça a ideia de interdependência e subordinação do humano à ordem natural, sendo o rompimento desse pacto o que aciona as sanções representadas na figura da surucucu e na punição dos transgressores.

Assim como a presença de atores, o tempo narrativo manifesta-se na terceira pessoa, com verbos no pretérito perfeito, “saiu”, “andou”, “matou”, “deu”, “entregou”, que marcam ações concluídas e organizam os eventos em um passado, distanciando-se do momento da enunciação. Conforme Fiorin (2006), essa debreagem temporal projeta o ato de narrar para fora do presente, típico das narrativas orais. Contudo, nas falas diretas como em “Como está você, meu neto?” ou “Estou com muita fome, meu neto”, o presente é retomado Essa alternância entre tempos verbais equilibra distanciamento mítico e vivacidade discursiva, dando ritmo à narrativa.

No mesmo movimento, o tempo cronológico é manifestado em “dia” nas expressões, por exemplo, “depois desse dia” e “no dia seguinte”, que estruturam a linearidade dos acontecimentos e produzem efeito de verossimilhança, situando o mito em um tempo cultural marcado pela passagem dos dias.

Assim como o tempo, o espaço também se estrutura em espaço linguístico manifestado num “lá”, em oposição ao “aqui” da enunciação, como em "Lá no coração da floresta amazônica” e "foi para lá". Já o espaço geográfico se manifesta nas ocorrências de “mata", "floresta", "mato", "oco da árvore", "caminho de volta", "natureza", "raiz", "aldeia", "rio", "casa", "esconderijo", "chão", entre outros. Esses espaços criam um simulacro do espaço da vida real, e sugerindo uma oposição entre a natureza e meio ambiente. Este simboliza proteção, cultura e vida social e aquela representa o desconhecido e o domínio dos espíritos, onde o humano só deve entrar com respeito. Para reforçar essa ideia, buscamos apoio em Alves e Lima (2022), quando diz que meio ambiente é a natureza modificada pela ação do ser humano, em oposição espaço natural onde não houve interfrência da ação humana.

Nesse contexto, a floresta é figurativizada como espaço de mistério e risco, em que o oco da árvore adquire valor de passagem e contato com o sagrado, como em “[...] enquanto deitava-se no oco da árvore e sobre o macaco que havia matado.” Nesse espaço liminar, o caçador encontra abrigo e acesso ao espiritual, reforçado pela fala: “Estarei sempre nesta mesma árvore. Quando precisar venha até mim.” A árvore, assim, ultrapassa sua materialidade e torna-se eixo entre o visível e o invisível. Santos (2023, p. 26) observa que muitas culturas veem a árvore como ícone sagrado por representar a união entre o mundo tangível e o espiritual, e Cirlot (1984, p. 99 apud Santos, 2023, p. 26) associa esse símbolo à “vida do cosmos, sua densidade, crescimento, proliferação, geração e regeneração.”

No conto, emergem leituras temáticas que evidenciam uma concepção de natureza profundamente relacionada à noção de equilíbrio e respeito ao sagrado. Com isso dito, a floresta, longe de ser apenas um espaço físico, é figurativizada como um ambiente portador de

regras e limites que regem a relação entre os humanos e o meio natural. Nesse contexto, a natureza aparece como um espaço sagrado, dotado de uma lógica própria, que não admite a exploração desmedida ou a apropriação irresponsável de seus recursos. Nesse sentido, a discussão até aqui empreendida, nos autoriza à construção de algumas leituras temáticas:

a) *o espírito sagrado da natureza pune quem a agride*. Destacamos, entre outras possibilidades, dois percursos narrativos que impelem a defesa dessa leitura temática: um atoral e um espacial. No percurso atoral, os personagens simbolizam a tensão entre respeito e desrespeito aos recursos naturais. O Curupira quando diz "Então eu vou ter que comer sua mão." / "Está tudo muito delicioso, meu neto. Mais ainda lhe resta o coração.", representa o espírito guardião da floresta, que protege os animais e pune os transgressores, como quando os meninos tentam se apossar da flecha mágica e são atacados por uma serpente. O Caçador nos excertos "Quero o coração do meu avô!" / "Decidiu começar pelos dentes. Bateu nos molares.", ocupa papel daquele que está aprendendo a respeitar a natureza: inicia como infrator, mas conquista a confiança do Curupira ao respeitar as regras do ambiente. Já os Jovens Caçadores, por fim, exemplificam como o desrespeito à natureza gera punição imediata e inevitável como podemos ver nas seguintes passagens: "Um dos meninos mirou no pássaro e soltou a flecha." / "Para sua surpresa, surgiu uma imensa surucucu em sua frente que o picou.".

As figuras da narrativa organizam temas que expressam valores culturais e éticos, como o respeito à natureza, os limites na exploração dos recursos e o equilíbrio entre o humano e o não humano. O Curupira simboliza a proteção ambiental, enquanto o caçador encarna a superação, sabedoria e reverência à floresta, compondo percursos temáticos baseados em proibição, cuidado e harmonia. Sua natureza ambígua, ora protetora, ora punitiva, evidencia a dualidade da floresta como espaço de vida e perigo. A figurativização define papéis e concretiza temas como proteção e sabedoria ancestral, tornando-se inseparável da tematização. Assim, elementos como o Curupira, a mata e os animais transformam o abstrato em imagens sensíveis: a floresta ganha vida, o Curupira, com sua "cabeleira cor de fogo" e o "vulto" misterioso, materializa a força ancestral e a justiça natural, aproximando o leitor da experiência mítica.

Outros elementos figurativos reforçam o sentido do mito: o macaco simboliza sacrifício e astúcia, salvando o caçador à custa de si mesmo, enquanto a flecha mágica atua como dádiva e punição, representando o pacto entre o homem e o sagrado, cuja violação resulta em tragédia, como na transformação em serpente. Esses objetos condensam a lógica do contrato ecológico e espiritual presente na narrativa.

O percurso espacial reforça esses sentidos: a floresta é sagrada e regulada por suas próprias regras; o oco da árvore, espaço de segredo e aliança; o encontro com o Curupira como

prova de respeito; e o local da punição, onde a serpente manifesta a justiça natural. Esses espaços figurativizados expressam a dualidade da natureza, protetora e punitiva, reafirmando sua soberania sobre o humano. Nesse sentido, a figurativização ancora os sentidos na materialidade do texto, enquanto a tematização organiza-os em percursos de valor, como ressalta Barros (2008, p. 68): "tematizar um discurso é formular os valores de modo abstrato e organizá-los em percursos". O mito, assim, traduz sistemas de valores que regulam a convivência entre homem e natureza.

Além da leitura já destacada, outras leituras temáticas emergem com igual relevância e também se ancoram em percursos figurativos que as legitimam:

b) *a relação equilibrada entre ser humano e natureza só é possível quando aquele entende o espírito sagrado desta*. Essa leitura se sustenta na figura da recompensa dada pelo Curupira "Vou lhe dar uma **flecha** que **não erra alvo nunca, nem quebra**. Mas é uma flecha **única**, **não existe outra igual**.", e é validada por uma isotopia de atos e expressões que reiteram a importância do contrato de respeito. Desde o início da narrativa, o medo do caçador ao anoitecer "tomara que o Curupira não me encontre" já evidencia a consciência dos limites impostos pela natureza. A negociação com o espírito, quando o caçador evita mentir abertamente e entrega partes do macaco, mantendo uma atitude submissa e respeitosa, também faz parte desse percurso de legitimação. A flecha mágica, portanto, para mais que um simples presente, torna-se o coroamento de uma série de interações em que o caçador demonstra reconhecimento da soberania do espírito guardião. A manutenção do segredo e a obediência às regras impostas "**não revele** quem a fez **nem de onde foi tirada**" reforçam ainda mais essa isotopia de equilíbrio e submissão às leis naturais.

Outra leitura que pode ser feita é:

c) *a educação ambiental é um valor ancestral que deve ser passado de geração a geração*. Essa leitura encontra respaldo na organização isotópica do enunciado. A isotopia da transgressão-punição emerge com clareza na atuação dos jovens caçadores e dos dois meninos, cujas ações inscrevem o desejo de apropriação ilícita do objeto sagrado: "Isso só pode ser coisa de feitiçaria" e "Um dos meninos mirou no pássaro e soltou a flecha. Mas para sua surpresa surgiu uma imensa surucucu em sua frente que **o picou, deixando-o morto no chão**." Simultaneamente, instala-se a isotopia do saber tradicional e do contrato mítico, na medida em que o caçador mais velho, sujeito experiente, negocia com o Curupira e aceita os termos do pacto: "Vou lhe dar uma flecha que não erra alvo nunca, nem quebra. **Mas cuidado**. Não revele quem a fez nem de onde foi tirada."

Em síntese, o conto atua como um instrumento de transmissão de valores culturais, éticos e ambientais, para expressar princípios de respeito, equilíbrio e sabedoria ancestral. A narrativa ressalta ainda a importância da educação intergeracional, cujo saber dos mais velhos orienta os jovens na preservação do equilíbrio ambiental e cultural. Assim, o mito reafirma a tradição oral como meio de preservação cultural, bem como a possibilidade do debate sobre a educação ambiental na escola, destacando sua relevância para a sustentabilidade e a convivência harmônica com a natureza.

Considerações Finais

O conto *A proeza do caçador contra o curupira*, pertencente à tradição oral do povo Tukano, evidencia a profunda relação entre cultura, espiritualidade e meio ambiente. A narrativa tematiza a floresta como espaço sagrado e regulador, no qual o Curupira atua como guardião da natureza, estabelecendo limites e impondo sanções diante das transgressões humanas. Dessa forma, o mito expressa uma cosmovisão na qual a preservação do equilíbrio natural é condição essencial para a vida coletiva.

A análise desenvolvida revelou percursos figurativos que autorizam as seguintes leituras temáticas: *o espírito sagrado da natureza pune quem a agride; a relação equilibrada entre ser humano e natureza só é possível quando aquele entende o espírito sagrado desta*; e *a educação ambiental é um valor ancestral que deve ser passado de geração a geração*.

Ficou evidenciado, nesse sentido, que o conto narra, para mais que uma aventura, uma organização discursiva imbuída de ensinamentos sobre o equilíbrio entre homem e meio ambiente, destacando a importância da obediência às regras impostas pela ordem natural.

No campo do ensino, a leitura com base em mecanismos advindos da semiótica discursiva aplicada ao mito pode ser um recurso significativo para a educação básica, especialmente no trabalho interdisciplinar entre língua portuguesa, literatura e temas transversais. Ao valorizar a oralidade indígena e relacioná-la a questões ambientais contemporâneas, a leitura permite aos alunos desenvolver consciência crítica e sensibilidade ecológica, além de promover o respeito à diversidade cultural presente no Brasil.

Em síntese, o conto em estudo reafirma o valor da tradição oral como patrimônio imaterial e educativo em interface com semiótica discursiva, evidenciando como formas culturais ancestrais continuam atuais e necessárias para o ensino das novas gerações. Desse modo, essa é uma foma de valorizar os mitos indígenas e contribuir para a preservação da memória cultural, como também ampliar o horizonte de reflexão sobre a relação entre sociedade, linguagem e natureza.

Referências

BARROS, Diana Luz Pessoa de. **Teoria Semiótica do texto**. 4. ed. 8° impressão. São Paulo: Editora Ática, 2008.

BOFF, Leonardo. **Sustentabilidade: o que é: o que não é**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

FIORIN, José Luiz. **Enunciação e semiótica**. Letras, [S. l.], n. 33, p. 69–97, 2006. DOI: 10.5902/2176148511924. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/11924. Acesso em: 05 mai. 2025.

FINLEY, Moses Israel. **Uso e abuso da história**. Livraria Martins Fontes Editora LTD, São Paulo, 1989.

GREIMAS, Algirdas Julien; COURTÉS, Joseph. **Dicionário de semiótica**. Tradução de Alceu Dias Lima et al. São Paulo: Contexto, 2011.

HJELMSLEV, Louis. **Prolegômenos de uma teoria de Linguagem**. São Paulo: Perspectiva. 2013 [1943]

LÉVI-STRAUSS, Claude. **O cru e o cozido** (mitológicas v.1). Tradução de Beatriz Perrone-Moisés. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

LIMA ARRAIS, Maria Nazareth de. **O fazer semiótico do Conto Popular Nordestino: intersubjetividade e inconsciente coletivo**. 2011. 417 f. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

LIMA ARRAIS, Maria Nazareth de Lima. O conto popular: conceito e estrutura. *In*: BATISTA, et al (Organizadores). **Estudos em literatura popular II**. - Campina Grande: EDUEPB, 2020.

MENDES, Mariza B.T. (2000). **Em busca dos contos perdidos**. O significado das funções femininas nos contos de Perrault. São Paulo: Editora UNESP; Imprensa Oficial do Estado. (Prismas/PROPP)

MUNDURUKU, Daniel. **Contos indígenas brasileiros.** 2. ed. São Paulo: Global, 2005. p.50-58.

ROCHA, Everardo. **O que é Mito**. 5 ed. São Paulo. Brasiliense, 1996.

SANTOS, Analine Inês de Carvalho. **Imaginário do amor e da natureza** : mitocrítica das criações de estudantes de artes visuais/ IFPE / Analine Inês de Carvalho Santos. - João Pessoa, 2023.

LITERATURA E MEIO AMBIENTE: TEMATIZAÇÃO E FIGURATIVIZAÇÃO DO CONTO "O POÇO"

Adriana Nuvens de Alencar - SEDUC-CE/SEDE-CNPq/UFCG[1]
Waldelange Silva dos Santos - SEE-PE/SEDE-CNPq/UFCG[2]

Resumo: O presente trabalho constitui uma análise temático-figurativo do conto "O poço", levantado por José Flávio Bezerra Morais (1970). Partimos da hipótese de que a narrativa contística funciona como inscrição da tradição oral do cariri cearense e, por extensão, do povo nordestino, veiculando valores caros a esse povo, que se instauram como fortes marcações textuais na narrativa por meio de temas e figuras. Desse modo, este estudo tem como objetivo principal analisar os procedimentos discursivos de tematização e figurativização instaurados no compósito textual. Ancorada nos estudos da Semiótica Discursiva, a presente proposta irá verificar as proximidades e distanciamentos culturais das figuras e dos temas, bem como seus modos de representação dentro do texto. A escolha do corpus justifica-se pela abordagem de tema relacionado à natureza/meio ambiente no contexto característico da tradição oral do Nordeste brasileiro, no segmento dos contos de assombração, possibilitando acessar o ponto de vista do povo sobre essa questão tão em voga a partir da narrativa literária, enquanto produto da especificidade cultural da região. Ao final da análise, constatamos que a natureza/meio ambiente é representado no discurso como oponentes do ser humano, quando este se comporta como mero predador, guiado pela própria ambição, desrespeitando os limites dos recursos naturais.

Palavras-chave: Meio ambiente; "O Poço"; Tematização; Figurativização.

1 Considerações iniciais

O conto popular é um gênero que funciona como forma artística de transmissão de valores caros a uma coletividade para as novas gerações, tendo sua origem relacionada às experiências com o sagrado, de onde também provém os mitos (Alcoforado, 1986). A história que utilizamos aqui como ponto de partida para algumas reflexões relacionadas à questão ambiental, pode ser situada entre os contos de exemplo, que, segundo Alcoforado (1986), possuem uma estrutura baseada na oposição *bem* x *mal* e na punição com a morte daquele que se conduz de forma moralmente inaceitável em relação ao código de valores do grupo.

"O Poço" é uma narrativa popular do Cariri cearense, coletada pelo escritor José Flávio Bezerra Morais (1970), e publicada na obra *Contos de exemplo e de assombração: do imaginário popular* (1997). José Flávio é natural de Milagres – Ceará, tendo editado algumas

[1] Doutora em Letras – Literatura, Teoria e Crítica. adriananuvensalencar@gmail.com
[2] Doutora em Letras – Literatura, Teoria e Crítica. waldelaneg@hotmail.com

obras relacionadas a essa temática, como: *Histórias que ouvi contar* (1993), *Histórias de exemplo e de assombração* (1997), *Sete contos de arrepiar* (2006). No texto que nos propomos analisar, em um preâmbulo, o sujeito da enunciação faz referência a uma crença popular sertaneja de que devemos ter cuidado com o que dizemos, pois nossas palavras são ouvidas por entidades do mundo espiritual, podendo se concretizar no mundo físico.

A seguir, passa a narrar o "caso" de um fazendeiro abastado que vivia em uma terra frequentemente assolada pelas secas. Embora afirmasse professar uma religião, o fazendeiro não temia a Deus e era cruel com as pessoas. Diante da iminência de ficar completamente sem água, decidiu mandar cavar um poço profundo em sua propriedade. Devido à frustração de não encontrar água, revoltou-se contra Deus e gritou que entregaria sua alma ao diabo, se este lhe desse o que ele desejava. Imediatamente, muita água começou a jorrar das paredes da cacimba, afogando o fazendeiro. Ao acorrerem ao lugar, os empregados da fazenda o encontraram morto, mas o poço, fantasticamente, continuava seco como antes.

2 Procedimentos de Tematização e Figurativização na Produção Textual

À *Semântica Discursiva* convém a descrição dos procedimentos de conversão dos percursos temáticos em percursos figurativos, o qual garante ao sujeito da enunciação assegurar a coerência semântica discursiva. Os procedimentos responsáveis pela concretização do sentido são, portanto, a *tematização* e a *figurativização*. As organizações discursivas, desse modo, tornam-se complexas e específicas, através de tais procedimentos. São através de seus percursos figurativos que podem criar os efeitos de sentido. A camada figurativa do objeto-valor determina uma relação de percurso temático para, no processo discursivo, dissipar o tema em uma coerência semântica do discurso, criando assim, "a concretização figurativa do conteúdo, efeitos de sentido sobretudo da realidade" (Barros, 1990:68).

Desse modo, o responsável por esse revestimento temático e figurativo do discurso é o sujeito da enunciação. E são comuns esses mecanismos de tematização e figurativização que ele transforma no seu discurso de coerência semântica. O percurso se faz "pela recorrência de traços semânticos ou semas, concebidos abstratamente" (Barros, 1990:68) que são chamados de percursos temáticos. É o sujeito narrativo transformado em ator que cumpre o papel temático, isto quer dizer que a recidiva de um tema no discurso vai depender da conversão desse sujeito. O tema será sempre a constante e as figuras, as variáveis porque figurativizam os mesmos temas de diversas maneiras. Para Fiorin (1989, p. 65), o tema é: "... um investimento semântico, de natureza puramente conceptual, que remete ao mundo natural. Temas são categorias que organizam, categorizam, ordenam os elementos do mundo natural".

Parte-se, assim, de uma abstração para uma concretização - a figurativização, a qual remete ao mundo natural. Essa abstração é concretizada pelo revestimento figurativo que cria um efeito de realidade, pois constrói uma imagem do real e representa, assim, o mundo. Desse modo, é necessário encontrar o tema subjacente às figuras para que elas tenham sentido, pois são sempre a concretização de um tema. Para análise de um texto, atenta à tematização ou figurativização, não convém isolar a figura ou o tema. Até por que, mesmo sendo opostos, os dois elementos são complementares. A certa disso Courtés (1991, p.164) atesta: "...o figurativo refere-se ao mundo exterior, perceptível pelos sentidos: o temático concerne ao mundo interior as construções propriamente mentais com todo o jogo de categorias conceptuais que os constituem."

A escolha de determinados temas e figuras revelam estratégias persuasivas adotadas para reiterar a construção do sujeito. Segundo Fiorin (2006, p.91), "A oposição entre tema e figura remete, em princípio, à oposição abstrato/concreto". Tal oposição não se refere à polaridade, mas a um contínuo que se forma gradualmente.

Na **Tematização,** os valores semânticos são unidades abstratas organizadas em percursos, os quais são construídos pela recorrência de traços semânticos ou semas, tornando, assim, o discurso coerente. Apesar de sua natureza conceptual, uma vez pertencerem ao mundo das ideias, são categorias capazes de organizar e ordenar os elementos apreendidos pela mediação dos sentidos.

A um encadeamento de temas, chamamos *percurso temático*, resultante da formulação abstrata dos valores narrativos. Importante considerar sua organização no discurso, uma vez que são responsáveis pela coerência interna do texto. Outro aspecto a ser considerado nos procedimentos de tematização é a sua relação com a figurativização. Sobre essa relação necessária entre temas e figuras, Fiorin (2006, p.106) é perspicaz ao afirmar que: "Para uma análise de um texto não interessam a figura ou o tema isolados".

Ainda sobre isso, o autor afirma: "... o tema é um investimento semântico, de natureza pra mente conceptual, que remete ao mundo natural. Temas são categorias que organizam, categorizam, ordenam os elementos do mundo natural". (Fiorin, 1989, p. 65).

Para revestir os temas, o sujeito da enunciação faz uso do processo de figurativização, na medida em que seleciona as figuras que poderão concretizar as categorias temáticas que tangenciam o discurso. Dessa forma, pode-se concluir que não há discursos exclusivamente figurativos ou temáticos, sem a dependência de temas ou figuras.

Fiorin (1990) constata essa relação entre o figurativo e o temático quando afirma que: "... os temas são palavras ou expressões que não correspondem a algo existente no mundo

natural mas a elementos que categorizam, ordenam a realidade percebida pelos sentidos" (Fiorin, 1990, p.72).

E concebe as figuras como elementos concretos: "... são elementos ou expressões que correspondem a algo, existente no mundo natural: substantivos concretos, verbos que indicam atividades físicas, adjetivos que expressam qualidades físicas" (Fiorin, 1990, p.72).

A **Figurativização** representa o concreto, uma vez que recobrem os percursos temáticos abstratos e, através das figuras do conteúdo, atribuem-lhes traços de revestimento sensorial, ou seja, constroem um simulacro da realidade do mundo natural. Pode se apresentar de maneiras distintas nos diversos textos. Há os textos de figuração esparsa, também chamadas de discursos de figuração esporádica, que não chegam a constituir percursos figurativos completos; e os textos figurativos, empregados em diferentes graus de figurativização. Estes englobam vários percursos e realizam-se por meio deles.

Assim como os temas, para manter a coerência interna do texto, as figuras necessitam seguir um percurso ou encadeamento lógico de modo a gerar sentido. Elas devem ser vistas através do conjunto por elas compostos e não isoladamente. Daí desenvolverem um ou mais percursos figurativos, a partir de configurações virtuais.

Os percursos figurativos utilizam recursos diversificados para produzir efeitos de sentido. Isto ocorre quando há uma coerência, uma sobreposição, ou uma combinação. Os percursos figurativos recobrem percursos temáticos e percursos narrativos. Os percursos temáticos, para produzir determinado efeito, também se utilizam da coerência, do confronto ou da sobreposição, mantendo, assim, relações diversas com os percursos figurativos.

3 A significação Temático-figurativa na narrativa do conto “O poço”.

O conto "O Poço" é uma narrativa popular do Cariri cearense, que explora a relação entre o homem e a natureza, com elementos de mistério e tradição. A história gira em torno de um poço lendário, onde a natureza e o sobrenatural se entrelaçam. O texto apresenta a natureza como protagonista e, sobretudo, valores e crenças da população local, bem como a importância da água, a relação com a terra e a sabedoria dos mais antigos.

Em um preâmbulo, o sujeito da enunciação faz referência a uma crença popular sertaneja de que devemos ter cuidado com o que dizemos, pois nossas palavras são ouvidas por entidades do mundo espiritual, podendo se concretizar no mundo físico. A seguir, passa a narrar o “caso” de um fazendeiro abastado que vivia em uma terra frequentemente assolada pelas secas. Embora afirmasse professar uma religião, o fazendeiro não temia a Deus e era cruel com as pessoas.

Diante da iminência de ficar completamente sem água, decidiu mandar cavar um poço profundo em sua propriedade. Devido a frustração de não encontrar água, revoltou-se contra Deus e gritou que entregaria sua alma ao diabo, se este fizesse jorrar água no poço. Imediatamente, a água começou a jorrar do poço, afogando o fazendeiro. Ao acorrerem ao lugar, os empregados da fazenda o encontraram morto, mas o poço, fantasticamente, continuava seco como antes.

É bem conhecido do caririense o receio, beirando a superstição, de que a palavra negativa tenha o poder de se materializar. No livro *Digo e não peço segredo* (2003), Tadeu Feitosa registra o fato de que o poeta Patativa do Assaré (1909 - 2002) conseguiu resolver o problema de uma cerca de sua propriedade cujas varas estavam sumindo misteriosamente, afixando nela um poema em que rogava várias pragas em quem se atrevesse a tocá-la:

> (...) Deus permita que o safado
> Sem vergonha, ignorante
> Que roubar de agora em diante
> Madeira do meu cercado
> Se veja um dia atacado
> Com um cancro no toitiço
> Toda espécie de feitiço
> Em cima do mesmo caia
> E em cada dedo lhe saia
> Um olho de panariço (...)
> (Assaré, 2003, p. 68-69)

O conto *O poço* explora a mesma temática pelo viés do sobrenatural. O percurso temático que abre o texto em uma introdução feita pelo enunciador remete à crença dos sertanejos no poder da palavra, especialmente aquela proferida em determinados horários considerados sagrados, como seis da manhã e da tarde, meio-dia e meia-noite, mas também nos demais horários do dia. No primeiro caso, os anjos confirmariam as sentenças pronunciadas; no segundo, principalmente se as palavras forem negativas, os demônios poderiam fazê-lo. *Fala, anjos* e *demônios* são exemplos de figuras que recobrem esse tema.

Entretanto, optamos por destacar a abordagem da temática da natureza, mais precisamente da relação estabelecida entre o ser humano e a natureza, tomando a narrativa como uma representação dessa relação, quando ela se estabelece de forma desequilibrada, predatória, sem preocupação com a sustentabilidade.

O **meio ambiente**, compreendido como a natureza transformada pela intervenção humana (Mendonça, 2012), aparece caracterizado como uma zona rural economicamente atrasada, marcada pelo traço climático do semiárido, em meio as consequências de uma seca

que já se prolongava por alguns anos: “Animais morriam por falta de pasto e água...”, “Muitas famílias já haviam abandonado aquela terra esquecida...”

O *espaço* do conto, portanto, é apresentado como uma terra árida, inóspita, um cenário de fome, sede e morte. O recurso natural responsável pela existência e manutenção da vida é escasso, quase inexistente. A busca desesperada pela água é o eixo central da narrativa. Nesse ambiente de desolação, surge a figura do “coronel”, “fazendeiro de muitas posses”, porém em decadência devido à estiagem. Diante da adversidade climática, o coronel age de maneira egoísta e ambiciosa, chegando a assassinar os desventurados que invadiam as terras dele em busca de matar a fome, comendo os despojos dos animais mortos.

A natureza, entendida como o espaço anterior à intervenção humana (Mendonça, 2012), aparece então como um oponente dos humanos, que precisam desenvolver técnicas para conviver com ela, o que se manifesta na narrativa pela escavação do poço pelos empregados da fazenda a mando do coronel. Em especial, a natureza aparece como um sério oponente do ser humano ambicioso, que a toma como fonte de riqueza – “suas terras”, um “tesouro” particular, sem pensá-la como bem comum, sem empatia com os semelhantes que sofrem, quando os bens dela advindos não são usufruídos de forma mais justa, equitativa.

O coronel age na contramão do conceito de desenvolvimento sustentável, enquanto harmonia entre crescimento econômico e justiça social (Lopes e Tenório, 2011). O conhecimento do povo manifestado no conto reconhece que esse tipo de atitude não gera vida e o poço não dá água. A natureza, impiedosa, nega a vida, representada pela água, a todos, não apenas aos que agem movidos pela idolatria ao dinheiro e poder dele advindo, mas também aos que já são vítimas da falta de sabedoria daqueles. Todos perdem.

E aos que procuram explorá-la, conduzidos por seus interesses mesquinhos, “vendendo a alma ao diabo” com o fim de satisfazer seus interesses particulares, a abundância momentânea de que desfrutam não passa de uma ilusão (loucura?), figurativizada pela água fantasma que jorra do poço. A fonte da vida seca, se não é gerida com consciência. É uma leitura possível para a cena em que o coronel despreza as crenças locais, gritando que daria seu espírito ao demônio para conseguir o precioso líquido. Na sequência, morre afogado na própria alucinação, em uma água imaginária que esguicha das paredes da cacimba, onde está preso. Nesse contexto, a ciência e as tecnologias utilizadas para explorar a natureza e dela extrair riquezas, que aparecem na história sob a forma da experiência sertaneja para localizar a água e da própria construção do poço, se tornam fonte de opressão e morte para aqueles que as engendram.

O tempo do conto, categoria intimamente ligada ao espaço, é referido como “uma determinada época” (L. 13/14), situada no passado, como indicam os tempos verbais

predominantes na narrativa e as ferramentas/técnicas rudimentares de intervenção na natureza. É tematizado como um tempo de atraso e opressão social, que, se não coincide, é ainda marcado pelo Coronelismo enquanto estrutura de poder que vigorou na República Velha no Brasil (1889 - 1930), caracterizando-se pelo voto de cabresto, trocado por trabalho e moradia (Ardissao, [s.d.]), como atestam as figuras "coronel", "fazendeiro", "moradores", "jagunços".

São exemplos de figuras que recobrem o percurso temático **meio ambiente**: *secas, falta de pasto e água, cadáveres dos pobres bichos, terra esquecida, omissão da natureza, água, duas ou três semanas, poço, experiência, trabalho, chão duro, chibanca, picareta, cacimba, trinta metros, nada, blasfêmias, jorrar água, coberto pela água, Água?, nem um pingo, secura, cacimba seca.*

Um outro tema que merece destaque, paralelamente ao anterior, é o da **ambição humana**, figurativizada pelo *coronel*.

Esse percurso temático recobre o percurso narrativo do sujeito que busca o valor do querer-ter e é revestido figurativamente pelo fazendeiro que busca obter água através da escavação do poço.

O papel temático coronel é caracterizado como pessoa de "grandes posses", hipócrita, pois professava uma fé religiosa, mas não era solidário com os desfavorecidos que, como ele, enfrentavam a adversidade climática da seca; cruel; egoísta: assassino. Além de cegá-lo para as necessidades dos semelhantes, o desejo de ter a água, leva-o também ao desrespeito pelo valor do sagrado, o que causa o aniquilamento de sua própria humanidade, pelo ato de negociar sua "alma" em troca do bem que buscava.

A natureza, em especial a "água", é compreendida por ele não como fonte de vida comum, direito de tod@s, mas como meio de manter seus privilégios particulares. Nesse aspecto, o fazendeiro pode ser lido como figura correlata àqueles que procuravam se beneficiar com a vergonhosa "indústria da seca", tão familiar a nós, nordestin@s, na qual a água era usada como "moeda de troca", para manter o "voto de cabresto", fortalecendo o coronelismo, em um processo em que era comum o favorecimento das elites locais pela manipulação de verbas públicas, originalmente destinadas ao combate às secas (Indústria da Seca, [s.d.]). Ampliando a leitura, não há como dissociar o comportamento que ele adota daquele que observamos nas ações dos países industrializados, mais ricos, que não hesitam em colocar em risco a existência da vida no planeta, em troca de seus interesses comerciais particulares.

Os outros atores em destaque na narrativa estão inicialmente revestidos pelo papel temático "sertanejos", também referidos como "coitados". Aparecem como oponentes do coronel, ao invadirem as terras daquele para "roer" os ossos dos animais mortos, sendo

colocados, portanto, no mesmo nível destes últimos. Em seguida, temos os trabalhadores da fazenda, também referidos como "jagunços", "moradores" e como "homens" que atuam como adjuvantes do coronel na obra do poço. A relação entre o fazendeiro e esses atores vai da violência mais extrema, representada pela morte, à opressão mais vil, mantida graças à necessidade de manutenção da sobrevivência por parte dos que "permaneciam, à força, sob seu domínio" e eram "obrigados" a cumprir suas ordens.

Os atores Deus, santos e diabo, além dos anjos e demônios já mencionados, além de revelarem a visão de mundo das comunidades mais tradicionais, ainda muito marcada pela religiosidade, mostram também a interessante ligação que o povo faz entre o respeito à natureza, bem como aos semelhantes e o respeito ao que é Sagrado.

Além do papel temático "coronel/fazendeiro", o tema da ambição humana é revestido também pelas figuras: *grandes posses, morte de muitos sertanejos, fome, roendo os ossos das reses, coitados, rifle, à força, seu domínio, obrigou, agressivo, suas terras, o tesouro que possuía. trabalhadores, morreram de fraqueza, moribundos, viúvas, sertão afora, alma ao diabo, pânico, grito silencioso.*

Considerações Finais

A análise nos mostra como se deu o investimento semântico: como o conto "O poço" foi revestido de temas e como determinadas figuras adquiriram significações em contextos particularizados. Isto é, como determinadas figuras e temas foram configurados diversificadamente produzindo efeitos de sentidos diversos.

No que se refere à temática Natureza, é sabido que **e**stamos há poucos meses da realização da COP 30, a 30ª Conferência das Nações Unidas sobre Mudanças Climáticas que, este ano, ocorrerá em nosso país, no estado do Pará, dentro da Amazônia, região estratégica para o equilíbrio do clima do planeta. Mais uma vez, líderes mundiais buscarão unir esforços para atingirem o objetivo de limitar o aquecimento global, definindo ações para a concretização desse propósito e discutindo maneiras de viabilizá-las, como bem nos atenta Mello (2025).

As populações tradicionais da mesorregião do Nordeste brasileiro, em sua maioria, apenas serão informadas sobre a existência do evento, em uma época de disseminação instantânea de informações, como é a nossa. Mas, a sabedoria do povo, manifestada em contos como "O poço" aponta para o fato de que essas populações já compreendiam, ou pelo menos intuíam, desde antes que o fizessem os líderes mundiais, que a vida no planeta só é possível sustentada pela solidariedade.

Todo ser humano ou Estado que pensar seu crescimento ou sobrevivência dissociado do progresso do semelhante, baseando-se na exploração individualista dos recursos que devem ser comuns a todos, está fadado ao fracasso. A preservação ambiental não é apenas uma responsabilidade coletiva, é uma questão de sobrevivência. Não podemos deixar para as próximas gerações um planeta ferido e com recursos esgotados. Nossa escolha definirá não apenas o nosso futuro, mas o futuro da humanidade.

Referências

ALCOFORADO, Doralice F. Xavier. O conto Popular. In: **Revista Lusitana** (Nova Série) Vol. 6, (pp.61-79), 1985.

ARDISSÃO, Marcell de Oliveira. ***Coronelismo.*** Brasil Escola, [s.d.]. Disponível em: https://brasilescola.uol.com.br/historiab/coronelismo.htm. Acesso em: 31 ago. 2025.

ARRAIS, Maria Nazareth de Lima; BATISTA, Maria de Fátima Barbosa de Mesquita. O conto popular do Nordeste do Brasil: uma leitura psicossemiótica do arquétipo feminino. In: **Acta semiótica et linguística**, Vol. 18, ano n 1 (47), 2013.

BARROS, D. L. P. **Teoria semiótica do texto**. São Paulo: Ática, 1990.

COURTÉS, J. **Analyse sémantique du discours:** del'énoncé à l'enoncuation. Paris: Hachette, 1991.

FIORIN, José Luiz. **Introdução à Linguística I:** objetos teóricos. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

FIORIN, José Luiz. **Introdução à Linguística II:** princípios de análise. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

FIORIN, L. e SAVIOLI, F. P. **Para entender o texto:** leitura e redação. São Paulo: Ática, 1990.

INDÚSTRIA DA SECA. **Toda Matéria, [s.d.].** Disponível em: **https://www.todamateria.com.br/industria-da-seca/**. Acesso em: 2 set. 2025.

LOPES, Uaçaí de M.; TENÓRIO, Robson M. ***Educação como fundamento da sustentabilidade.*** Salvador: EDUFBA, 2011.

MELLO, Anderson**.** COP 30: o que é, onde será e por que é importante? **Tax Group**, 5 ago. 2025. Disponível em: <https://www.taxgroup.com.br/intelligence/cop-30-o-que-e-onde-sera-e-por-que-e-importante/>. Acesso em: 06 set. 2025.

MENDONÇA, Rita. ***Meio ambiente e natureza***. São Paulo: Senac, 2012.

MORAIS, José Flávio Bezerra. ***Histórias De Exemplo e Assombração:*** *do imaginário popular*. Juazeiro do Norte: Gráfica e Editora Royal, 1997.

PATATIVA DO ASSARÉ. ***Digo e não peço segredo***. Organização de Tadeu Feitosa. São Paulo: Escrituras, 2003.

SANTOS, WS. Significações Culturais: Tematização e Figurativização em Ventos do Apocalipse, de Paulina Chiziane. In: **Acta semiótica et linguística**, Vol. 28, ano n 2 (47), 2023. p.p.20-33. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/index.php/actas/issue/view/2946 . Acesso em: 20 set. 2025.

LITERATURA-TERREIRO EM DOIS CONTOS DE JOÃO CARLOS DE ODÉ[1]

Dênis Moura de Quadros- UNIPAMPA[2]

Resumo: Os contos "O Bará Lodê da Vó Jovita" e "Manto sagrado" apresentam-se como narrativas que entrelaçam oralidade, religiosidade afro-brasileira e memória coletiva, situando-se no horizonte da literatura-terreiro (Freitas, 2016). Embora recente no campo dos estudos literários, tal conceito ancora-se em um pensamento ancestral anterior à própria noção ocidental de arte e literatura, ao evidenciar que os terreiros constituem espaços de produção simbólica, estética e epistemológica. No primeiro conto, "O Bará Lodê da Vó Jovita", a figura da ialorixá encarna a transmissão intergeracional do saber e a força da espiritualidade, revelando a presença ativa dos Orixás no cotidiano e sua dimensão de justiça e resistência. Já em "Manto sagrado", o foco recai sobre a potência ritualística dos objetos e símbolos do culto, que ultrapassam a materialidade para se tornarem marcas de pertencimento, fé e identidade cultural. Ambas as narrativas tensionam os limites da crítica literária tradicional ao inscreverem práticas de oralidade, memória e religiosidade como componentes centrais do literário, deslocando a literatura para além do texto escrito. Nessa perspectiva, a literatura-terreiro não apenas reconhece a cultura afrodiaspórica resistente como campo legítimo de criação artística, mas também reivindica a centralidade das narrativas negras, tantas vezes relegadas às margens da historiografia literária brasileira.

Palavras-chave: Literatura-terreiro; literatura afro-gaúcha; Olobomi.

Considerações iniciais

Os contos "O Bará Lodê da Vó Jovita" e "Manto sagrado", de João Carlos de Odé, inscrevem-se em uma zona estética que entrelaça oralidade, religiosidade afro-brasileira e memória coletiva, constituindo-se como expressões significativas do que Freitas (2016) denomina literatura-terreiro. Embora recente no campo dos estudos literários, essa concepção emerge de um pensamento ancestral que antecede a própria formulação ocidental de "arte" e "literatura", uma vez que reconhece o terreiro como espaço criador de epistemologias, visualidades e performances que ultrapassam a materialidade da escrita. Nesse sentido, as narrativas analisadas não apenas tematizam o universo afro-religioso: elas performam modos de saber que se sustentam na experiência comunitária, na ética ritual e na dinâmica entre vivos e ancestrais.

No conto "O Bará Lodê da Vó Jovita", a figura da ialorixá condensa o papel de guardiã da memória e transmissora do axé, reafirmando que o conhecimento no âmbito do terreiro é inseparável da corporeidade, da convivência e da escuta. Já em "Manto sagrado", a narrativa

[1] Trabalho apresentado no GT19 - Ferramentas afrocentradas na crítica literária: Sankofa e Literaturaterreiro.

[2] Professor adjunto e doutor em Letras, áreas de concentração História da Literatura, pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG). E-mail: denisquadros@unipampa.edu.br

desloca a atenção para a dimensão simbólica dos objetos rituais, que transcendem sua função material e operam como testemunhos da ancestralidade, marcadores identitários e vetores de pertença. Em ambos os textos, o literário se potencializa pela inscrição da oralidade, pela centralidade dos ritos e pelo modo como elementos do culto se transmutam em significantes estéticos.

Ao incorporar essas práticas e tensionar os limites entre texto, corpo e espiritualidade, as narrativas de Odé desafiam os enquadramentos tradicionais da crítica literária. A literatura-terreiro — tal como mobilizada aqui — desloca o eixo interpretativo e questiona as hierarquias epistemológicas que, durante séculos, marginalizaram as textualidades negras e afro-religiosas no Brasil. Assim, os dois contos funcionam como espaços de reexistência e de afirmação da cultura afrodiaspórica, reivindicando a legitimidade de epistemes que histórica e politicamente foram desautorizadas.

Literatura-terreiro: bases epistemológicas e afrorrizoma

A noção de literatura-terreiro, proposta por José Henrique de Freitas, desloca o entendimento tradicional de literatura ao reconhecer o terreiro como espaço produtor de epistemologias, sensibilidades e estéticas próprias. Em entrevista à Revista Inventário, Freitas afirma que a literatura-terreiro está vinculada "à ética e estética de textos produzidos desde o corpo negro permeado pela cosmogonia africana e negro-brasileira" e relaciona-se a "epistemes que circulam nas religiões afro-brasileiras" (Freitas, 2014, p. 114). Nessa perspectiva, o texto deixa de ser apenas objeto grafocêntrico e passa a articular outras dimensões: ritmo, ritual, gesto, canto, performance, corporalidade e memória.

A crítica literária brasileira, marcada historicamente por referenciais eurocêntricos, concentrou-se na materialidade escrita como critério de literariedade. A literatura-terreiro, contudo, propõe um alargamento metodológico, sugerindo que práticas afro-religiosas constituem formas de poética e elaboração estética. Freitas (2014, p. 115) destaca que tais produções demandam "uma iniciação na rede sinestésico-analítica", uma vez que operam com articulações entre voz, som, movimento e elementos ritualísticos, tornando insuficiente a leitura puramente textual. Na esteira de Martins (1997, 2021), que destaca o papel da oralidade performática na constituição de textualidades negras, a literatura-terreiro afirma a centralidade da oralitura como base estética e política.

Diversas pesquisas recentes têm adotado tal conceito para analisar poéticas negras, performances contemporâneas, literaturas periféricas e produções multimodais vinculadas a matrizes afro-diaspóricas. Trabalhos que estudam saraus, rituais, poesias faladas e cenas

musicais têm evidenciado o caráter multimodal do literário-terreiro. Como observa Santos (2020), tais produções "não se circunscrevem ao regime da escrita, mas operam no cruzamento entre palavra dita, ritmo, corpo e ancestralidade", abrindo outras possibilidades para o estudo da literatura negra no Brasil.

A literatura-terreiro também se articula com o princípio da ancestralidade, que atua como eixo estruturante das epistemes afro-brasileiras. A ancestralidade funciona não apenas como temática, mas como método de produção estética: aquilo que é narrado emerge de uma cadeia de ensinamentos intergeracionais, de práticas ritualísticas e de significados que excedem o sujeito individual. Freitas (2014, p. 116) enfatiza que "o corpo é território de memória e inscrição de forças ancestrais", de modo que o literário se constitui como atualização performativa de um saber que antecede o texto.

Outro conceito fundamental para o debate é o de afro-rizomas, formulado por Henrique Freitas e desenvolvido na coletânea *Afro-rizomas na diáspora negra* (Santos; Riso, 2013). Inspirado na metáfora rizomática de Deleuze e Guattari, mas reformulada a partir da experiência diaspórica africana, o afro-rizoma propõe uma leitura das culturas negras como redes múltiplas, descontínuas e inventivas. Segundo os organizadores da coletânea, os afro-rizomas "rejeitam qualquer teleologia que pretenda reduzir a África a um bloco monolítico" e afirmam "a pluralidade de conexões, deslocamentos e reinvenções que constituem a diáspora" (Santos; Riso, 2013, P. 9).

Freitas (2014, p. 117) sintetiza essa formulação ao afirmar que os afro-rizomas representam "uma torsão dos rizomas deleuzianos" para pensar a diáspora como encruzilhada e não como origem estática. A imagem da encruzilhada, central nos cultos afro-brasileiros, torna-se então produtiva para pensar as literaturas negras: trata-se de compreender a escritura não como linha única, mas como entrecruzamento, travessia, bifurcação e combinação de práxis culturais diversas. Assim, o afro-rizoma permite enxergar a literatura-terreiro não como expressão isolada, mas como parte de uma rede que liga o ritual ao texto, o canto ao gesto, a performance à narrativa.

A articulação entre literatura-terreiro e afro-rizomas apresenta ainda impactos metodológicos. Ambos os conceitos demandam que o pesquisador se aproxime de práticas culturais comunitárias, compreendendo que a produção textual está imbricada em circuitos de sociabilidade, espiritualidade e performance. Estudos que investigam poéticas urbanas e manifestações religiosas mostram que a literatura-terreiro circula em espaços não hegemônicos — terreiros, comunidades, casas de axé, saraus, festivais periféricos — e por isso confronta modelos tradicionais de legitimação literária. Esse confronto evidencia o caráter político do

conceito: reconhecer a literatura-terreiro implica questionar o "epistemicídio literário" (Freitas, 2014, p. 119), isto é, o silenciamento sistemático de saberes afro-diaspóricos nos currículos escolares, nos meios editoriais e nas instituições acadêmicas.

Encerrando esta discussão, observa-se que tanto a literatura-terreiro quanto os afro-rizomas constituem ferramentas críticas que reposicionam o literário em relação aos saberes afro-diaspóricos, recusando o privilégio da escrita como único *locus* de produção estética. Ao compreender o terreiro como espaço formador de epistemologias e sensibilidades, tais conceitos permitem apreender as textualidades negras em sua complexidade ritual, corporal e comunitária. Como enfatiza Freitas (2016), é na articulação entre corpo, memória e ancestralidade que "se forjam as potências criativas que atravessam a palavra" (Freitas, 2016, p. 42), deslocando o texto do plano puramente formal para inseri-lo em uma constelação de práticas vividas. Assim, reforçamos que a aproximação entre literatura-terreiro e afro-rizomas não apenas amplia as possibilidades interpretativas da crítica literária, mas também reivindica a centralidade das matrizes africanas como fundamento ético e estético da produção literária brasileira.

Por esse motivo, literatura-terreiro e afro-rizomas operam conjuntamente como ferramentas para a crítica literária afrocentrada: ambos deslocam o olhar para a pluralidade de práticas afro-brasileiras e afirmam a legitimidade estética das textualidades derivadas dos terreiros. No caso da obra de João Carlos de Odé, tais categorias permitem reconhecer que as narrativas não apenas tematizam elementos da religiosidade afro-brasileira, mas performam essa religiosidade, construindo espaço literário que incorpora rituais, objetos, performances e memórias coletivas. A literatura-terreiro, portanto, oferece o arcabouço crítico adequado para ler as formas pelas quais Odé reinscreve, na escrita, a densidade histórica e simbólica das comunidades de axé.

Olobomi: projeto ético e estético de João Carlos de Odé

João Carlos de Odé (1948-2009) é um babalorixá do Batuque do Rio Grande do Sul, nação Ijexá, filho de santo de Mãe Miguela de Bará Agelú (1926-2022) que publicara em vida duas obras: *Yemanjá quer falar contigo* (1999) e *O malandro e o gaudério* (1999), ambos com recursos próprios. A primeira é uma coletânea de contos que trazem a vivência religiosa do Batuque, bem como outras histórias que envolvem o narrador-personagem Deodé. O segundo é uma novela que narra o encontro e convivência do pai de João Carlos e seu padrinho religioso. Nascido em Rosário- RS, o babalorixá mudou-se para Criciúma- SC, onde viveu seus últimos dias de vida.

Yemanjá quer falar contigo (1999) traz 54 contos em que os Orixás do Batuque do Rio Grande do Sul servem de fio condutor da narrativa. Desses recorto dois para a presente análise "O Bará Lodê da vó Jovita" e "Manto sagrado" em que, respectivamente, temos os Orixás Bará Lodê e Xangô Agodô como protagonistas da história. Lodê é uma qualidade ou caminho do Orixá Bará que é assentado (Sacralizado em uma pedra [okutá] com ferramentas) na frente das casas de religião em uma casa, normalmente de madeira, pintada de vermelho tendo como companheiro Ogum Avagã e, em algumas nações, também Oyá Dirã, qualidades ou caminhos dos Orixás Ogum e Oyá. Já Agodô é uma qualidade mais velha do Orixá Xangô que tem seu altar dentro do quarto de santo, ou peji, que se localiza dentro do salão onde ocorrem as festividades e cerimônias religiosas.

A escrita de João Carlos de Odé articula, portanto, um projeto ético e estético que se ancora no próprio funcionamento do terreiro como lugar de transmissão, memória e partilha de saberes. Seus textos não apenas tematizam a cosmologia do Batuque, mas emergem de dentro dela, operando segundo a lógica da oralidade ritual, da circulação de narrativas ancestrais e da performatividade que caracteriza o universo afro-religioso. Nessa perspectiva, sua obra corporifica aquilo que Freitas (2016) identifica como a poética modulada pela experiência do axé, isto é, uma criação literária que se alimenta do corpo, da ancestralidade e da dimensão ritual como forças organizadoras da palavra. Ao estruturar suas narrativas a partir da agência dos Orixás, das figuras centrais do culto — como Vó Jovita — e dos objetos sagrados que condensam memória e identidade, Odé afirma uma ética comunitária fundada na reciprocidade, na escuta e no cuidado, elementos constitutivos da própria vida no terreiro. Assim, *Yemanjá quer falar contigo* se configura como obra em que estética e espiritualidade se enredam de forma indissociável, evidenciando que, para o autor, escrever é também reexistir, atualizar o axé e reinscrever no campo literário epistemes e sensibilidades que a crítica tradicional historicamente marginalizou.

O conto "O Bará Lodê da Vó Jovita", que integra *Yemanjá quer falar contigo* (1999), inicia-se com uma estratégia narrativa que, à primeira vista, pode parecer deslocada, mas que cumpre função significativa no projeto estético de João Carlos de Odé. A menção inicial às figuras do folclore brasileiro — Saci-pererê, Mula-sem-cabeça, Boitatá, Negrinho do Pastoreio e Boto cor-de-rosa — funciona como uma espécie de "porta de entrada" para um universo imagético mais amplo, no qual tradições populares, memórias comunitárias e heranças coloniais convivem e se tensionam. Ao evocar essas entidades, o narrador mobiliza repertórios amplamente difundidos no imaginário nacional e, ao fazê-lo, prepara o leitor para o deslocamento epistemológico que virá a seguir: o trânsito do folclore para o saber de terreiro,

dimensão muito menos reconhecida pela historiografia literária dominante. Esse gesto de Deodé pode ser lido como convite a abandonar a leitura exotizante das mitologias afro-brasileiras para, em seu lugar, compreender o terreiro como locus de produção de conhecimento e ética comunitária, conforme indica Freitas (2016) ao afirmar que as textualidades afrorreligiosas operam a partir da "força criadora que atravessa o corpo e a memória" (Freitas, 2016, p. 42).

A narrativa rapidamente se enraíza em um espaço concreto e urbano: o bairro Partenon, em Porto Alegre, local onde se situa o terreiro de Vó Jovita, assentado por seu pai de santo, Hugo de Yemanjá. Essa espacialização precisa rompe com leituras folclorizantes e situa o Batuque — religião afro-gaúcha frequentemente invisibilizada — no cotidiano da cidade, marcando sua territorialidade e inserção comunitária. Odé enfatiza a construção desse espaço religioso por meio da descrição do assentamento de Bará Lodê, que estrutura a relação entre o terreiro e o mundo. A narrativa apresenta a regra segundo a qual "mulher não pode cuidar deste Orixá, que ele não gosta de mulher nem de criança" (Deodé, 1999, p. 61), indicando não apenas um elemento doutrinário do culto, mas revelando como a tradição organiza responsabilidades, papéis rituais e vínculos éticos. A recomendação de que um homem cuide do assentamento — trocando a água da quartinha, realizando oferendas, zelando pelo espaço — demonstra a dimensão cotidiana e prática dos rituais, aproximando leitor e comunidade religiosa.

Além das orientações sobre o cuidado material com o axé, o assentamento é acompanhado de uma diretriz profunda, que se inscreve na ética própria do Orixá: "(...) nós teremos que morar neste terreno até que a morte nos separe" (Deodé, 1999, p. 61). Essa frase sintetiza o princípio de permanência, responsabilidade e compromisso que caracteriza a relação entre o sacerdote e o Orixá. Trata-se de um pacto que ultrapassa a ideia ocidental de "crença" e se aproxima do que Freitas (2014) descreve como fundamento da literatura-terreiro: a inseparabilidade entre vida e ritual, entre corpo e palavra, entre existência e axé. Em outras palavras, cuidar de Bará Lodê é cuidar do próprio território coletivo.

Essa dimensão ética é explicitada na espécie de decálogo atribuído ao Orixá, no qual Vó Jovita estabelece as regras que regerão o terreiro: não permitir reuniões indevidas no portão; evitar fofoca e "putaria"; exigir obediência à palavra dada; solicitar que tarefas sejam cumpridas independentemente das dificuldades; rechaçar desculpas; e, sobretudo, exigir responsabilidade coletiva sobre atos e consequências. Tais enunciados performam a agência do Orixá e revelam que, no universo narrativo, a espiritualidade não está dissociada da organização social. Trata-se de uma ética de convivência, proteção e disciplina que estrutura o terreiro como comunidade e que, literariamente, constitui marca distintiva da literatura-terreiro.

Além disso, essa lista de prescrições funciona como elemento narrativo central: revela Bará Lodê como entidade ativa, presente e dirigente, não um mito distante ou meramente alegórico. A força da palavra do Orixá, inscrita em suas regras, ecoa o que Santos e Riso (2013) identificam como princípio dos afro-rizomas: práticas culturais que se expandem em redes, conectando ética, estética e ancestralidade de modo não hierárquico, mas encruzilhado. A atuação de Bará Lodê como guardião do terreiro — e guardião simbólico da narrativa — manifesta, portanto, uma poética em que o sagrado se entrelaça com a vida comum e em que a literatura emerge como continuidade da experiência ritual.

A presença de Bará Lodê no conto não se limita ao assentamento nem às regras dirigidas à comunidade: ela se manifesta de modo direto, concreto e muitas vezes punitivo, compondo uma dimensão sobrenatural que permeia o cotidiano do terreiro. A narrativa enumera uma série de acontecimentos que evidenciam a agência do Orixá e seu papel enquanto guardião ético do espaço religioso. Tais episódios reforçam a concepção de literatura-terreiro como poética fundada na vivência ritual e na experiência comunitária, pois demonstram que a divindade atua como força organizadora das relações sociais, corrigindo desvios e reafirmando valores compartilhados.

O primeiro episódio envolve Isidoro, frequentador assíduo dos batuques que, no entanto, desrespeita uma norma fundamental: jamais entrar no terreiro sob efeito de bebida alcoólica. Apesar de avisado por Bará Lodê, insiste na prática. Na segunda vez que chega embriagado, é surpreendido por um tapa invisível, ato que o corrige pela via do choque e da assunção da responsabilidade. Deodé descreve a cena com naturalidade, indicando que os presentes compreendem o gesto como intervenção direta do Orixá. O ocorrido ilustra como Bará Lodê não é apenas cultuado: ele age, vigia e disciplina, reforçando aquilo que Freitas (2016) identifica como a força espiritual que atravessa o texto e a comunidade, modulando comportamentos e reafirmando pactos.

O segundo caso diz respeito a uma filha de Obá que, reiteradamente, se eximia de suas obrigações religiosas alegando estar menstruada — condição que, de fato, a impediria de participar de determinados ritos. O problema, entretanto, não está na menstruação, mas na mentira. A narrativa destaca: “Cada vez que tinha obrigação, a negra mentia que estava menstruada, isso a impossibilitava de participar das cerimônias” (Deodé, 1999, p. 63). O castigo não tarda: no dia da festa de seu próprio Orixá, é acometida por uma hemorragia violenta. A intervenção tem duplo sentido: desautoriza o uso indevido de um motivo legítimo e restabelece a verdade, ressaltando que o ritual é espaço de ética antes de ser espaço de formalidade. Bará

Lodê opera, aqui, como princípio regulador que protege a integridade do culto e da relação entre devoto, corpo e divindade.

No terceiro episódio, Zinho de Xapanã se torna alvo da ação do Orixá devido à falta de reciprocidade. Embora gastasse com "cervejadas", constantemente esquecia de trazer um presente ao dono da casa — gesto simbólico que, no contexto da religiosidade afro-brasileira, expressa respeito e reconhecimento. A narrativa registra: "De repente ouviu-se um violento grito, todos correram para ver o que era, era ele, o nego Zinho do Xapanã, o vivente sangrava, dando por falta um pedaço da orelha" (Deodé, 1999, p. 63). Trata-se de uma punição exemplar que evidencia como o descuido com as normas do terreiro é entendido como quebra de pacto; e como tal quebra produz efeitos visíveis. Em chave literária, o episódio reitera a agência de Bará Lodê como força ativa que orienta e equilibra a casa.

Esses acontecimentos, que poderíamos chamar de "intervenções sobrenaturais", compõem o tecido narrativo que sustenta a identidade do terreiro de Vó Jovita. Ao narrá-los, o texto reafirma a lógica da literatura-terreiro: o plano espiritual não é alegoria, mas parte constitutiva da realidade comunitária. Deodé encerra essa sequência com uma síntese que cristaliza o impacto da presença do Orixá: "Poderia ficar aqui contando histórias e mais histórias do Bará Lodê da Vó Jovita, e todos que ali viveram poderiam confirmar (...) mas uma certeza ficou, aquela casa ficou conhecida pelo A. L. e D. L., ou seja, Antes do Lodê, Depois do Lodê" (Deodé, 1999, p. 64). A expressão marca um divisor de águas: a chegada do assentamento reorganiza não apenas o espaço físico, mas a vida moral, simbólica e espiritual da comunidade.

Esse ponto é fundamental para compreender o projeto ético-estético de Odé. A narrativa não descreve um folclore distante ou um conjunto de crenças exotizadas; ela inscreve a experiência religiosa como eixo estruturante da vida cotidiana. Em diálogo com Freitas (2014; 2016), pode-se afirmar que Odé realiza, literariamente, aquilo que caracteriza a literatura-terreiro: a fusão entre texto e ritual, entre ética e narrativa, entre ancestralidade e prática comunitária. A presença de Bará Lodê, portanto, não é mero elemento temático, mas força organizadora de sentido que evidencia a encruzilhada — no sentido rizomático de Santos e Riso (2013) — onde estética, memória e espiritualidade se encontram.

Se em "O Bará Lodê da Vó Jovita" a presença do Orixá se manifesta sobretudo pelo rigor ético e pela vigilância espiritual, em "Manto sagrado" João Carlos de Odé desloca o foco para uma dimensão distinta, mas igualmente fundamental da cosmologia afro-brasileira: a do cuidado, da intermediação ritual e da reciprocidade entre humano e divino. O conto inicia-se com a frase: "Confiava por demais naqueles Orixás" (Deodé, 1999, p. 149), enunciado que não

apenas apresenta o estado emocional da personagem — um pai aflito diante da doença do filho — mas também marca, desde a primeira linha, a natureza da relação que estrutura toda a narrativa: uma confiança radical, ancestral, que dispensa justificativas e repousa na experiência vivida no terreiro.

A história acompanha um casal de filhos de santo cujo filho adoece gravemente, sem que a medicina ofereça solução. A morte do menino, ocorrida antes mesmo de chegarem ao ritual, poderia configurar o ponto final da narrativa; no entanto, é justamente após esse acontecimento que o conto se abre a outra lógica, sustentada pelos princípios do axé e pelas possibilidades que a imanência do sagrado opera. O casal leva o corpo da criança ao terreiro onde se celebra o batuque para Xangô Agodô, dono da casa e Orixá assentado daquele templo religioso. A cena é particularmente significativa dentro do projeto literário de Deodé porque destaca a centralidade do ritual enquanto espaço de potência, cura e transformação — elementos amplamente reconhecidos pela literatura-terreiro, tal como descreve Freitas (2016), para quem a estética afrorreligiosa é constituída pela "força que atravessa o corpo e reorganiza o mundo simbólico" (Freitas, 2016, p. 42).

No terreiro, o babalorixá encontra-se ocupado (em transe), tomado por Xangô Agodô. É nessa condição liminar — entre o mundo dos homens e o mundo dos Orixás — que o ato milagroso se realiza. Xangô, ainda ocupado, retira sua capa suada e, num gesto que condensa autoridade, proteção e afeto, envolve o corpo da criança. A capa ritual, objeto carregado de axé, torna-se meio de passagem entre morte e vida, entre silêncio e retorno. A criança desperta, senta-se e imediatamente pede um pedaço de bolo que estava reservado no quarto de santo. O gesto é narrado com naturalidade, conforme o modo particular com que Deodé traduz o extraordinário para dentro do cotidiano do culto, sem ênfase espetacular ou tom mítico exagerado.

Essa escolha estética é decisiva: ao evitar o tom de maravilha e manter a simplicidade da cena, Odé reafirma a perspectiva interna à tradição. O milagre não é tratado como ruptura, mas como continuação dos modos de operar do Orixá. Assim, a capa de Xangô — o "manto sagrado" — atua como condensação material da energia vital e da autoridade ritual. Na narrativa, esse objeto se torna o centro de uma poética da cura que articula três dimensões: a potência do axé, a importância do corpo em transe e a confiança absoluta dos filhos de santo. Essa tríade ecoa o que Freitas (2014) identifica como núcleo da literatura-terreiro: o entrecruzamento entre narrativa, ritual e experiência comunitária.

Ao mesmo tempo, o conto articula uma hermenêutica da reciprocidade. A criança é salva não apenas pela intervenção do Orixá, mas também porque seus pais, como filhos de

santo, mantêm com ele um vínculo contínuo de responsabilidade e fé. A cena no quarto de santo, com o menino pedindo bolo, enfatiza que a vida devolvida não é abstrata, mas concreta, ordinária, vinculada aos pequenos gestos que compõem a convivência no terreiro. A cura é inscrita na materialidade — no suor, na capa, no bolo —, confirmando a lógica da imanência própria das religiões africanas no Brasil: o sagrado está no corpo, nos objetos, nas relações, nunca apartado do mundo.

A dinâmica da narrativa enfatiza que o milagre não acontece de modo fortuito, mas se inscreve no cotidiano de trabalho, compromisso e pertença do casal ao terreiro. Deodé dedica parte importante do conto à descrição das tarefas que antecedem a cerimônia em homenagem a Xangô: fritar acarajés, enrolar balas, temperar carnes, lavar roupas — atividades que afirmam a dimensão comunitária e material do culto. Ele coordena o preparo dos alimentos; ela, lavadeira, sustenta parte da casa com o trabalho para fora. A narrativa não os idealiza: mostra que o axé se constrói também pelo esforço diário, pela partilha e pelo gesto coletivo. Essa atenção à vida comum reforça a perspectiva da literatura-terreiro, para a qual espiritualidade e cotidiano não são esferas separadas, mas camadas entrelaçadas de um mesmo modo de existência.

A morte do menino rompe essa rotina, instaurando um vazio que a narrativa absorve com sobriedade. No sábado, ao retornar para casa, o pai encontra o corpo da criança enrolado em um cobertor, enquanto sua esposa chora alto, desamparada. A dor não é dramatizada, mas enunciada em seu estado bruto: um acontecimento irreversível que, no entanto, será reconfigurado pelo ritual. O pai segue então ao terreiro, onde o batuque se desenrola sob o comando de Xangô incorporado no corpo do babalorixá. É nesse momento que ocorre um dos gestos mais significativos do conto: a entrega da capa do Orixá ao pai enlutado. O texto registra: "Pai Xangô lhe falou: 'Tome meu manto, volta à sua casa, envolva teu filho nele e traga aqui'" (Deodé, 1999, p. 151). A capa — símbolo maior de autoridade, calor, suor e axé — torna-se ponte entre os mundos, investida do poder de reconduzir a vida àquele que a perdeu.

O retorno ao terreiro é descrito com a intensidade contida própria de Deodé, que nunca entrega o milagre como espetáculo, mas como continuidade lógica do axé. Xangô ordena que o menino seja colocado no centro do salão e inicia seu canto, gesto que articula corpo, voz e energia ritual em uma única operação estética e litúrgica. A cena da ressurreição é narrada com precisão quase cinematográfica: "Ele, de joelhos postados no chão, viu quando o seu menino começou a engatinhar na direção do quarto de santo, no início lentamente, devagarinho foi se chegando, primeiro com dificuldades e depois afoitamente abraçou-se ao bolo de aniversário do Pai Xangô" (Deodé, 1999, p. 152). O movimento corporal da criança — engatinhar,

aproximar-se, abraçar o bolo — reitera a centralidade da materialidade na cosmologia afro-brasileira. É pelo corpo do menino, pela textura do bolo, pelo espaço ritual, que o milagre se afirma como fato e não como alegoria.

A escolha do bolo como objeto de desejo imediato, após o retorno à vida, é profundamente significativa: ele simboliza a continuidade da infância, a celebração de Xangô e a generosidade do terreiro. O bolo é alimento, oferenda, partilha. Ao abraçá-lo, o menino abraça também a comunidade e o próprio Orixá, selando, em ato simples, a reciprocidade do axé. Nada é abstrato na cena: o sagrado está no suor da capa, no chão do terreiro, na fome da criança, no canto que ecoa. Aqui, Odé mobiliza precisamente aquilo que Freitas (2016) identifica como característica nuclear da poética de terreiro: a "força que atravessa o corpo e reorganiza o mundo simbólico" (Freitas, 2016, p. 42), força que, na narrativa, reorganiza inclusive a fronteira entre vida e morte.

O conto encerra-se com a intervenção verbal de Xangô: "Oh, homens de pouca fé" (Deodé, 1999, p. 152). A frase opera como chave de leitura para todo o episódio: a ressurreição não é espetáculo destinado a convencer descrentes, mas gesto de cuidado dirigido a quem já vive em aliança com o Orixá. O lamento de Xangô não é reprimenda moralizante; é uma convocação à confiança plena, à entrega que sustenta o elo entre humano e divino. Ele não reivindica fé abstrata, mas fé praticada — aquela exercida nos gestos do cotidiano, nas obrigações cumpridas, nas comidas preparadas, nas roupas lavadas, no canto acompanhado. A frase final, portanto, não apenas encerra a narrativa, mas a amplia, inscrevendo-a no horizonte ético mais amplo do Batuque: a certeza de que a força do axé opera onde há compromisso, responsabilidade e reciprocidade.

Considerações finais

A leitura dos contos "O Bará Lodê da Vó Jovita" e "Manto sagrado", de Deodé, evidencia que sua obra se estrutura a partir de um projeto ético-estético enraizado na vivência do Batuque do Rio Grande do Sul. Tal projeto inscreve a religiosidade afro-brasileira não como tema ou ornamentação narrativa, mas como fundamento epistemológico que organiza personagens, espaços, temporalidades e modos de narrar. A presença dos Orixás — seja pela via disciplinadora e vigilante de Bará Lodê, seja pela via protetora e amorosa de Xangô Agodô — constitui o eixo que articula as tensões, soluções e transformações vivenciadas pelas personagens, reafirmando a centralidade do axé como força que regula a vida individual e coletiva no terreiro.

Os episódios analisados mostram que, em Deodé, o sobrenatural não se apresenta como ruptura ou exceção, mas como continuação coerente de uma lógica de mundo em que o espiritual e o cotidiano se atravessam continuamente. Intervenções como o tapa invisível, a hemorragia inesperada ou a perda da orelha não são manifestações arbitrárias, mas respostas éticas, inscritas em uma relação de reciprocidade entre devotos e Orixás. Da mesma forma, a ressurreição da criança em "Manto sagrado" não assume caráter milagroso no sentido cristão, mas se insere em uma cosmologia em que a vida e a morte são dimensões permeáveis quando mediadas pelo axé e pela autoridade ritual.

Essas narrativas confirmam a pertinência dos conceitos de literatura-terreiro e afro-rizomas, conforme formulados por Freitas (2014; 2016) e por Santos e Riso (2013). Em Deodé, a palavra literária é atravessada por gesto, canto, corpo, objeto, ritual e memória — o que exige um deslocamento interpretativo que abandone o paradigma grafocêntrico e reconheça o texto como parte de um sistema cultural mais amplo. Assim, sua escrita opera, simultaneamente, como registro da experiência religiosa, prática de resistência contra o epistemicídio e atualização de tradições ancestrais que, há séculos, sustentam redes de sociabilidade afro-brasileira.

Ao narrar intervenções de Bará Lodê e Xangô Agodô de modo não exotizante, Deodé inscreve o terreiro como espaço legítimo de produção de saber e de ética comunitária, alinhando-se à perspectiva de Freitas (2016), segundo a qual as textualidades afrorreligiosas são movidas pela "força que atravessa o corpo e reorganiza o mundo simbólico". Desse modo, os contos aqui analisados demonstram que a literatura-terreiro não opera apenas como estética, mas como prática de reenraizamento, pertencimento e reexistência. Em síntese, Deodé não escreve *sobre* o terreiro: ele escreve *desde* o terreiro, fazendo de sua literatura um prolongamento do axé, uma memória ritual e uma afirmação potente das epistemologias negras no Brasil.

Referências

DEODÉ, João Carlos. **Yemanjá quer falar contigo**. Criciúma: Editora do autor, 1999.

FREITAS, José Henrique de. Reflexão sobre o conceito de literatura-terreiro. **Revista Inventário**, Salvador, n. 15, p. 113–120, 2014.

FREITAS, José Henrique de. **O arco e a arkhé: ensaios sobre literatura e cultura**. Salvador: Ogum's Toques Negros, 2016.

SANTOS, José Henrique de Freitas; RISO, Ricardo (orgs.). **Afro-rizomas na diáspora negra: as literaturas africanas na encruzilhada brasileira.** Rio de Janeiro: Kitabu, 2013.

MAR DE MINEIRO É MALDITO: O HUMOR PESSIMISTA DA ÚLTIMA POESIA DE CACASO[1]

Matheus Araujo Tomaz - USP[2]

Resumo: A obra de Cacaso é, não sem razão, comumente associada ao humor, sobretudo pela exploração do trocadilho e troça com a tradição literária. Cabe ainda, porém, explorar o sorriso amarelo que o sustenta, encarando o quinhão de negatividade nele contido. Seu poema síntese "célula mater" explicita bem a questão em pleno contexto da anistia: "unidos/ perderemos". *Mar de mineiro*, 1982, último conjunto de inéditos publicado por Cacaso em vida, é marcado pelo mal estar. Em continuidade ao que já esboçava em *Na corda bamba*, 1978, o autor explora a recusa ao futuro como temporalidade progressiva, expressando-o em imagens de bloqueio e paralisia. A melancolia da abertura *lenta, gradual e segura* impregna também as figurações populares, expondo seu possível caráter ideológico já presente no antigo repertório nacional-popular. Há, assim, um sujeito poético sem propostas para o que há de vir e reavaliando negativamente o que já passou. Desses destroços, retira sua verve mais ou menos cômica, a ver em cada poema. A presente comunicação tem como objetivo averiguar a singularidade das imagens temporais e do repertório da vida rural em *Mar de Mineiro*, associando-a à matéria social emergente no período de redemocratização. Nossa hipótese é que há, na própria formalização, uma avaliação negativa do que se prospectava como realidade nacional naquela década.

Palavras-chave: poesia marginal; abertura política; ditadura militar; Cacaso.

1 Introdução

Francisco Alvim afirma que a poesia de Cacaso, pérfida, "oculta sua verdadeira face – desencantada, aguerrida, guerreira – atrás de outra aparente, ou talvez até de real, doçura. Pode-se falar que se trata de uma poesia de resistência, na medida em que se reconheça nela um claro empenho em preservar a vida da degradação" (2020, p.427). Análise precisa do que o amigo teria realizado em toda a sua obra, o trecho esclarece especialmente bem o procedimento de construção de imagens em *Mar de mineiro*, 1982: a partir de certa graça, apelo ao trocadilho ou à imagem desconcertante, o poeta revelaria o caráter negativo da realidade que formaliza. Expondo o caráter convencional e ridículo das relações sociais, evitaria tais caminhos. Reforçado pelas imagens de futuro bloqueado, esse humor exibiria não a euforia, em atitude afirmativa, continuidade do *desbunde*, como de fato aconteceu em certas manifestações artísticas, mas sim certo desencantamento – com o mundo e a forma poesia. Sempre bom lembrar que talvez seja essa a chave para entender a discografia dos tropicalistas Caetano e Gal nessa virada dos anos 70 para os 80: canto de liberdade, de adoção às novas formas do consumo,

[1] GT34 – Literatura, outras linguagens e redemocratização do Brasil (1985-2025).

[2] Doutorando do Departamento de Teoria Literária e Literatura Comparada - FFLCH/USP, por onde também é mestre. Email para contato: matheus.tomaz@usp.br .

da festa, do gozo de desrepressão. A audição dos discos *Bicho*, 1977, e *Gal tropical*, 1979, possivelmente ganha com essa reflexão. Esse pessimismo é o que já havia explicitado em seu poema "célula mater", de *Na corda bamba*, 1978, lido certa feita, segundo Roberto Schwarz, para o próprio Ulysses Guimarães:

> Unidos
> Perderemos
> (CACASO, 2020, p.180)

2 Fundamentação teórica e metodologia

Partimos de Antonio Candido em *Dialética da malandragem*, entendendo que a forma artística capta algo que também se projeta na realidade social. Assim, através da leitura imanente, a obra oferece os termos tanto para a sua análise quanto para a da sociedade. Lembrando-se não se tratar de teoria dos reflexos entre literatura e sociedade, mas que "o sentimento de realidade na ficção", ou de qualquer literária, "depende de princípios mediadores, geralmente ocultos, que estruturam a obra e graças aos quais se tornam coerentes ambas as séries, a real e a fictícia" (1970, p.83). O presente trabalho se propõe, à medida das forças do crítico, a realizar esse tipo de leitura dos poemas de Cacaso. Seguimos também o exemplo de Adorno em *Palestra sobre lírica e sociedade*, partindo da ideia de que "Não apenas o indivíduo é socialmente mediado em si mesmo, não apenas seus conteúdos são sempre, ao mesmo tempo, também sociais, mas, inversamente, também a sociedade configura-se e vive apenas em virtude dos indivíduos, dos quais ela é a quintessência" (2012, p.75). Ao investigarmos a subjetividade virtual do eu poético de *Mar de Mineiro* e dos poemas publicados postumamente, tentamos captar "a configuração lírica [que] é sempre, também, a expressão subjetiva de um antagonismo social" (ADORNO, 2012, p.76). Em outros termos, divisando os movimentos do sujeito poemático também o fazemos com os da sociedade da qual faz parte.

3 Análises

O próprio conjunto de 82 já aponta para um certo abandono do gênero poesias. Dividido em três partes, tem apenas a primeira, "postal", dedicada a poemas. "Papos de anjo da guarda" continha sobretudo as letras de canções de amor; já "Sete Preto", letras de temática sertaneja ou infantil. Cacaso não publicará em vida nenhum outro livro apenas de inéditos.

Em *Mar de Mineiro,* referência clara à cadeia de montanhas no horizonte das gerais, cujo relevo irregular se dá à vista como ondas verdes, o poeta joga com o contraste entre cenas urbanas no Rio e o ambiente interiorano da infância. Não é demais lembrar que o conjunto é dedicado a seus parceiros musicais Nelson Angelo, mineiro de nascença, e Novelli, de

musicalidade, apesar de nascido no Recife. A imagem do título é significativa da mania de autodesautorização entre versos, títulos e imagens de que fala Clara Alvim (2000, p.59), afinal a matéria não se restringe ao localismo. Um exemplo específico se vê em "postal":

Nenhum mar
Um domingo. Um tridente.
Dois cavalos. Meu coração segue cego e feliz.
como
carta
extraviada.
(CACASO, 2020, p.207)

Apesar de não haver "nenhum mar" em sua correspondência, ela é marcada pelo emblema de Netuno – um tridente e dois cavalos. A felicidade domingueira depende de sua contrapartida sintática na cegueira e a imagem final é a de uma mensagem que se perde. Espécie de flash insólito, não se sabe a mensagem do postal enviado, ele é marcado por ausências.

Quase o oposto ocorre em "no caminho da gávea", uma cena lírica:

O táxi para na esquina e meu
coração está calcinado.
A paisagem é impecável no seu
espetáculo simétrico e lento. O sol cochila.
Do outro lado da rua e de mim
o mar deságua em si mesmo.
(Cacaso, 2020, p.207)

Não é difícil recuperar a imagem do sujeito parado em uma avenida praieira – a atual Atlântica, em Copacabana, ao gosto biografista, por sabermos o caminho para a Gávea do apartamento onde Cacaso morava –, entrando ou saindo de um táxi, ao fim do dia, já no começo da ressaca marítima. Os *enjambements* reforçam a ligação entre todos os elementos: o táxi, que se torna seu, e o coração, o mar que é oposto a si e à rua; a simetria do espetáculo. Instante fugaz, paralisia mínima do tempo, lírico por excelência, é filtrado pelo "coração calcinado", coração veterano, que projeta as suas autorreflexões no desaguar sobre si mesmo do mar. Há um predomínio de tom melancólico pouco comum na obra do poeta, mas que confirma a perspectiva reflexionante e crítica. Há contraste entre a beleza da natureza e os elementos urbanos, do mesmo lado da simetria ocupado pelo sujeito lírico, em detrimento do segundo polo.

O tom brincalhão dá as caras no poema seguinte, em que retoma o mundo rural, tão típico do imaginário sessentista e nacional-popular:

Chiquinho encontrava no fundo da memória
uma vaca
Eva um pássaro

e ambos ainda se lembravam de um
caboclo que deambulava pelo bosque
do idílio.
(Cacaso, 2020, p.208)

O passado como "idade de ouro", em oposição ao presente negado, é evocado em seus maiores clichês. O apelo à infância, porém, não resiste à nada, repetindo convenções. A primeira personagem, com nome brasileiríssimo flexionado no diminutivo, com a afetividade típica da cordialidade, em busca do tempo perdido, encontra uma "vaca", que ecoa, literalmente, em "Eva", uma imagem primordial da mulher, com seu "pássaro". O que os une é, por sua vez, a imagem de um homem racializado a vagar sem rumo pelo passado idealizado. A imagem do caipira, do homem miscigenado, é o que dá suporte às ilusões passadistas. Não é forçar a nota enxergar troça na recuperação mediada pela lembrança/imaginação da figura rural.

Desse passado de fazendeiros do ar, de elites arcaicas desligadas de certa forma da alienação moderna – não é muito disso que sustenta *Boitempo* de Drummond? – que serviriam de crítica ao presente, também faz piada:

posteridade
[para Mário Carneiro]
O colete preto de meu avô montava num burro
preto e posava para retrato
o colete virou sorvete
do burro não mais se soube
e meu avô ficou
demente
(Cacaso, 2020, p.209)

Não sobrou nada e autoridade tradicional virou demência. O passado não tem respostas, a não ser clichês, e o futuro é incerto, como mostra o poema:

tempo

Um dia nos lembraremos deste tempo se lembrança
houver
que estivemos nesta sala que algumas vezes nos
tocamos
éramos mais felizes mais moços
um dia nos levaremos deste tempo se levar
houver
(Cacaso, 2020, p.209)

A instabilidade atinge ao mesmo tempo o futuro, pelo uso do subjuntivo, que condiciona a possibilidade de lembrar e de se retirar do tempo, e o passado, a própria existência da lembrança. O sujeito lírico parece girar em falso em um presente sem projeções ou recuos. Ainda assim, no conjunto, impera certa epicização, em que cada poema condensa um breve

episódio do qual o sujeito poético semi-narrativo pouco tira. Nem ele nem ninguém tem algum conhecimento produtivo, como se vê em "elogio da loucura":

Certo rapaz de longos braços e barbas
viu qualquer coisa que nenhum mortal jamais
nem pressentiu ou saberá
pois o certo rapaz — que pena! — jamais
voltou pra contar
(Cacaso, 2020, p.211)

O rapaz que pode fazer as vezes do guerrilheiro ou do esotérico chegou a um conhecimento único: experiência de instante presente irreproduzível, entre o passado – "nem pressentiu" – e o futuro – "nem saberá". A experiência que seria lírica por excelência é rapidamente desfeita. A justificativa, acompanhada da opinião de quem a apresenta ("que pena!), é o fato de que ele jamais "voltou pra contar". Desaparecido político? Alguém que encontrou o nirvana? Ou apenas uma brincadeira com Erasmo de Roterdão que não deixa incólumes poetas e escritores em geral? As piadas imbricadas não deixam nenhuma dimensão de pé: o esoterismo é posição de classe vã; a luta política levou à morte; e mais de 400 anos não foram suficientes para desfazer a sátira retórica com o sujeito do esclarecimento.

O "convívio" entre humor e pessimismo, ou a produção de um pelo outro, fica evidente:

a conversa corre animada os amigos se
estimam se
reconhecem transborda calor humano na sala

aos poucos
todos ficam pensando como será daqui a pouco
o enterro de cada um
(Cacaso, 2020, p.212)

A disposição gráfica coloca as estrofes em espelho: o primeiro terceto é composto por dois versos longos entrecortados por um curto, já o segundo por dois versos curtos separados por um longo. Na inicial, impera o presente ("corre", "estimam", reconhecem", "transborda") em que há o prazer do encontro. Na segunda, gradualmente ("aos poucos") o presente do gerúndio ("ficam pensando") dá lugar ao futuro ("será") ou à sua projeção mórbida. O "calor humano" que transbordava, até na disposição gráfica dos pronomes ("os amigos se/ estima se/ reconhecem transborda…), recua e a "conversa" dá passagem ao pensamento. O outro lado da moeda do encontro fortuito é a perda que já coloca sua sombra no presente. Não deixa de ter a sua graça esse kodak equivalente que conjuga pessimismo e gozo.

Essa duplicidade não fica restrita ao enunciador dos poemas, mas se expande à dimensão propriamente nacional, como explicita "venus brazil":

A cidade acampou na beira do circo.
O circo está de passagem.
(Cacaso, 2020, p.213)

O país, grafado em inglês, converte-se em planetinha que orbita próximo ao sol – mais uma referência aos novos hábitos de consumo e um desejo de americanização da classe média? A piada dos versos é gramaticalmente evidente: de forma inabitual, a cidade ocupa o papel de sujeito e o circo de adjunto adverbial, produzindo estranhamento. Interpretado-se mais rasteiramente, pode-se pensar nas peripécias dos militares na *abertura* e no espetáculo ridículo de manutenção de um regime zumbi. Não que o "porvir" seja melhor:

A Inquisição era
fogo
(Cacaso, 2020, p.214)

O trocadilho evidente, lidando com a conotação e a denotação da palavra fogo, ganha dimensão macabra dada a cifra do título. O futuro, a saída iminente da ditadura, não representa esperança, mas retorno à idade das trevas. Tirando a hipótese, sempre possível, de adesão rastaquera à ideia de patrulhas ideológicas por parte do eu-lírico, observa-se um claro destoar do coro dos contentes. Coro denunciado em sua "panaceia":

mesmo triste comprove
a alegria é a prova dos 9
(Cacaso, 2020, p.215)

Recusa simultaneamente o Oswald antropófago e o tropicalismo de primeira hora – lembremos de *Geleia Geral* de Torquato e Gil – abandonando qualquer euforia trazida com a anistia. Interessaria notar, em outra oportunidade, como a obra cancional de Cacaso vai ocupando lugar singular na dita MPB, sem nunca aderir modas estrangeiras do *pop*, em diálogo intenso com a tradição nacional popular e seus fracassos, e uma atualização do samba. Retomando: não há mais devoração ou desrecalque que indiquem superação do horizonte de expectativas rebaixado. Para falar com Roberto Schwarz, não há mais passagem do pré-burguês para o pós-burguês (1987, p.13). Como o próprio tropicalismo veio a registrar em aberração paralisada, nossa modernidade se deu, mas pelo atraso (Schwarz, 2008, p.90). Por isso sua "máquina do tempo" não avança:

E com respeito àquele problema do
futuro acho que vou ficando por aqui…
(Cacaso, 2020, p.218)

A recusa a certo progressismo, em acepção bastante literal da palavra, é gravada nas imagens temporais, dado que há sempre recusa à ideia de avanço, para falar em palavrões, teleológico – nada parece melhorar. A dimensão explicitamente política partidária dessa recusa vai aparecer apenas na coletânea *Beijo na boca e outros poemas*, editada pela Brasiliense em 85, com "nova república" e "presidente".

nova república

Se o Sr. me permite
Vou arriscar um palpite
Quem quiser que acredite
O inferno é o limite
Para abrir o apetite
Do povo e da elite
A política nomeia
A administração demite
(Antes de usar, agite...)
(Cacaso, 2020, p.257)

A insistência nas rimas, sobretudo pobres, consoantes, junto ao ritmo monótono, variando entre penta, hexa e heptassílabos, reforça a vulgaridade mesma do cenário democrático. A exceção sonora é o poder da "administração", que desequilibra o conjunto em oito sílabas poéticas, em uma dimensão um pouco kafkaniana. A política passa ao regime da mercadoria descartável – "antes de usar, agite" – para atender a "apetites" de diferentes grupos. O tom brincalhão, próximo ao causo, faz um vaticínio bastante desiludido com seu quinhão de vulgaridade: "o inferno é o limite". Já em "presidente", cola-se ainda mais literalmente aos fatos. Como bem apontado por João Alencar, Cacaso não deixa também de inserir a dimensão brechtiana na "agitação" do uso democrático: talvez a única possibilidade positiva na nova república estivesse nas ruas.

presidente

Tancredo
Tancredinho
Tancredão
Olhai pro céu
Olhai pro chão
Tirai este peso
Do seu coração
São Tancredo
De São João
Alma santa
Corpo são
Bão balalão!
Bão balalão!
Bebe o vinho
Come o pão

É procissão!
É procissão!
Viva a ordem
Viva a lei
Salve São João del Rei!
Salve Ulisses e Sarney
Viva São João del Rei!
Um Presidente Doutor
Nosso Doutor Presidente
Seu dia consagrador
É dia de grande ausente
Vai devagar com o andor
E vai ficar pra semente
E sai da frente
que atrás vem gente…
(Cacaso, 2020, p.260)

A dimensão farsesca do nascimento da nova república é exacerbada no poutpourri de referências que Cacaso realiza para formalizar a posse de Sarney. Para situar o leitor contemporâneo, é preciso relembrar que todo esse processo de redemocratização representou uma recusa às alternativas populares, a campanha das diretas já, em nome de uma pacificação entre militares e congresso. Relembrando o que o então líder sindical Lula expressou sobre o período: "A proposta do Tancredo não é de transição nenhuma. É de transação" (Lula [...], 1984). No poema Tancredo, de início, ocupa o lugar do "carneirinho, carneirão" da cantiga portuguesa, que precisa se ajoelhar diante da passagem do rei. Em seguida, vira o capitão do rondó de Bandeira, mediado já pela canção dos Secos e Molhados, que deveria perder o peso da "aérea esperança" – em Cacaso o verso vira "do seu coração", não mais "do meu coração" como no modernista. O sujeito poemático já não apostava muitas fichas nessa história de eleição indireta. Literalmente "de São João" del Rei, Tancredo passa a ser objeto de eucaristia cristã. O salve religioso se converte na saudação às figuras do último conchavo de "transição", Ulysses Guimarães e José Sarney. A apoteose desse misto de romança, procissão do divino e comício aparece nos versos "Seu dia consagrador/ É dia de grande ausente". Mas, tanto na história quanto no poema, o show precisa continuar, e a morte do "Nosso Doutor Presidente" não poderia atrapalhar o novo país – "E sai da frente/ que atrás vem gente…".

4 Considerações finais

Acredito que os poemas explicitamente políticos em publicação posterior ajudem a esclarecer a singularidade das imagens temporais e do repertório da vida rural de *Mar de Mineiro* e outros poemas de Cacaso. Nossa hipótese é que há, na própria formalização, uma avaliação negativa do que se prospectava como realidade nacional naquela década. O futuro não apresenta nada de positivo, uma vez que a abertura e a redemocratização foram processos

dos de cima, e o repertório que um dia animou lutas sociais já não tem mais potencial emancipatório. Ao longo da obra cacasiana, na verdade, é colocado em questão se de fato um dia ele já teve. Sobra, no presente, a morte dos amigos de geração – indico a leitura "tiau Roberval", "surdina" e "Ana Cristina" , em que se trata também da morte de expectativas crescentes – e o nexo financeiro puro e simples, cuja leitura de um poema síntese encerra minha comunicação.

a palavra do $enhor

no princípio
era
a Verba
(Cacaso, 2020, p.227)

Referências

ADORNO, Theodor. "Palestra sobre lírica e sociedade". In: ADORNO, Theodor **Notas sobre literatura I.** São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2012.

ALVIM, Clara de A. Esses poetas de hoje. In: CACASO. **Beijo na boca.** Rio de Janeiro: 7Letras, 2000.

ALVIM, Francisco. Sentimento, perfídia. In: CACASO. **Não quero prosa**. Org: ARÊAS, Vilma Campinas: Editora da Unicamp: Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1997.

ANDRADE, Oswald de. **Poesias reunidas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

CACASO. **Não quero prosa**. Org: ARÊAS, Vilma. Campinas: Editora da Unicamp; Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1997.

CACASO. **Poesia Completa.** São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

CANDIDO, Antonio. Dialética da Malandragem. **Revista Do Instituto De Estudos Brasileiros**, *8*, 1970, 67-89.

LULA preocupado com os próximos passos da luta. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, Ano 64, 27 jun. 1984.

SCHWARZ, Roberto. **O pai de família e outros estudos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

SCHWARZ, Roberto. **Que horas são?** São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

MEDIAÇÃO E LETRAMENTO LITERÁRIO NO ENSINO FUNDAMENTAL II: UMA ANÁLISE TEÓRICA E DOCUMENTAL[1]

Alexandro da Silva Nunes[2] (UFPB)
Kamila Pedrosa Soares[3] (UFPB)

Resumo: Este trabalho analisa os conceitos de mediação docente e letramento literário no contexto do Ensino Fundamental II, discutindo o papel do professor na formação do leitor literário à luz da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018). A partir de uma pesquisa de natureza teórica e documental, fundamentada nas contribuições de Rildo Cosson, Graça Paulino, Teresa Colomer e Felipe Munita, investiga-se de que modo esses conceitos, embora não explicitados na BNCC, podem ser inferidos em suas orientações relativas ao ensino de literatura. A análise evidencia que o documento atribui centralidade à leitura literária como experiência estética, cultural e formativa, ao mesmo tempo em que delega aos docentes a responsabilidade pela escolha de referenciais teórico-metodológicos e pelas práticas de mediação. Nesse sentido, o letramento literário apresenta-se como um aporte consistente para orientar práticas pedagógicas que favoreçam a construção de sentidos, a autonomia leitora e a formação crítica dos estudantes nos anos finais do Ensino Fundamental.

Palavras-chave: BNCC; Fundamental II; Letramento literário; Mediação docente.

1 Introdução

A literatura, enquanto expressão artística e prática cultural, ocupa lugar central na formação humana, pois possibilita ao sujeito interpretar o mundo, a si mesmo e as relações sociais por meio da linguagem. Na escola, sobretudo no Ensino Fundamental, o contato sistematizado com textos literários constitui uma das principais vias de acesso dos estudantes à experiência estética, à ampliação do repertório cultural e ao desenvolvimento do pensamento crítico. Nesse contexto, a leitura literária não pode ser compreendida como atividade acessória ou instrumental, mas como prática formativa essencial, capaz de contribuir para a construção da sensibilidade, da autonomia leitora e da participação ativa do aluno na cultura escrita.

Nos anos finais do Ensino Fundamental, essa discussão torna-se ainda mais relevante, uma vez que os estudantes passam a lidar com textos mais complexos, pertencentes a diferentes gêneros, tradições e contextos históricos. Tal processo exige práticas pedagógicas que ultrapassem a decodificação e a análise superficial do texto, favorecendo a construção de sentidos, o diálogo interpretativo e o reconhecimento da literatura como forma singular de

[1] O trabalho foi apresentado no GT27 – Leitura, literatura e ensino.
[2] Graduado em Letras – Português pela Universidade Federal da Paraíba. Mestrando em Literatura, Teoria e Crítica pelo Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL/UFPB). E-mail: alexandro.nunes@academico.ufpb.br.
[3] Graduada em Letras – Português pela Universidade Federal da Paraíba. Mestranda em Literatura, Teoria e Crítica pelo Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL/UFPB). E-mail: kamila.pedrosa@academico.ufpb.br.

conhecimento. Nesse cenário, o papel do professor assume centralidade, não apenas como transmissor de conteúdos, mas como mediador da leitura literária, responsável por criar condições para que os alunos se apropriem das obras e desenvolvam uma relação significativa com a literatura.

Paralelamente a essas demandas, a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2018, instituiu um novo marco normativo para a Educação Básica brasileira, redefinindo competências e habilidades consideradas essenciais para a formação dos estudantes. No componente curricular Língua Portuguesa, a BNCC atribui destaque à leitura do texto literário, especialmente no campo artístico-literário, reconhecendo seu potencial estético, cultural e humanizador. Entretanto, embora o documento enfatize a importância da formação do leitor e da ampliação do repertório literário, não explicita referenciais teóricos nem orientações metodológicas específicas para o trabalho com a literatura em sala de aula, o que confere maior autonomia e, ao mesmo tempo, maiores desafios à atuação docente.

Diante desse cenário, emerge a necessidade de recorrer a aportes teóricos que auxiliem o professor na organização de práticas pedagógicas coerentes com os objetivos formativos propostos pela BNCC. Entre esses referenciais, destacam-se os conceitos de letramento literário e de mediação docente da leitura, amplamente discutidos no campo dos estudos sobre ensino de literatura. O letramento literário, conforme sistematizado por Rildo Cosson e Graça Paulino, propõe uma compreensão da literatura como prática social e cultural, voltada à apropriação da linguagem literária e à formação de comunidades de leitores. Já a mediação docente, abordada por autores como Teresa Colomer e Felipe Munita, enfatiza a atuação intencional do professor na criação de condições que favoreçam o encontro do aluno com o texto literário e a construção compartilhada de sentidos.

2 Metodologia

Este artigo tem como objetivo analisar os conceitos de letramento literário e mediação docente, articulando-os às orientações da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Fundamental II. Para tanto, adota-se uma pesquisa de natureza teórica e documental, fundamentada na análise de produções acadêmicas de autores referenciais no campo do ensino de literatura, bem como na leitura e interpretação do texto da BNCC (2018).

A investigação teórica apoia-se, principalmente, nas contribuições de Rildo Cosson, Graça Paulino, Teresa Colomer e Felipe Munita, cujas obras oferecem subsídios para a

compreensão da leitura literária como prática social, cultural e formativa, bem como para a reflexão acerca do papel do professor como mediador da leitura.

Já a pesquisa documental concentra-se na análise das orientações da BNCC relativas ao componente curricular Língua Portuguesa, especialmente no campo artístico-literário, buscando identificar aproximações e diálogos com os pressupostos do letramento literário e da mediação docente, ainda que tais conceitos não sejam explicitamente nomeados no documento oficial.

A partir dessa abordagem, procede-se a uma análise interpretativa e articulada dos referenciais teóricos e do documento normativo, com o intuito de discutir de que modo esses aportes podem fundamentar práticas de leitura literária mais consistentes no contexto dos anos finais do Ensino Fundamental.

3 Letramento literário: fundamentos teóricos

A década de 1980, no Brasil, marca o início da discussão acerca do letramento enquanto prática de leitura e escrita nos variados meios sociais. À época, pesquisadores brasileiros desenvolveram debates que ampliaram as reflexões, sobretudo, dissociando o letramento da alfabetização mecânica.

Letramento vem do termo inglês *literacy*, que significa, originalmente, letrado ou alfabetizado. Todavia, as discussões no contexto brasileiro, sobretudo na década de 80, reflete a ampliação desse termo. Conforme Kleiman (2005), o letramento diz respeito ao processo de inserção do indivíduo nas práticas sociais de uso da escrita, manifestando-se em diferentes situações nas quais os sujeitos recorrem às tecnologias da linguagem em suas múltiplas modalidades.

Além disso, a autora Magda Soares (2010) explica que letrar vai além de alfabetizar, uma vez que o letramento, nessa perspectiva, ultrapassa o aprendizado mecânico da leitura e da escrita, pois implica orientar o aluno a empregar essas práticas de modo significativo em sua vivência social. Assim, não se restringe à decodificação de letras ou à formação de palavras e frases, mas envolve a compreensão do conteúdo lido, o contato com diferentes tipos de textos e o estabelecimento de relações entre eles.

Com o passar do tempo, surgiram vários tipos de letramento e, entre eles, o letramento literário. Esse tipo específico foi apresentado pela pesquisadora Graça Paulino na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), em 1999, para tratar de um letramento que tivesse o texto literário como foco.

Anos mais tarde, Rildo Cosson e Graça Paulino, em comum acordo, definiram o letramento literário como "[...] o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos" (Paulino e Cosson, 2009, p. 67). Nesse sentido, para esses autores:

> [...] considerar o letramento literário um processo significa tomá-lo como um estado permanente de transformação, uma ação continuada, e não uma habilidade que se adquire como aprender a andar de bicicleta ou um conhecimento facilmente mensurável como a tabuada de cinco. Também deve ficar claro que o letramento literário não começa nem termina na escola, mas é uma aprendizagem que nos acompanha por toda a vida e que se renova a cada leitura de uma obra significativa. Depois, trata-se de apropriação, isto é, um ato de tornar próprio, de incorporar e com isso transformar aquilo que se recebe, no caso, a literatura. Não há, assim, leituras iguais para o mesmo texto, pois o significado depende tanto do que está dito quanto das condições e dos interesses que movem essa apropriação. É dessa forma que cada leitor tem o seu universo literário ao mesmo tempo que participa da construção, manutenção e transformação da literatura de sua comunidade, ainda que ocupando diferentes posições no sistema literário. Por fim, trata-se da apropriação da literatura não apenas como um conjunto de textos, consagrados ou não, mas também como um repertório cultural que proporciona uma forma singular - literária - de construção de sentidos (Paulino e Cosson, 2009, p. 67).

Para além disso, o letramento literário também se configura como um paradigma do ensino da literatura no Brasil. Na obra *Paradigmas do ensino da literatura* (2020), Cosson explica que um paradigma é formado por um conjunto de conhecimentos e práticas, incluindo conceitos, métodos, problematizações, exemplos, bem como os objetos e a terminologia utilizados para descrevê-los em uma área específica do saber. Ele atua como uma estrutura de referência que orienta, explica e organiza a atuação dos profissionais, ao mesmo tempo em que estabelece limites para esse campo. Quando essa estrutura deixa de responder às demandas do conhecimento, ocorre uma reconfiguração do campo, abrindo espaço para a constituição de um novo paradigma.

Ademais, segundo Cosson, o ensino de literatura, assim como outras áreas das ciências e das humanidades, passou por múltiplas transformações ao longo do tempo, as quais podem ser compreendidas como uma sucessão de paradigmas. No contexto brasileiro, a partir da influência da educação jesuítica, é possível identificar seis paradigmas no ensino literário: dois de caráter tradicional, o moral-gramatical e o histórico-nacional, associados a períodos mais remotos; e quatro de natureza contemporânea, o analítico-textual, o social-identitário, o da formação do leitor e o do letramento literário, que se consolidam progressivamente desde o final do século XX até a atualidade.

Dessa forma, é importante destacar que cada paradigma possui uma organização teórica específica, apresentando conceitos próprios, uma determinada estrutura de ensino e práticas pedagógicas particulares no que se refere ao ensino da literatura.

Essa estrutura própria apresenta a concepção de literatura adotada, o valor atribuído à literatura e os objetivos do seu ensino, bem como a definição dos conteúdos a serem trabalhados. Considera-se, ainda, a metodologia utilizada, o papel do professor, do aluno e da escola no processo de ensino-aprendizagem, além do lugar ocupado pela literatura na grade curricular. Também são discutidos os critérios para a seleção de textos, o material de ensino empregado, as atividades desenvolvidas em sala de aula e os processos de avaliação.

No paradigma do letramento literário, a literatura é compreendida, em sua materialidade, como um conjunto amplo e diverso de obras, que não se restringe apenas aos clássicos do cânone. Trata-se, também, de uma produção que representa uma comunidade, ao mesmo tempo em que a problematiza e a ressignifica. Por fim, considera-se o livro como suporte central, sem desconsiderar outras formas de manifestação literária, como vídeos, filmes, produções orais e demais linguagens. Ainda, Cosson (2020, p. 177) afirma que a literatura "é uma linguagem que se apresenta como um repertório de textos e práticas de produção e interpretação, pelos quais simbolizamos nas palavras e pelas palavras a nós e o mundo que vivemos".

Quanto ao valor da literatura no paradigma, o autor cita a autora americana Louise Rosenblatt, com sua teoria transacional:

> Nesse caso, concebemos com a autora que a leitura literária não somente uma interação entre o leitor e o texto, mas sim uma transação em que leitor e texto se condicionam e são condicionados de maneira recíproca, sendo essa relação transacional que institui a obra literária Para se entender o quanto é transformadora essa concepção, é importante explicitar os seus termos, conforme faz Rosenblatt (Cosson, 2020, p. 177).

Nesse sentido, o leitor é concebido como um sujeito real, que leva para o texto suas emoções, concepções, experiências e sentidos. Além disso, é fundamental destacar que a experiência desse leitor é intransferível, uma vez que se constitui de forma singular. Ainda no que se refere ao valor da literatura no paradigma do letramento literário, Cosson aponta uma distinção em relação à teoria transacional de Rosenblatt: para o autor, nesse paradigma, a experiência do leitor é essencialmente uma experiência de linguagem. Para Cosson "Trata-se da linguagem literária, tal como pressupõe a definição de literatura anterior, de que leitor e autor lançam mão ao se instruírem e constituírem a obra literária" (2020, p. 178).

O objetivo central do ensino de literatura concentra-se no desenvolvimento da competência literária do estudante. Nesse sentido, busca-se ampliar e qualificar essa competência, partindo do pressuposto de que o aluno já possui uma competência literária

inicial. Assim, o foco está em proporcionar aos discentes múltiplas e significativas experiências literárias.

No que se refere ao conteúdo, a linguagem literária ocupa lugar central no paradigma do letramento literário. Essa linguagem é compreendida como um conjunto de textos e práticas voltadas à leitura e à produção de obras literárias. Além disso, para a construção e o desenvolvimento do repertório do leitor, é fundamental considerar o texto, o intertexto e o contexto.

Acerca da organização metodológica, o paradigma do letramento literário centra-se no manuseio do texto literário e na partilha, por parte do aluno, de sua experiência de leitura. Nesse sentido, Cosson (2020) afirma que as atividades desenvolvidas nesse paradigma devem articular-se entre esses dois polos fundamentais. Ademais, o autor destaca três etapas essenciais para a metodologia: o encontro pessoal do leitor com a obra literária, a leitura responsiva e, por fim, a consolidação da leitura como prática interpretativa.

No paradigma do letramento literário, o professor desempenha um papel múltiplo e estratégico. Inicialmente, atua como arquiteto do processo pedagógico, planejando atividades e delineando percursos de leitura, embora a vivência concreta da leitura seja responsabilidade dos alunos. Em seguida, assume a função de mediador da experiência literária, pois, sendo ele próprio um leitor literário, acompanha a leitura dos estudantes sem impor interpretações, oferecendo apenas o suporte necessário para que construam autonomamente seus sentidos.

Por fim, cabe-lhe promover a formação de uma comunidade de leitores em sala de aula, criando condições para o compartilhamento das experiências de leitura e para o desenvolvimento progressivo da competência literária. Essas funções, embora complexas, correspondem a práticas docentes já consolidadas, exercidas, nesse paradigma, de acordo com princípios teóricos e metodológicos específicos voltados à formação do leitor literário.

O aluno, por sua vez, precisa ser um sujeito colaborativo e ativo. Para o paradigma do letramento literário, o aluno é o protagonista do processo de formação. Ademais, o autor cita que

> [...] é papel do aluno a atuação coletiva na forma de uma comunidade de leitores que é a sala de aula. Aqui se acentua o caráter colaborativo da atuação do aluno, uma vez que a apropriação do repertório literário na escola se efetiva no manuseio das obras e no compartilhamento das experiências de leitura com seus pares e por seus pares. Esse trabalho comum e coletivo - lembramos que o ato de ler pode até ser fisicamente solitário, mas a interpretação é necessariamente solidária - ensina ao leitor que ele nunca lê sozinho a obra literária e que a sua comunidade imediata de leitores se insere, progressiva e extensivamente, em outras tantas comunidades que dão forma, em última instância, aos vários sistemas do polissistema literário (Cosson, 2020, p. 192).

O papel da escola no paradigma trata sobre a garantia de um espaço que garanta condições apropriadas para o ensino da literatura. Para Cosson (2020, p. 192) “Tal garantia é necessária porque, por um lado, compreende-se que é da escola, e não de outras organizações ou instituições, a responsabilidade da educação formal das crianças e dos adolescentes [...]”. Nesse sentido, por ser essencial à elaboração simbólica da realidade e à constituição do sujeito por meio da linguagem, a literatura precisa integrar o processo de formação integral atribuído à escola, assumindo um espaço específico na sistematização dos conhecimentos e das competências desenvolvidas no âmbito da educação escolar.

Quanto ao lugar disciplinar da literatura na escola, Cosson (2020) afirma que a questão não reside em defini-la como disciplina autônoma ou integrá-la ao componente de Língua Portuguesa; o aspecto central é que o ensino de literatura esteja orientado para o letramento literário, entendido como o processo de apropriação da literatura, no qual os estudantes se tornam leitores e produtores de textos literários.

Ao concluir a exposição do paradigma do letramento literário, Rildo Cosson aborda a seleção de textos, os materiais didáticos, as atividades desenvolvidas em sala de aula e os processos avaliativos, finalizando sua discussão com uma crítica a esse próprio paradigma.

A seleção dos textos é de livre escolha do professor; contudo, o docente deve atentar para a experiência literária que será vivenciada pelos alunos a partir das obras selecionadas. Nesse sentido, faz-se necessário considerar a turma tanto em sua dimensão individual quanto coletiva, uma vez que o trabalho pedagógico visa à constituição de uma comunidade ativa de leitores de textos literários diversos.

No que se refere ao material de ensino, este se alinha à concepção de literatura do paradigma do letramento literário, caracterizando-se por sua diversidade. Embora não seja fechado nem restrito a um único suporte, o material mantém coerência com os objetivos do letramento literário. Nesse sentido, Cosson (2020) esclarece que não há obrigatoriedade do uso exclusivo de livros, sendo possível recorrer a outros recursos, como filmes, músicas, séries e imagens, pois “Toda essa miríade de formas e suportes textuais vale como material de ensino nas aulas de literatura pelo elo que cada um deles mantém ou pode vir a manter com a linguagem literária” (Cosson, 2020, p. 197).

Por conseguinte, as atividades desenvolvidas em sala de aula e os processos avaliativos articulam-se a outras obras de Rildo Cosson. Uma das propostas mais conhecidas, por exemplo, encontra-se no livro *Letramento literário: teoria e prática* (2006), no qual o autor apresenta dois modelos de organização didática: a sequência básica e a sequência expandida.

A sequência básica organiza-se em quatro momentos fundamentais: a motivação, destinada a despertar o interesse do aluno para a leitura da obra literária; a introdução, etapa em que o texto é apresentado aos leitores; a leitura, realizada de forma acompanhada; e a interpretação, compreendida como o processo de construção de sentidos a partir do encontro subjetivo do leitor com o texto, culminando no registro dessa experiência em outra produção textual.

Já a sequência expandida incorpora todas essas etapas e acrescenta duas outras: a contextualização e a expansão. Nesse modelo, a leitura é desdobrada em dois momentos, que são primeira e segunda interpretação, entre os quais se inserem as contextualizações, que possibilitam diferentes formas de situar a obra no campo dos estudos literários. A expansão, por fim, corresponde à etapa conclusiva, voltada ao estabelecimento de relações intertextuais entre o texto lido e outras produções (Cosson 2020). Vale ressaltar, ainda, que Cosson indica outras atividades, que estão distribuídas em algumas de suas obras.

Para concluir, a avaliação no paradigma do letramento literário tem como finalidade aferir a competência literária do estudante; por essa razão, o docente deve evitar práticas avaliativas tradicionais e superficiais, privilegiando procedimentos que considerem os processos de leitura, interpretação e construção de sentidos.

Segundo Cosson (2020), o aluno precisa ser avaliado não por meio de testes, questionários ou fichas de leitura, mas pela elaboração de um produto decorrente de uma leitura ou de uma sequência de leituras, ao final de um período de trabalho que pode ser bimestral, semestral ou anual. Esse produto pode configurar-se como o resultado final de um projeto individual ou coletivo, como a produção de um vídeo para divulgação no espaço escolar, a realização de uma feira literária, a escrita de um ensaio para compor uma coletânea da turma ou ainda uma performance apresentada em datas comemorativas da escola. Além disso, pode assumir formatos como o diário de leitura, no qual o estudante registra suas impressões pessoais sobre os textos trabalhados, ou o portfólio, que reúne produções selecionadas pelo próprio aluno como representativas de seu percurso e desenvolvimento enquanto leitor literário.

4 Mediação da leitura literária: a figura docente em ação e o letramento literário como uma alternativa

4.1 Leitura literária e mediação docente

A leitura literária é fundamental ao longo de toda a vida, mas, em geral, é no percurso do ensino básico que o leitor estabelece seus primeiros contatos sistemáticos com a literatura.

Nesse contexto, o estudante passa a conviver com textos de diferentes obras, autores e tradições, ampliando gradativamente seu repertório por meio do acesso a variados gêneros literários. Essa experiência inicial, mediada pela escola, contribui não apenas para o desenvolvimento da competência leitora, mas também para a formação estética, crítica e cultural do aluno, possibilitando que ele construa sentidos, reconheça diferentes formas de expressão e estabeleça relações entre a literatura e o mundo que o cerca.

Quanto a leitura escolar, ao compreendê-la como uma prática dialógica e compartilhada, Cosson (2021) destaca que as experiências de leitura do professor se convertem em elemento constitutivo das aulas, independentemente da disciplina. Nesse sentido, as interpretações construídas em sala de aula são sempre permeadas pelo olhar do docente, o que torna indispensável que ele se reconheça como leitor. Assim, antes de assumir o papel de mediador, o professor precisa vivenciar a leitura de forma consistente, estando apto a socializar sentidos, impressões e percursos interpretativos com os alunos.

É no contexto da escola básica que a figura do professor se consolida na trajetória do aluno, assumindo a responsabilidade de orientá-lo ao longo de seu percurso escolar. Nessa perspectiva, conforme o contexto de atuação e as ações que desempenha, o docente passa a ser designado por diferentes nomenclaturas, as quais refletem os múltiplos papéis que exerce no processo de ensino e aprendizagem.

Ao longo do tempo, a atuação docente foi gradativamente ressignificada, de modo que, nos paradigmas contemporâneos do ensino da literatura, a figura do professor passou a ser compreendida para além da simples transmissão de conteúdos, sendo associada a funções como analista, especialista e entusiasta da leitura literária. No paradigma mais atual sistematizado por Rildo Cosson, o do letramento literário, esse profissional é concebido, sobretudo, como arquiteto e orientador do percurso de leitura, responsável por planejar e conduzir as experiências literárias dos alunos (Cosson, 2020).

Colomer (2007) sustenta que a função primordial da escola não consiste em transmitir conteúdos literários de forma isolada, mas em desenvolver, nos estudantes, a capacidade de leitura da literatura. Para a autora, essa tarefa atribui ao professor de Língua Portuguesa ao menos duas responsabilidades centrais: favorecer a construção de um olhar crítico sobre os textos e atuar como mediador entre o aluno e a obra literária, ampliando as possibilidades de acesso aos livros e estimulando uma relação mais significativa e prazerosa com a leitura.

Todavia, ao se considerar o professor como mediador, é preciso ampliar a compreensão desse conceito, reconhecendo que a mediação não se restringe ao espaço escolar nem se reduz à atuação docente em sala de aula. O mediador é todo aquele que intervém, de maneira

consciente, no processo de aproximação entre o sujeito e o texto, favorecendo a construção de sentidos e a formação do leitor.

Nesse contexto, a função mediadora assume um caráter plural, pois pode manifestar-se por diferentes agentes, práticas e instâncias sociais, como a família, os meios de comunicação, as bibliotecas e os próprios pares. Ao professor, contudo, cabe uma mediação intencional e sistematizada, orientada por objetivos pedagógicos, que articula leitura, diálogo e reflexão crítica, contribuindo para que o aluno desenvolva autonomia e aprofunde sua relação com a literatura.

Ao tratar da ação de mediar no contexto escolar, o autor Felipe Munita (2024) afirma que o mediador da leitura literária no contexto escolar atua como um profissional que intervém de maneira planejada na criação de condições que possibilitem aos estudantes o acesso e a apropriação das produções culturais vinculadas ao universo da escrita. Sua ação pedagógica volta-se à formação de leitores literários envolvidos com o ato de ler, capazes de mobilizar diferentes modos de compreensão, interpretação e fruição dos textos.

Para isso, o mediador organiza situações de aprendizagem que colocam o aluno no centro do processo, levando em conta o ambiente em que a leitura ocorre e oferecendo variados tipos de apoio para a apropriação dos saberes e práticas da cultura escrita. Tais situações se estruturam a partir de dispositivos didáticos que consideram as formas pelas quais os livros e outros artefatos culturais orientam a leitura, promovendo interações entre os próprios leitores, entre os textos e entre o leitor e a obra.

Além disso, essas práticas são integradas a percursos formativos que extrapolam o espaço da sala de aula e contemplam diferentes contextos de leitura e escrita, com o propósito de garantir a todos os alunos oportunidades efetivas de vivenciar novas experiências com a linguagem escrita e avançar na compreensão e produção cultural. Desse modo, a mediação da aprendizagem busca desencadear transformações significativas no sujeito leitor, ampliando suas possibilidades de construção de sentido e de diálogo consigo, com o outro e com a realidade social.

Todavia, entre as práticas de leitura e as demandas do cotidiano escolar, o mediador da leitura literária enfrenta inúmeros desafios que atravessam sua atuação pedagógica. Esses desafios envolvem desde a escassez de tempo e de recursos didáticos até a necessidade de lidar com turmas heterogêneas, marcadas por diferentes níveis de letramento, interesses e experiências culturais. Soma-se a isso a pressão por resultados imediatos, a centralidade de conteúdos utilitaristas no currículo e, muitas vezes, a pouca valorização da leitura literária como prática formativa.

Nesse contexto, o mediador precisa construir estratégias que tornem a leitura significativa, despertando o interesse dos alunos e articulando o texto literário às vivências dos estudantes, sem perder de vista o caráter estético, crítico e humanizador da literatura, de modo a contribuir com a formação crítica do aluno.

4.2 A mediação docente e o letramento literário na Base Nacional Comum Curricular: o que (não) diz a BNCC

É amplamente reconhecido entre pesquisadores da área da Educação e campos afins que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2018, configura-se como um documento normativo de caráter orientador, responsável por definir as aprendizagens essenciais a serem asseguradas a todos os estudantes da Educação Básica.

Ao estabelecer competências e habilidades comuns em âmbito nacional, a BNCC busca promover maior equidade no sistema educacional brasileiro, servindo de referência para a elaboração dos currículos das redes de ensino e dos projetos pedagógicos das instituições escolares, bem como para a organização das práticas docentes.

Além disso, a BNCC visa favorecer a formação integral do estudante, contemplando dimensões cognitivas, sociais, éticas, culturais e emocionais, de modo a prepará-lo para o exercício da cidadania, a continuidade dos estudos e a atuação no mundo do trabalho. Nesse sentido, o documento contribui para a organização dos currículos, a produção de materiais didáticos, a formação docente e os processos avaliativos, fortalecendo a qualidade e a coerência da educação brasileira.

É relevante destacar que, na BNCC, a literatura e o texto literário no Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) são abordados no componente curricular Língua Portuguesa, especialmente no âmbito do Campo artístico-literário. O documento atribui centralidade à leitura do texto literário, compreendendo-a como uma experiência estética, cultural e humanizadora, que não deve ser reduzida a mero instrumento para o ensino de conteúdos linguísticos.

Nesse sentido, a BNCC defende a leitura integral de obras e a ampliação progressiva do repertório dos estudantes, contemplando textos canônicos, produções contemporâneas, literatura juvenil, popular e obras de diferentes matrizes culturais, com vistas à formação do leitor-fruidor.

Nos anos finais do Ensino Fundamental, foco central destes escritos, o trabalho com a literatura deve assumir maior complexidade, exigindo do estudante habilidades de leitura que envolvam compreensão, análise e apreciação crítica. A BNCC orienta a exploração dos

elementos constitutivos dos gêneros literários, como foco narrativo, personagens, tempo, espaço, linguagem figurada, recursos expressivos e efeitos de sentido, bem como o reconhecimento da intertextualidade e da polifonia. Essas práticas devem estar articuladas às atividades de leitura, escuta, produção textual e oralidade, favorecendo uma relação mais profunda e reflexiva com o texto literário.

Além disso, o documento destaca o papel da literatura na promoção da empatia, do diálogo e do respeito à diversidade, ao possibilitar o contato com diferentes valores, visões de mundo e experiências humanas. A BNCC reconhece o texto literário como espaço de construção e negociação de sentidos, valores e ideologias, contribuindo para o desenvolvimento crítico e sensível do estudante.

Embora estabeleça habilidades e objetivos de aprendizagem, o documento não prescreve teorias ou metodologias específicas para o trabalho com a leitura literária, atribuindo às escolas e aos docentes a responsabilidade de definir abordagens pedagógicas coerentes com seus contextos socioculturais.

Dessa forma, a BNCC não se propõe a apresentar fundamentos teóricos específicos nem a prescrever metodologias ou estratégias de leitura literária. Seu foco recai sobre a definição de competências e habilidades a serem desenvolvidas ao longo da Educação Básica, cabendo aos sistemas de ensino e aos professores a responsabilidade de escolher os referenciais teóricos e as práticas pedagógicas mais adequadas para alcançar tais objetivos.

Assim, o documento atua como um orientador geral do currículo, ao estabelecer diretrizes amplas e não prescritivas, deixando em aberto os caminhos metodológicos para o trabalho com a literatura em sala de aula. Essa opção adotada pela BNCC suscita uma reflexão relevante: cabe às escolas e aos docentes, em articulação com as secretarias de educação, assumir uma postura crítica e propositiva, elaborando ações pedagógicas coerentes com a cultura local, com as especificidades dos estudantes e com as realidades sociais em que estão inseridos.

Em contrapartida, a ausência de uma base teórica e metodológica mais explícita no documento tende a dificultar a ação docente, sobretudo para aqueles que estão ingressando na carreira. Ainda que o professor disponha do aporte teórico construído ao longo do curso de licenciatura, a prática pedagógica no cotidiano escolar impõe desafios inéditos, que nem sempre encontram respaldo em orientações curriculares mais gerais.

Diante das especificidades das turmas, das condições institucionais e das demandas concretas da sala de aula, o docente iniciante, em especial, vê-se compelido a articular teoria e

prática de forma autônoma, construindo estratégias próprias para o trabalho com a leitura literária, muitas vezes sem referências didáticas suficientemente consolidadas.

Cabe lembrar que, no início da implementação da BNCC, foram causadas diversas mudanças no sistema de ensino básico do país. Diante dessas mudanças, a formação continuada dos professores tornou-se um elemento fundamental para viabilizar a implementação da BNCC nas escolas. Ao longo dos primeiros anos de vigência do documento, especialmente entre 2018 e 2019, foram ofertadas formações e cursos promovidos por secretarias estaduais e municipais de educação, muitas vezes em parceria com entidades como o Conselho Nacional dos Secretários de Educação e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação.

Essas ações formativas tinham, em geral, o objetivo de apresentar a BNCC, esclarecer seus princípios e orientar os docentes quanto à reorganização do planejamento pedagógico e das práticas de sala de aula, funcionando como um primeiro contato sistematizado com o novo referencial curricular.

Entretanto, embora essas iniciativas tenham representado um avanço importante, diversos estudos e relatos apontam que as formações oferecidas ocorreram de maneira desigual e, em muitos casos, foram insuficientes para dar conta da complexidade das mudanças propostas pela BNCC.

Em várias redes de ensino, a formação limitou-se a encontros pontuais ou a modelos de multiplicação, nos quais apenas alguns profissionais recebiam formação mais aprofundada e posteriormente repassavam os conteúdos aos demais docentes. Como resultado, muitos professores tiveram acesso restrito ao debate teórico e às implicações pedagógicas da BNCC, o que dificultou uma apropriação crítica e consistente do documento.

Esse cenário evidencia que, apesar da existência de cursos e formações, ainda persiste a necessidade de políticas de formação continuada mais estruturadas, permanentes e articuladas às práticas reais dos professores para que a BNCC se consolide efetivamente no cotidiano escolar.

Diante do exposto, cumpre ressaltar que os termos “letramento literário” e “mediação docente” não aparecem de forma explícita na Base Nacional Comum Curricular, ainda que seus pressupostos possam ser inferidos em diferentes orientações do documento, especialmente no que se refere ao desenvolvimento de competências leitoras e à formação integral do estudante.

Nesse contexto, o professor dos anos finais do Ensino Fundamental dispõe de relativa autonomia pedagógica para organizar suas práticas e promover experiências significativas de leitura literária, desde que em consonância com o projeto pedagógico da instituição e com as diretrizes curriculares vigentes. Tal autonomia não implica ausência de referenciais, mas, ao

contrário, exige do docente uma postura reflexiva e fundamentada em concepções teóricas consistentes.

Dessa forma, o recurso ao letramento literário, bem como às contribuições teóricas de autores como Rildo Cosson, Graça Paulino, Teresa Colomer e Felipe Munita, apresenta-se como uma alternativa fecunda para o planejamento e a realização de práticas pedagógicas voltadas à formação do leitor literário.

Esses referenciais oferecem subsídios para a compreensão da leitura como prática social e cultural, permitindo ao professor elaborar estratégias de mediação que favoreçam o contato crítico e significativo dos alunos com os textos literários. Assim, mesmo não nomeados explicitamente na BNCC, o letramento literário e a mediação docente configuram-se como caminhos teórico-metodológicos relevantes para promover a construção da autonomia leitora e do pensamento crítico dos estudantes.

5 Considerações finais

Em linhas conclusivas, observa-se que o letramento literário e a mediação docente constituem referenciais teóricos relevantes para o ensino de literatura no Ensino Fundamental II, especialmente no contexto da Base Nacional Comum Curricular. Embora a BNCC não explicite tais conceitos, suas orientações sobre a leitura literária e a formação integral do estudante dialogam com seus pressupostos, ao reconhecer a literatura como prática estética, cultural e formativa. Nesse cenário, a autonomia conferida ao professor exige uma atuação pedagógica reflexiva e teoricamente fundamentada.

Nesse sentido, o letramento literário e a mediação da leitura apresentam-se como aportes consistentes para qualificar as práticas docentes com a literatura, favorecendo experiências de leitura críticas e significativas. Ao assumir o papel de mediador, o professor contribui para a formação de comunidades de leitores, promovendo a construção de sentidos, a autonomia leitora e o desenvolvimento da competência literária. Assim, mesmo não nomeados explicitamente na BNCC, esses referenciais configuram-se como caminhos teórico-metodológicos fecundos para o ensino de literatura nos anos finais do Ensino Fundamental.

Referências

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

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros**: a leitura literária na escola. São Paulo: Global, 2007.

COSSON, Rildo. **Como criar círculos de leitura na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2021.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.

COSSON, Rildo. **Paradigmas do ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 2020.

KLEIMAN, Angela Del Carmen Bustos Romero de. **Preciso ensinar o letramento?** Não basta ensinar a ler e a escrever? Campinas: UNICAMP/MEC, 2005.

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

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 4ª ed., Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

MINHA IDENTIDADE, MINHA LIBERDADE: A COROA NATURAL DE REALEZA EM *MEU CRESPO É DE RAINHA*, DE BELL HOOKS[1]

Mayara Benevenuto Duarte (USP)[2]
Maria Nazareth de Lima Arrais (UFCG)[3]

Resumo: O preconceito racial segrega corpos negros de espaços sociais, gerando valores que moldam as instituições de forma geral. Nessa direção, esta discussão objetiva discutir a racialidade negra na obra *Meu crespo é de rainha*, de bell hooks, sob a ótica da semiótica discursiva, a fim de compreender como a narrativa literária infantil instaura processos de valorização da identidade negra e de reconfiguração de sentidos em torno da estética do cabelo crespo. A intenção também é abrir espaços para posicionamentos, especialmente no contexto escolar de valorização da pessoa humana, com destaque para aquelas de origem negra. A metodologia utilizada é própria da semiótica discursiva, pois se concentra em mecanismos do nível discursivo, possibilitando a realização de uma leitura estratégica. O livro, ao conjugar a linguagem verbal e não verbal, desloca o regime de veridicção dominante que associa o belo ao padrão eurocêntrico, instaurando um percurso narrativo não só de resistência como também de ação em que a criança negra se coloca como sujeito de enunciação e de sanção positiva de si mesma. Como resultados, destaca-se que o cabelo deixa de ser signo de marginalização para tornar-se metáfora de realeza, dignidade e liberdade, articulando-se a valores éticos e utópicos que tensionam o imaginário coletivo.

Palavras-Chave: Semiótica Discursiva; identidade negra; *Meu crespo é de rainha* de bell hooks.

1 Introdução

A literatura infantil, que dá ênfase a temas sobre a formação do sujeito social, como a que propomos nesta discussão, é uma forte aliada às transformações socioculturais, uma vez que se destina ao público que está no início da vida. A proposta aqui em específico tem potencial para veicular a ideia de valorização identitária, ao mesmo tempo em que estimula sentimentos de prazer, emoção e interesse da criança.

Para Martins (1990), suscitar situações de leitura não se limita somente a alfabetizar ou propiciar o contato com livros, mas também de criar condições de conversa sobre a leitura ou, nas palavras da autora, "sobre o sentido que ela dá a respeito de algo escrito, quadros, paisagens", o que é perfeitamente possível realizar em *Meu crespo é de rainha*, de bell hooks, já que a autora apela para passar sua mensagem, não apenas pelo verbo.

[1] Trabalho apresentado no GT 52 - Semióticas: sentidos em trânsito.
[2] Professora efetiva da rede municipal da cidade de Santa Terezinha, Paraíba, Brasil. Doutorando em Letras pela Universidade de São Paulo.
[3] Professora Associada da Universidade Federal de Campina Grande, Campus Cajazeiras, Paraíba, Brasil.

Os cabelos crespos, como signo principal no poema, simbolizam resistência e valorização da identidade, quando reacende o debate em torno de características físicas de uma etnia há séculos desvalorizada e desestabilizada, mas que surge como estética de pertencimento ao belo. Durante muito tempo, os cabelos crespos sofreram o apagamento da sua forma natural, seja pelas ferramentas de alisamento, mesmo provocando dores, seja pelos cremes de mesma finalidade[4], além de descolori-los, também provocando males, a exemplo de problemas de saúde, em nome de um querer-ser aceito. No entanto, na obra em estudo, os cabelos crespos assumem um protagonismo com o propósito de quebrar mitos e preconceitos.

Embora haja um forte movimento, a exemplo da política da transição capilar[5], para desconstruir os mitos e os preconceitos em torno do cabelo crespo, que o coloca como inadequado frente à proposta da branquitude de alisá-los, ainda há alguns saudosistas que escondem a beleza dos cachos no alisamento, sob a alegação de os cabelos serem rebeldes. Essa é uma cultura da obediência a um não-crer-ser adequado que se instaura estruturalmente até na involuntariedade da identidade natural capilar.

Dessa forma, acreditamos também que a globalização estreitou o diálogo cultural entre nações, contribuindo para a desconstrução do apagamento da racialidade negra, abrindo debates competentes sobre identidade e valorização da pessoa humana, independente de cor, raça e origem. Junto a esse fato, progressivamente a valorização da cultura negra como a beleza do cabelo crespo está conquistando espaço.

Nessa direção, o objetivo central deste artigo é discutir sobre a racialidade negra na obra *Meu crespo é de rainha*, de bell hooks, sob a ótica da semiótica discursiva, a fim de compreender como a narrativa literária infantil instaura processos de valorização da identidade negra e de reconfiguração de sentidos em torno da estética do cabelo crespo. Além disso, também intentamos abrir espaços para posicionamentos, especialmente no contexto escolar de valorização da pessoa humana, com destaque para aquelas de origem negra.

A metodologia adotada é própria da semiótica discursiva, que oferece um aparato teórico-metodológico para a exploração do *corpus,* pois se concentra na análise dos mecanismos do nível discursivo, possibilitando a realização de uma leitura estratégica. Será observada a relação entre enunciado e enunciação com a emergência de enunciador e

[4] Para mais informações, acesse o link: https://brasilescola.uol.com.br/biografia/bell-hooks.htm#Principais+obras+de+bell+hooks.

[5] "O processo de assumir a forma natural do cabelo, eliminando toda química, é desafiador e longo, mas, com acompanhamento de um bom profissional, pode se tornar mais leve e sem traumas" (Abreu, 2023). https://gshow.globo.com/comportamento/beleza/noticia/transicao-capilar-saiba-o-que-e-quanto-tempo-dura-e-o-que-evitar-durante-o-processo.ghtml

enunciatário, tempo, espaço, figuras e temas. Em consonância com a proposta teórica e metodológica, seguimos a abordagem qualitativa com processos interpretativos e analíticos do *corpus* selecionado.

A seleção de *Meu crespo é de rainha*, de bell hooks, como *corpus* de análise, se justifica primeiramente por veicular a proposta temática da identidade pelo empoderamento da pessoa negra; depois por potencializar o debate no contexto escolar para o respeito e a aceitação das diferenças da estética capilar, especialmente dos cabelos crespos, desde a tenra idade; e também pelo gênero poema ilustrado, em que as linguagens verbal e não verbal colaboram para a construção dos sentidos.

Nessa mesma direção, justificamos a intenção da pesquisa por dois vieses: primeiro trata-se de uma temática de urgente sustentação discursiva em vários espaços de convívio social, considerando o multiculturalismo não só no nosso país e uma onda de intensificação do racismo que tem aflorado nos últimos anos; segundo porque, como profissionais da educação, nosso compromisso é com a formação plena do cidadão, como pontua a Constituição Federal, o que envolve a competência sociocultural, implicado na obra em estudo.

Para tanto, o artigo está composto de três partes principais: uma discussão teórica, seguida da apresentação da obra e da autora e posterior análise.

2 Discussão teórica sobre a semiótica discursiva

Em semiótica discursiva, a noção de texto perpassa discussões que têm origem nos *Prolegômenos a uma teoria da linguagem* (2013 [1943]), de Hjelmslev. Moraes (2020), trazendo reflexões de Sémir Badir (2005; 2012; 2014), explica que a noção de texto segue duas interpretações: a primeira como uma "totalidade absoluta"; e a segunda como "objetos empíricos". Para a autora, significa dizer que diferente da concepção de texto (totalidade absoluta), os textos (objetos empíricos) são engendrados dos dados da experiência através da análise.

Quando dialoga com a noção de texto absoluto de Hjelmslev (2013 [1943]), Moraes (2020) recupera a ideia de texto em Greimas e Courtés (2008 [1979]), quando escreve que "[...] o texto designa uma grandeza considerada anteriormente à sua análise" (p. 503). Essa grandeza, antes da análise, não oferece possibilidade de sabermos seus objetos empíricos, eis a razão de ser uma grandeza homogênea.

A discussão de Moraes (2020) é sugestiva dessa posição de Greimas (2016 [1974]) e quando ele registra que "fora do texto não há salvação" e que [...] "todo o texto, somente o texto, nada fora do texto" (Greimas, 2016 [1974], p. 12), enunciados, segundo a autora, ainda

hoje polêmicos, uma vez que desencadeiam interpretações que se sustentam em duas posições que ela recupera das reflexões de Schwartzmann (2018). Moraes (2020, p. 237) escreve:

> [...] a primeira delas parte do princípio de que a semiótica só tem como objeto de estudo o texto, e não há espaço para que o semioticista se preocupe com o que há de "extralinguístico" e "extratextual" no universo de significação. A segunda, por sua vez, prevê uma lógica diferente, na qual tudo é texto (incluindo o que é tido, na outra isotopia, como "extra"); não há, portanto, nenhum objeto semiótico que não possa ser lido como um texto no escopo da semiótica greimasiana.

Entendemos que a segunda interpretação é a que se mostra coerente para os estudos da semiótica que tem o texto como objeto da significação, uma vez que versa sobre os procedimentos de construção dos sentidos.

Ainda sobre texto para a semiótica, Fiorin (2012) escreve que "texto é um objeto, ao mesmo tempo, linguístico e histórico" (p. 165). O autor justifica que, em se tratando de objeto linguístico, trata-se de "uma estrutura, que garante que o sentido seja apreendido em sua globalidade, que o significado de cada uma de suas partes dependa do todo" (p. 166); e como objeto histórico, "leva a preocupar-se primordialmente com a formação ideológica de que ele é expressão, com as relações polêmicas que, numa sociedade dividida em classes, estão na base da constituição das diferentes formações discursivas" (p. 166).

Tomando o texto dentro dessa complexidade, ao preocupar-se com a geração de sentidos e com a significação, a semiótica tem início com um Percurso Gerativo de Sentidos (PSG) composto por três níveis (o fundamental, o narrativo e o discursivo), interdependentes, com uma sintaxe e uma semântica cada um.

A partir desse percurso, outras semióticas-objeto foram se delineando, mas sempre utilizando desse projeto inicial, conceitos para análises específicas, ou seja, os mecanismos do PGS continuam sendo usados como base para as semióticas modernas que oferecem análises mais direcionadas às várias especificidades textuais e temáticas.

Fiorin (2006, p. 80) explica que o nível fundamental é invariante e o narrativo invariável, daí porque "[...] o nível discursivo é, de um lado, o nível da realização do conteúdo manifestado pelo texto; de outro, é responsável pela singularidade dos conteúdos expressos, já que ele não é invariante de outro conteúdo variável". Para o autor, esse conteúdo manifestado garante a discursivização da língua e a passagem competência à performance. "Assim, se o objeto da Semiótica são os textos, a enunciação só pode ser a instância de mediação entre as estruturas virtuais (fundamental e narrativa) e a estrutura realizada (discursiva)".

Segundo Barros (2024), os textos ensaísticos que tratam dos aspectos modalizadores do discurso, bem como do contrato de veridicção, constituem momentos decisivos na elaboração da semiótica discursiva greimasiana, pois abrem espaço para a problematização das modalidades do ser, do saber e do crer em sua relação com a produção de sentidos. Segundo a autora,

> A veridicção decorrente do contrato veridictório e fiduciário é definida pelas relações modais entre o ser e o parecer, que determinam os discursos como verdadeiros (que parecem e são), mentirosos (que parecem, mas não são), secretos (que não parecem, mas são) ou falsos (que não parecem e não são), e sobremodalizada pelo crer ou não crer (2024, p. 23).

Nesse processo, poderia-se afirmar que as modalizações desempenham um papel fundamental. O *ser* corresponde à pressuposição de existência dos conteúdos enunciados; o *parecer* à sua manifestação discursiva, ao modo como algo se mostra ou se oculta; o *saber* regula o regime cognitivo do discurso, instituindo conhecimentos partilhados; o crer intervém como modalização fiduciária, instaurando a confiança (ou a desconfiança) naquilo que é dito.

Recuperando Greimas e Courtés (2008 [1979]), destacamos que na discursivização instauram-se pessoa, espaço e tempo da enunciação. No enunciado, vamos encontrar configuradas a actorialização, a espacialização e a temporalização. E para a construção dos sujeitos, espaços e tempos, o enunciador apela para figuras responsáveis por valores admitidos por um sujeito que, por essa união, é marcado como sujeito existente, motivado por paixões, e como sujeito dotado de um saber, uma habilidade como afirma Barros (2002).

Ainda no nível discursivo,

> As figuras, independente de sua manifestação primeira, reiteram seus percursos semêmicos, encontrando e incorporando outras figuras, elaborando suas construções figurativas de sistematização própria. As figuras emergem no enunciado e o extrapolam, construindo um trajeto figurativo de ralações entre elas que constituem configurações discursivas (Lima Arrais, 2011).

Nesse contexto, essas configurações discursivas são formas do discurso, organizadas de acordo com uma sistematização hierárquica do enunciado em que se destaca o destinador, o Ojeto e o Destinatário. Pode destacar outra natureza sistematizada desnominada de polissemia. Isto é, em um mesmo enunciado, podem aparecer percursos figurativos diferentes, mas equiparáveis, que projetam variantes, legalizando a existência das pluriisotopias e plurivariações. Aquelas acontecem quando uma só figura ocupa o lugar de percursos de significação acoplados num mesmo discurso, e estas quando uma variedade de figuras preserva e sistematiza um papel temático único.

Enquanto a configuração discursiva está relacionada ao papel temático (discurso), o lexema está relacionado ao semema (enunciado). No contexto da investigação temática, os percursos figurativos vão além dos discursos e os transpõem. “Enquanto as estruturas narrativas intentam caracterizar o imaginário humano, as configurações discursivas (motivos e temas) são fios que remetem às áreas e às comunidades sêmio-culturais” (Lima Arrais, 2011). Greimas e Courtés (2008 [1979], p. 187) vai dizer que o percurso figurativo é uma organização de figuras que reitera um mesmo tema.

Nessa direção, a figurativização corresponde a formas motivadas pelo enunciador para figurativizar seu enunciado (Greimas; Courtés, 2008 [1979]). Teixeira e Sousa (2014, p. 323) exemplificam da seguinte forma:

> Esse percurso de análise inclui, no nível mais superficial e concreto, o exame dos temas e das figuras disseminados no discurso. Os temas, mais abstratos, como “riqueza”, por exemplo, são recobertos por figuras, mais concretas, como: “dinheiro”, “joias”, “propriedades”, “mesa abastada”, “luxo”, “herança”.

Podemos observar pelo exemplo que as figuras são realizações concretas enquanto os temas são abstratos. Assim, um discurso figurativo se caracteriza pela especificação e particularização do discurso abstrato, enquanto apreendido em suas estruturas profundas. Nele são introduzidos antropônimos, topônimos e cronônimos que podem ser designados de formas genéricas (papéis temáticos) e/ou específicos (nomes próprios) (Greimas; Courtés, 2008 [1979]).

3 bell hooks e o protagonismo negro

Considerada uma importante escritora dos Estados Unidos, com temas voltados “ao feminismo e ao movimento negro”, bell hooks, pseudônimo de Gloria Jean Watkins, nasceu em 1952, em Hopkinsville, Kentucky. Cresceu atenta à condição política de Kentucky de cidade segregada e passou a chamá-la de “apartheid racial”, em razão da compreensão que tinha sobre a segregação da cidade natal. Muito cedo, ela “aprendeu que a educação é uma forma de resistência política”.

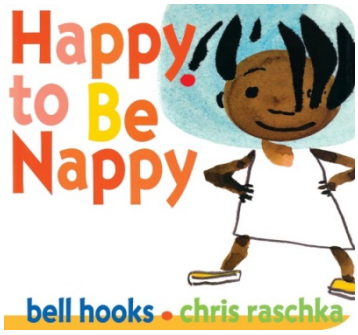
A escrita do pseudônimo em letra minúscula foi uma homenagem à bisavó Bell Blair Hooks e também uma iniciativa de suprimir a pessoalidade veiculada pela tradição da escrita do substantivo próprio de forma a marcar seu pertencimento a uma comunidade. bell hooks faleceu em 15 de dezembro de 2021, em Berea, deixando um legado de saberes, lutas e obras entre científicas e literárias.

De natureza ensaística, subjetiva e autobiográfica, a maioria de suas obras apresenta conteúdo feminista e antirracista, o que a reveste de uma roupagem pedagógica. A autora traça críticas ao sistema educacional dos Estados Unidos, "o qual, irresponsavelmente, desconsidera as diferenças sociais em contexto escolar", entre outros problemas. E considera que um ambiente escolar deve ser "pautado na diversidade, na democracia e na formação do pensamento crítico", cuja educação "seja antirracista, antissexista, anti-imperialista e que discuta as diferenças de classe."

Entre suas principais obras, elencamos aqui: *And there we wept: poems* (1978); *E eu não sou uma mulher?* Mulheres negras e feminismo (1981); *Teoria feminista*: da margem ao centro (1984); *Erguer a voz:* pensar como feminista, pensar como negra (1989); *Anseios:* raça, gênero e políticas culturais (1990); *Olhares negros:* raça e representação (1992); *Irmãs do inhame*: mulheres negras e autorrecuperação (1993); *Ensinando a transgredir:* a educação como prática de liberdade (1994); *Tudo sobre o amor*: novas perspectivas (2000); *Ensinando comunidade:* uma pedagogia da esperança (2003); *Ensinando pensamento crítico*: sabedoria prática (2010); *O feminismo é para todo mundo*: políticas arrebatadoras (2015).[6]

A obra *Meu crespo é de rainha* foi lançada originalmente em 1999 sob o título *Happy to be nappy,* traduzida e publicada no Brasil, em 2018, pela editora Boitatá. A Figura 1 mostra a capa de sua primeira edição (1999), e a Figura 2 mostra a capa da edição traduzida para a língua portuguesa.

Figura 1 - Capa da edição de 1999



Fonte: Site[7]

Figura 2 - Capa da edição em língua portuguesa



Fonte: Site[8]

A obra surgiu como uma resposta direta a um ato racista presenciado pela autora em uma escola, onde o cabelo crespo era referido como *"nappy hair*" (cabelo ruim). Ainda hoje

[6] Para mais informações, acesse o link: https://brasilescola.uol.com.br/biografia/bell-hooks.htm.
[7] https://www.amazon.com.br/Meu-Crespo-Rainha-Bell-Hooks/dp/857559608X
[8] Figura extraída do site: https://www.martinsfontespaulista.com.br/happy-to-be-nappy-955363/p?srsltid=AfmBOooaaUmRaivo8XW8uEFl35kOa5IB_iXgr6dbKbEJwNmIslYZr_Bb

crianças negras sofrem *bullying* na escola e em outros espaços em razão de sua cor e seus cabelos.

Historicamente, o discurso racista e os padrões de beleza eurocêntricos estabeleceram uma oposição binária e hierárquica entre a estética branca e a negra. Logo, o cabelo liso e a pele clara foram hipervalorizados, enquanto o cabelo crespo e as características físicas da população negra foram depreciados. O cabelo crespo, em particular, foi sistematicamente associado a adjetivos como "ruim", "feio", "duro" e até "sujo". Essa desvalorização se manifesta de forma tão intensa que, segundo a socióloga Anita Pequeno[9], o estigma sobre o cabelo é "um dos discursos racistas mais abertamente postulados". A introjeção desses valores leva à negação da própria identidade e a um processo de sofrimento e violência simbólica, o que se manifesta, por exemplo, na busca por alisamentos químicos desde a infância.

É nesse contexto que a obra de bell hooks se insere, alinhando-se aos movimentos de resistência afrodiaspóricos que, a partir de meados do século XX, começaram a reconfigurar o significado do cabelo crespo e do corpo negro. O cabelo natural se torna um "símbolo de luta", uma "linguagem formal e estratégia de resistência" e um ato de "reexistência". O título da obra já antecipa as temáticas identidade e empoderamento negros, e reação, por exemplo, à segregação e à subalternidade de pessoas negras, assim como a autora que, desde a infância, viu essa condição em seu povo que outros viveram ou vivem. Em linguagem verbal e não verbal, o poema ilustrado apresenta uma coerência interna implícita ao saber do sujeito enunciador.

É importante pontuar que a leitura que aqui imprimimos foca especialmente no verbo, podendo, posteriormente, noutra oportunidade, aprofundarmos a discussão apelando para as categorias da semiótica plástica, por exemplo, o que certamente será pertinente. Essa possibilidade de leitura já se faz vista pela organização da expressão no discurso, uma vez que, com figuras linguísticas de diferentes tamanhos, versos livres e brancos, rimas aqui e ali, e com figuras não verbais para demonstrar estéticas diversificadas dos cabelos crespos, sugerem a irreverência de quem ousa quebrar tradições.

4 Uma leitura do poema ilustrado *Meu crespo é de rainha*, de bell hooks

O poema é escrito em primeira pessoa, o que já se evidencia no título "Meu cabelo crespo é de rainha", passando, com um discurso sugestivo de que o enunciador fala a uma

[9] Informações disponíveis em: https://www.terra.com.br/nos/conheca-a-historia-da-discriminacao-do-cabelo-crespo-no-brasil,dfe7e90a0626f754e0ddf0ff9afa0a9agrl7ikfs.html. Acesso em: 16 set. 2025.

segunda pessoa na penúltima página: *Menininha, você é uma gracinha!* e*,* na última página, o enunciador se coloca como parte de um "nós" em *Nosso crespo é de rainha*. Podemos inferir que essa é uma estratégia do enunciador para persuadir o enunciatário partindo de uma subjetividade (meu) empoderada de autovalorização do cabelo crespo, para uma sugestão intersubjetiva (você) de empoderamento do cabelo crespo do outro até o reconhecimento de que esse empoderamento deve ser coletivo, ou seja, de um povo (nós), aqui especificamente as meninas negras. Essa estratégia do enunciador dialoga com o que Candau (2011, p. 4) argumenta sobre a construção do empoderamento coletivo:

> O "empoderamento" tem também uma dimensão coletiva, apoia grupos sociais minoritários, discriminados, marginalizados etc., favorecendo sua organização e participação ativa em movimentos da sociedade civil. As ações afirmativas são estratégias que se situam nesta perspectiva. Visam melhores condições de vida para os grupos marginalizados, a superação do racismo, da discriminação de gênero, da discriminação cultural e religiosa, assim como das desigualdades sociais.

Podemos pontuar que o empoderamento das mulheres negras inscrito no poema se apresenta na dimensão não só pessoal, mas também coletiva. A menina de cabelos crespos é colocada no discurso reconhecendo a beleza dos próprios cabelos, por meio de um discurso descritivo dos vários penteados e cortes possíveis, com ou sem adereços, como podemos comprovar nas seguintes passagens:

> *Cabelo lindo e de cheiro doce [...] Macio como algodão, pétala de flor ondulada e fofa, [...] Uma tiara/ Uma coroa, cobrindo cabeças/ Pode ser moicano/ ou jogadas pro alto/ pra baixo,/amarrado com pompom/cortado bem curtinho/ou livre e leve e solto [...] pra enrolar e trançar ou deixar como está! [...] Ou quem sabe com turbante! Todas as meninas*

Esse empoderamento pessoal é demarcado a partir do uso da primeira pessoa "meu crespo" no título do livro e da descrição poética em suas qualidades sensoriais "lindo e de cheiro doce", "macio como algodão", "pétala de flor" que produzem um efeito de apropriação subjetiva. O cabelo, nesse caso, é construído como um objeto de valor ligado à autoestima, que transforma a experiência pessoal do corpo negro em fonte de orgulho e de alegria. A figurativização em elementos delicados e nobres como: flor, algodão, tiara, coroa projeta o cabelo crespo como signo de beleza intrínseca, deslocando-se da negatividade histórica para uma positividade afirmativa.

A Figura 3 mostra a "Menininha do cabelo lindo e de cheiro doce".

Figura 3- Menininha do cabelo lindo e de cheiro doce



Fonte: Chris Raschka (2018)

A dimensão do empoderamento coletivo dialoga com o pessoal, uma vez que possibilita a universalização da experiência, conduzida pela superação do racismo (Candau, 2011) quando se propõem ações críticas de conhecimento da própria história e a percepção de que crespo é uma das muitas características de cabelo. Com essa consciência e esse despertar, as crianças negras crescem sabendo que são igualmente pessoas de direitos na sociedade.

A referência a "todas as meninas" e a variedade de estilos e adereços (moicano, tranças, pompom, cabelo curtinho, turbante) criam um campo de identificação plural, permitindo que diferentes meninas negras se reconheçam e celebrem sua própria diversidade estética.

A Figura 4 mostra "Todas as meninas brincando livres", livres do preconceito e do racismo.

Figura 4 Meninas brincando



Fonte: Chris Raschka (2018)

Esse empoderamento figurativizado no enunciado, quando o enunciador, ao projetar uma menina negra que descreve seu próprio cabelo crespo, como "lindo", perfumado, "macio", dinâmico, "leve" e "solto", convida o enunciatário (meninas negras) à valorização da identidade negra, vendo-se assim também. O percurso inscrito pelo eu (criança negra), no você e no nós, demarca a potencialidade do crer, já que a formação de valores cognitivos da pessoa, enquanto sujeito de ser e estar, se constrói nas e pelas relações sociais. O eu que fala no discurso é modalizado por um *fazer-crer* que a estética capilar do cabelo crespo é bela.

Para realizar seu fazer persuasivo e conseguir a adesão do enunciatário, o enunciador constrói um discurso inscrito no orgulho negro em que a criança valoriza a estética de seu cabelo, trazendo elementos afetivos da ancestralidade e da identidade; no sentido de assumir sua negritude como uma realeza; e, ao tomar conhecimento da sua história e de suas raízes, adquire um saber que dá sustento a sua autoestima e a sua identidade.

De posse desse saber, é possível afirmar a sua beleza, usar o cabelo crespo livremente e narrar a partir de si mesmo; resistir ao racismo e rejeitar os padrões estéticos impostos; apropriar-se de símbolos (coroa, rainha) e transformá-los em discurso de valorização e empoderamento; transmitir às novas gerações uma pedagogia de orgulho racial já que o livro pode ser inserido dentro de um fazer didático-pedagógico-discursivo.

As ilustrações de Chris Raschka reforçam essa dimensão, apresentando crianças de variados tons de pele e penteados em situações de alegria e movimento, de modo a materializar visualmente o resultado do empoderamento pessoal e coletivo, as modalizações do ser e a celebração da identidade negra, conforme aponta Candau (2011).

A Figura 5 mostra os diferentes usos do cabelo crespo proposto pelo enunciador.

Figura 5 – Diferentes usos dos cabelos crespos



Fonte: Chris Raschka (2018)

Dentro de um regime racista, o cabelo crespo foi e ainda é colocado sob o parecer negativo: ruim, feio, duro, inferior, justificado pela falta de valor historicamente atribuído à pessoa negra, o que não corresponde ao ser da racialidade negra. Dentro da perspectiva do quadrado veridictório, esse regime está inscrito na **falsidade:** *faz-parecer* um valor que não é verdadeiro.

No entanto, na perspectiva da racialidade negra, do ponto de vista do enunciador, o cabelo crespo é colocado sob um parecer positivo: lindo, livre, leve, sedoso, instaurando uma **verdade**, isto é, o que desmonta a **mentira** social legitimada como "natural" pela branquitude.

O Quadro 1 sintetiza os valores investidos nas lexias que caracterizam a menina negra de cabelo crespo na perspectiva do enunciador, e o seu contrário na perspectiva da cultura racista imposta pelos padrões de beleza da branquitude.

Quadro 1 - Campos axiológicos negativo e positivo

Campo axiológico negativo	**Campo axiológico positivo**
Cabelo crespo = ruim, feio, duro, inferior	Cabelo crespo = lindo, livre, leve, sedoso
Menina negra = desvalorizada	Menina negra = feliz, gracinha
Mentira	**Verdade**

Fonte: dados da pesquisa (2025)

A proposta do enunciador, portanto, é a de que, ao reconhecer os cabelos crespos como potentes e de valores positivos, assim também as meninas negras serão, "brincando livres" e "Feliz com o meu [seu, nosso] crespo!" Esse despertar para a consciência do valor de si, proposto pelo enunciador, também incentiva o seu enunciatário a conhecer a história do seu povo como descendentes da realeza: muitos reis, rainhas, estudiosos e de variadas profissões do povo africano foram escravizados, tendo sua história e seus corpos violentados. Ao conhecerem-se, reconhecem sua ancestralidade real, logo "O meu crespo é de rainha!" e assim contra os valores da branquitude, se reafirmam com "Feliz com o meu cabelo firme e forte".

Com base na discussão empreendida sobre as temáticas-base desta discussão, empoderamento e identidade, é possível analisar, par a par, como outros temas e suas figuras, no poema *Meu crespo é de rainha,* de bell hooks, são estrategicamente utilizadas para reafirmar e sustentar os temas principais. Vejamos o Quadro 2.

Quadro 2- Figuras e temas (secundários) em *'Meu crespo é de rainha'* de bell hooks

Figuras	**Temas**
"macio como algodão", "pétala de flor"	Beleza e afeto
"uma tiara, uma coroa"	Realeza
"cheio de chamego e de aconchego", "mãos carinhosas que escovam ou trançam"	Afeto e cuidado familiar
"Pra pentear, pra enfeitar, pra enrolar e trançar"	Versatilidade
"moicano", "amarrado com pompom", "cortado bem curtinho"	Diversidade
"livre, leve e solto ao sabor do vento!", "Todas as meninas brincando livres"	Liberdade de ser e estar

Fonte: dados da pesquisa (2025).

A escolha do enunciador por utilizar as figuras "algodão" e "pétala de flor" não é aleatória; poderia dizer que se trata de um tipo de estratégia discursiva que opera o que

chamaremos aqui de uma "contrafigurativização". Isto é, um procedimento discursivo pelo qual o enunciador desfaz, subverte ou reconfigura uma rede figurativa cristalizada, recusando o recobrimento imagético hegemônico de um tema e instaurando, em seu lugar, uma nova forma de sensibilidade.

Ao utilizar figuras extraídas do mundo natural que evocam traços semânticos de suavidade, leveza, naturalidade e delicadeza, o enunciador subverte completamente essa semantização negativa imposta pela lógica colonial. A figura, que seria um simulacro de algo "ruim" no discurso dominante, é re-investida de semas positivos.

As figuras "uma tiara, uma coroa" carregam consigo traços de nobreza, legitimidade e poder. O cabelo crespo, historicamente motivo de vergonha e invisibilidade, é aqui figurativizado como um objeto de distinção e *status* positivo. O tema da **Identidade** é construído não como uma mera aceitação, mas como um ato de assunção de um *status* elevado, de "realeza". O texto eleva a criança negra a um patamar de nobreza, conferindo-lhe um senso de pertencimento e valor.

As figuras "cheio de chamego e de aconchego", "mãos carinhosas que escovam ou trançam" estão ancoradas em sensações perceptíveis. O ato de pentear como algo realizado por "mãos carinhosas" traz à reflexão sobre a transformação do cuidado com o cabelo crespo, que muitas vezes foi visto como um fardo, mas, no contexto proposto, em um ritual de amor. A Figura 6 retrata o afeto de família.

Figura 6- Afeto de família



Fonte: Chris Raschka (2018).

Essa figurativização do cuidado e do afeto familiar estabelece uma relação de causalidade entre o cuidado físico e o bem-estar emocional. A recorrência dessas figuras constrói um percurso temático que consolida a ideia de que o cabelo crespo é um *locus* de proximidade familiar, e não um campo de batalha.

As figuras "Pra pentear, pra enfeitar, pra enrolar e trançar" são compostas por verbos de ação que dão concretude à ideia de transformação. O ato de nomear as ações traz para o

discurso a ideia de celebração da versatilidade do cabelo crespo. Isso vai de encontro com o discurso racista que o rotula com adjetivos negativos. A escolha dos verbos torna-se o simulacro da liberdade de escolha e de criatividade, mostrando que o cabelo crespo não é uma limitação, mas uma obra de arte.

Nos enunciados “moicano”, “amarrado com pompom”, “cortado bem curtinho”, evidencia-se a tematização da diversidade. Esse tema encontra sua realização no plano figurativo por meio da multiplicidade de penteados apresentados. O cabelo crespo, longe de um padrão único e normativo, surge figurativizado em diferentes formas que concretizam a possibilidade de variação e escolha.

Por fim, nas figuras “livre, leve e solto ao sabor do vento!” e “Todas as meninas brincando livres”, o texto articula a tematização da **liberdade de ser e estar.** Tal tema é figurativizado tanto pelo movimento do cabelo solto quanto pela cena das meninas em brincadeira, cujo corpo em ação é uma isotopia da liberdade. Nesse ponto, o cabelo se converte em figura metonímica do corpo, recobrindo o tema da liberdade e corporificando-o em imagens de fluidez e vitalidade.

Considerações finais

Como profissionais da educação, entendemos que os valores da ética e do respeito às diferenças socioculturais são necessários à formação da pessoa humana para um melhor convívio social. Nesse contexto, destacamos a leitura de textos, como o que aqui apresentamos, pelo viés da semiótica desde a tenra idade. Claro que a leitura deve ser mediada e proposta considerando o nível dos leitores em formação.

Embora considerada uma obra literária destinada ao público infantil, entendemos que *Meu crespo é de rainha,* de bell hooks, pode e deve ser lida em qualquer idade e nível, pela beleza, leveza, sensibilidade e autoridade com que a autora nos coloca imersas à questão da racialidade negra, colocando no palco do discurso o cabelo crespo como signo do protagonismo de valores que revestem o empoderamento negro.

Nessa direção, a presente leitura trouxe à tona as temáticas da identidade e do empoderamento das meninas negras, através da qualificação positiva da estética do cabelo crespo como proposta para a quebra do racismo, o que colabora para o empoderamento coletivo quando oportuniza a abertura para o acesso aos direitos civis de cada cidadão/ã negro/a.

De forma didática, bell hooks nos presenteia com um recurso com potencialidade para promover mudanças consideráveis no contexto social, começando tanto pela escola quanto pelo núcleo familiar, no sentido de desconstruir o racismo estrutural no mundo.

Referências

ABREU, Marcelle. **Transição capilar:** saiba o que é, quanto tempo dura e como evitar durante o processo. Rio de Janeiro: Especial para gshow, 2023. Disponível em: https://gshow.globo.com/comportamento/beleza/noticia/transicao-capilar-saiba-o-que-e-quanto-tempo-dura-e-o-que-evitar-durante-o-processo.ghtml. Acesso em: 12 set. 2025.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. Sobre o sentido II: fidelidade e mudança. **Estudos Semióticos**, v. 20, n. 3. Dossiê temático "Sobre o sentido II, quarenta anos mais tarde: o pensamento de Greimas em devir". São Paulo, dezembro de 2024. p. 18-26. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/esse. Acesso em: 26 ago. 2025.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. **Teorias do Discurso**: fundamentos semióticos. São Paulo: Humanitas, 2002.

HOOKS, bell. Meu crespo é de rainha. *Ilust.:* Chris Raschka. 1 ed. São Paulo: Boitatá, 2018.
CANDAU, Vera. Educação em direitos humanos e formação de professores/as. **Colóquio Interamericano de Educação e Direitos Humanos.** Buenos Aires, 2011.

FIORIN, José Luiz. **Enunciação e semiótica**. *Letras*, 2006. (33), 69–97. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/11924. Acesso em: 26 ago. 2025.

FIORIN, José Luiz. A noção de texto na semiótica. **Organon,** Porto Alegre, v. 9, n. 23, 2012. DOI: 10.22456/2238-8915.29370. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/organon/article/view/29370. Acesso em: 26 ago. 2025.

GREIMAS, Algirdas Julien. **A enunciação** (uma postura epistemológica). Trad. Jean Cristtus Portela e Maria Lúcia Vissotto Paiva Diniz. Arquivo em formato digital (pdf). 2016 [1974].

LIMA ARRAIS, Maria Nazareth de. **O fazer semiótico do conto popular nordestino:** intersubjetividade e inconsciente coletivo. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, 2011.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 12 ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1990.

MORAES, Letícia. A noção de texto na semiótica: do texto-absoluto ao texto-objeto. **Estudos Semióticos**. Volume 16, número 3. São Paulo, dezembro de 2020. p. 233-250. Disponível em: https://revistas.usp.br/esse/article/view/162157. Acesso em: 02 set. 2025.

TEIXEIRA, Lucia; SOUSA, Karla Faria e Silvia. Textos multimodais na aula de português: metodologia de leitura. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo** - v. 10 - n. 2 - p. 314-336 - jul./dez. 2014.

MITO, LENDA E NATUREZA: UMA ANÁLISE TEMÁTICO-FIGURATIVA DE *A LENDA DA ILHA DO ANO BISSEXTO*[1]

Rosa Maria Soares Valério (SEDE-CNPq/UFCG)[2]
Waldelange Silva dos Santos (SEE-PE/SEDE-CNPq/UFCG)[3]

Resumo: O presente trabalho constitui uma análise temático-figurativa do conto *A lenda da ilha do ano bissexto*, de autoria popular, mas possível origem irlandesa. Para tal, partimos da hipótese de que o construto textual em voga, a partir de elementos concretos e sensoriais (figuras), remete a experiências do mundo natural, especificamente à temática do meio ambiente. Assim, este estudo tem como objetivo principal fazer uma análise dos temas e figuras presentes no *corpus* em questão, fundamentada nos estudos da Semiótica Discursiva. A escolha do objeto de estudo se justifica pela abordagem temática que funciona como liame da interação entre Literatura e natureza. Em tempos hipermodernos, é mister que se promovam reflexões sobre questões ambientais, bem como sobre a relação humana com estas. Após a análise, concluiu-se que os elementos naturais presentes no texto cumprem seu papel de integridade ao homem. Ainda que mágica ou mítica, a natureza mostra cumprir o seu papel central de sustentar e proteger o homem, evidenciando, assim, seu pacto contratual. Desse modo, a lenda confirma, por meio de suas figuras naturais materializadas linguisticamente e de seu encadeamento narrativo, a premissa essencial de que a natureza oferece recursos tanto para a subsistência quanto para a proteção humana.

Palavras-chave: Lenda; Natureza; Figurativização; Tematização.

1 Introdução

As histórias contadas pelo povo, inscritas na categorização de lendas ou contos fabulosos, veiculam valores de uma sociedade fundados geralmente em fatos históricos. Defendemos que essa caracterização potencializa a motivação para a leitura na sala de aula de língua portuguesa na Educação Básica justamente por valorizar a identidade local.

Nesse sentido, o presente artigo constitui-se de uma análise temático-figurativa do conto *A lenda da ilha do ano bissexto*, de autoria popular, mas de provável origem irlandesa. Para tal, partimos da hipótese de que o construto textual em voga, a partir de elementos concretos e sensoriais (figuras), remete a experiências do mundo natural, especificamente aqui, à temática meio ambiente.

Assim, este estudo tem como objetivo principal fazer uma análise dos temas e figuras presentes no *corpus* em questão, fundamentada nos estudos da Semiótica Discursiva com o intuito de extrair temas e figuras que estejam relacionados à natureza e ao meio ambiente.

---

[1] Trabalho apresentado no GT52 - Semióticas: sentidos em trânsito.
[2] Graduanda em Licenciatura Plena em Letras – Língua Portuguesa rosapsres34@gmail.com
[3] Doutora em Letras – Literatura, Teoria e Crítica. waldelaneg@hotmail.com

A escolha do objeto de estudo se justifica pela abordagem temática que funciona como liame da interação entre Literatura e temas voltados para a natureza e o meio ambiente. Em tempos hipermodernos, é mister que se promovam reflexões sobre questões ambientais, bem como sobre a relação humana com estas, em vários espaços, especialmente nas escolas.

Para fins de sistematização textual, organizamos a discussão em duas partes centrais: a primeira apresenta uma breve discussão sobre diferenças teóricas entre mito e lenda, e a segunda constitui-se da análise, cuja base teórico-metodológica da Semiótica Discursiva se encontra presente.

2 Mito e lenda: distinções conceituais

Antes de começar a análise da narrativa, diferenciemos mito e lenda, que, apesar de terem semelhanças, têm particularidades e desempenham papéis diferentes na formação do imaginário coletivo. Essa distinção é importante para entendermos o papel simbólico que essas narrativas exercem dentro das tradições culturais.

O mito busca explicar a origem das coisas que estão presentes no mundo. Geralmente, deuses, entidades sobrenaturais e forças cósmicas estão presentes nos mitos, como "O Mito de Prometeu", "Caixa de Pandora" e "Doze trabalhos de Hércules". O mito tem caráter explicativo, revelador e sagrado e, muitas das vezes, é atemporal, voltado para antes da história. Isto é,

> O mito conta uma história sagrada; ele relata um acontecimento ocorrido no tempo primordial, o tempo fabuloso do "princípio". Em outros termos, o mito narra como, graças às façanhas dos Entes Sobrenaturais, uma realidade passou a existir, seja uma realidade total, o Cosmo, ou apenas um fragmento: uma ilha, uma espécie vegetal, um comportamento humano, uma instituição. É sempre, portanto, a narrativa de uma "criação": ele relata de que modo algo foi produzido e começou a ser (Eliade, 2016, p. 11 *apud* Cardoso et al., p. 69).

Assim, Eliade (2016) deixa claro que o mito quer explicar a origem de algo, e uma das principais características que está presente nele é a presença de seres sobrenaturais, como os deuses. O mito, portanto, remonta a um tempo muito distante do agora, já que tenta representar como surgiram os elementos do mundo, e até o próprio universo.

Já as lendas, apesar de bem parecidas com o mito, "[...] são tradições populares ou histórias fabulosas sobre fatos históricos ou característicos de algumas sociedades" (Terceiro; Carvalho, p. 3). Logo, as lendas ancoram-se mais na realidade histórica e geográfica. Geralmente estão presentes personagens humanos, reais ou não, ainda que marcadas por elementos históricos. Ou ainda, "[...] as lendas fazem parte da cultura de determinado lugar e estão relacionadas a um espaço delimitado do qual o leitor faz parte, ou seja, estão inseridas na

cultura popular local" (Cardoso et al, p. 74). Temos como exemplo lendas brasileiras: Saci Pererê, Curupira e Mula-sem-cabeça.

Dessa forma, a narrativa *A Lenda da Ilha do Ano Bissexto*, apesar de apresentar elementos fantásticos (a ilha que aparece e some quando é ano bissexto), conta com personagens humanos, como o pescador, seus amigos e sua família, o que já diferencia dos mitos, que, como foi citado anteriormente, costumam apresentar deuses ou seres sobrenaturais.

Ademais, a lenda situa-se em um período identificável e datável, conforme indicado na sentença: "Era **o ano bissexto**. Aquela, a ilha deste ano [...]". Isso indica que a narrativa se fundamenta em um marco temporal concreto, vinculado ao calendário e, consequentemente, ao mundo real, que frequentemente dialogam com a história ou o dia a dia de uma cultura específica.

Assim, ao tratar de um espaço possível, um tempo concreto e personagens humanos, ainda que envoltos em mistério, *A lenda da ilha do ano bissexto* cumpre a função simbólica e cultural de lenda: preservar tradições, transmitir valores e provocar o fascínio do inexplicável dentro de um contexto reconhecível.

3 Uma leitura semiótica de *A Lenda do Ano Bissexto*

O conto *A lenda da Ilha do ano bissexto* narra a aparição de uma misteriosa ilha na Baía da Ilha Grande entre os dias 31 de dezembro e 1º de janeiro dos anos bissextos. Um pescador, no dia 31 de dezembro, depois de uma pesca bem-sucedida e de uma comemoração com os amigos, decide cruzar a baía da Ilha Grande para passar o fim do ano com a família. Durante a viagem, acontece um grande temporal e o pescador se vê sem abrigo, mas avista uma pequena ilha que lhe oferece proteção e acolhimento. Assim, ele improvisa uma coberta e, de tão cansado, adormece. Durante o sono, sonha com mulheres graciosas dançando com delicadeza. De repente, um trovão interrompe a cena, ele tenta segurar uma das damas, mas ela se afasta, deixando em sua mão um pedaço de sua veste. O pescador acorda, o sol reflete em seu rosto, e então ele percebeu que a ilha desapareceu e que o ano que está começando é um ano bissexto.

No início da narrativa, há uma aproximação da enunciação marcada peloa verbos no presente, como nos trechos "**cruza** a baía da Ilha Grande", "**sente**-se desamparado", que colocam o leitor dentro da ação, como se ela estivesse acontecendo no momento da leitura. Esse recurso marca uma aproximaçao com a enunciação, dando um tom mais subjetivo à narração.

No entanto, quando o enunciador diz "Num dia 31 de dezembro", pontua para um distanciamento da enunciação representando o acontecimento em algum tempo do passado. Podemos perceber também o distanciamento da enunciação quando aparece a narrativa do

sonho do pescador, com os verbos no pretérito, como em “viu-se num salão todo iluminado”, “começou a ouvir música”, trazendo um tom mais objetivo. Assim, predomina o distanciamento da enunciação durante o texto, e os verbos que foram empregados no presente são estratégias para dizer que fatos assim ainda acontecem nos dias de hoje. Vale ressaltar que, mesmo com essa alternância, prevalece um “ele” como sujeito da narrativa, pois o enunciador mantém-se sempre fora da história, narrando os acontecimentos em terceira pessoa, inclusive no sonho, que é apresentado como uma experiência do personagem, mas sem que haja um “eu” narrativo.

O enunciador parece que querer dizer que a natureza protege o ser humano quando este é trabalhardor e usa os recursos naturais com responsabilidade. Para isso, o enunciador coloca na narrativa, quatro atores com papéis temáticos significativos para a construção da trama. Para Greimas e Cortés (2021), “a actorialização é o mecanismo que coloca no texto os atores com o fim de defender a ideia que vai posta neste texto” (Greimas, Cortés, 2021 *apud* Oliveira, 2023, p. 46*).* Assim, os atores aparecem no texto para representar o que o enunciador quer comunicar.

O ator responsável pelo enredamento da trama é o pescador que, motivado pelo desejo de se salvar do temporal, busca abrigo numa pequena ilha, como pode ser observado no trecho “[...] cruza a baía da Ilha Grande em sua modesta canoa e, já anoitecendo, desencadeia tremendo temporal [...]”. Vale ressaltar que o pescador não é nomeado por um nome, apenas por “pescador”. Essa é uma estratégia utilizada para dizer que o fato narrado na lenda pode acontecer com qualquer pescador e que se trata de uma história repassada de geração para geração adaptando-se a cada época e a cada cultura.

O trecho “[...] um pescador, depois de uma pesca satisfatória e uma farrinha com os colegas querendo passar o fim de ano com a família [...]”, apresenta o pescador como aquele que pesca peixes. Ele não tem um nome próprio, é um pescador que confia na natureza para sobreviver e para lhe proteger. Essa passagem do conto comprova a ideia de a natureza servindo ao ser humano, quando lhe dá a possibilidade de alimentar o corpo. Ainda nessa mesma passagem do texto, podemos verificar o enunciador referindo-se aos colegas, com quem o pescador compartilha a pesca e realiza uma comemoração. Os colegas também é um papel temático e, além disso, um ator coletivo, indicando todos aqueles que compartilharam da pesca produtiva do pescador. A esse ator coletivo, o enunciador não dá voz, sendo apenas mencionado.

Assim como os colegas, a família é um ator coletivo composto de mulher e filhos, a quem o enunciador também não dá voz. Esse ator não participa diretamente da narrativa. A

família atua como motivação para o pescador realizar a viagem, simbolizando a busca pelo lar, companhia e descanso.

Dentro do conto, há uma narrativa inserida que é a do sonho do pescador, onde outros atores transitam, além dele. Esses atores são nomeados coletivamente de mulheres, entre as quais se destaca uma dama que dança ao lado do pescador e de quem fica com um pedaço da roupa. As mulheres do sonho são colocadas no discurso na passagem: "Deslumbrado começou a ouvir música, de início, suave, depois foi aumentando e o salão encher-se de graciosas mulheres em trajes diáfanos [...]". Consideramos esse sonho como um núcleo cativante, no qual o pescador se integra a um cenário de sedução e encanto: "[...] que bailavam e o envolviam docemente". A dama, em particular, simboliza o ponto culminante desse encantamento, transformando-se num objeto de desejo do pescador. Ela se aproxima, o envolve, mas se dissipa com a chegada do trovão, encarregado de desfazer o encanto e restabelecer a consciência do pescador: "Até que um grande trovão tudo sacudiu. Segurou a dama que estava junto a si, porém ela afastou-se deixando em sua mão um pedaço de sua veste. Acordou, o sol batia-lhe o rosto [...]".

Os personagens formam um universo onde o real e o fantástico se fundem. O pescador experimenta situações cotidianas que, subitamente, são afetadas por elementos fantásticos. Ele é um personagem que representa um papel temático, mas em contato com uma ilha misteriosa, quando adormece e vivencia um baile mágico com mulheres encantadoras, mostra um desejo de fuga da realidade.

Cada narrativa desempenha um papel importante na evolução da trama textual e na ideia de que o sonho é espaço de realizações: o pescador queria estar com mulheres, como pode ser percebido pelo trecho citado anteriormente "Deslumbrado começou a ouvir música, de início, suave, depois foi aumentando e o salão encher-se de graciosas mulheres em trajes diáfanos, que bailavam e o envolviam docemente." O texto explicita que o pescador tinha o desejo de estar com mulheres, ao sonhar com a presença sedutora de várias mulheres que o envolvem de maneira doce, indica que esse anseio estava enraizado em seu inconsciente.

Assim como o espaço, o tempo também está inscrito na narrativa. Sobre o processo de temporalização e de espacialização, espectivamente, pontuamos que

> [...] consiste em produzir o efeito de sentido "temporalidade" e em transformar, assim, uma organização narrativa em história. Espacialização é, em primeiro lugar, o procedimento de localização espacial efetuada pelo enunciador para projetar fora de si e aplicar, no discurso enunciado, uma organização espacia mais ou menos autônoma (Oliveira, 2023, p. 46).

Em relação ao tempo, ele pode ser línguistico - “inserido pelo locutor no momento da enunciação e marcado pela língua” (Santos, 2018, p. 91) - ou cronológico - “determinado pela cultura, pela necessidade de organizar a vida pessoal na sociedade” (Santos, 2018, p. 91). Em *A lenda da Ilha do ano bissexto*, o tempo linguístico é organizado entre passado e presente, embora o fato esteja no passado culturalmente inscrito no último dia de cada ano “Num dia 31 de dezembro [...]” e no primeiro dia do ano seguinte “Era o ano bissexto”.

Vejamos que, no começo do texto, os verbos são utilizados no presente do indicativo: "cruza", "desencadeia", "sente-se desamparado". Trata-se da aproximação da enunciação instituindo a subjetividade, o “aqui” e o “agora”. Porém, como foi supracitado, prevalece, no texto, o distanciamente da enunciação, e os verbos utilizados no presente pode ser uma estratégia para que o leitor insira-se na vivência do personagem e entender que a lenda é viva.

Quando o pescador adormece e a narrativa do sonho é inserida, ocorre uma alteração no tempo: os verbos mudam para o passado: "viu-se em um salão iluminado", "começou a ouvir música", "dançavam", "envolviam". Assim, “para mostrar a ideia de distanciamento do agora, o enunciador utiliza verbos no pretérito do indicativo, sugerindo que eles não são concomitantes com o tempo presente” (Santos, 2018, p. 92), gerando um efeito de objetividade, como a nos dizer que o sonho daquele pescador foi daquele jeito, mas esse sonho pode variar, mesmo sendo ambientado na mesma fantasiosa ilha. Essa é a narrativa do sonho do pescador, na qual os acontecimentos parecem desconectados da realidade da vida do pescador.

O tempo linguístico dialoga com o tempo cultural ou cronológico, claramente estabelecido no começo indeterminado, pela contração preposicional do “num”, em “Num 31 de dezembro". Esta data possui um forte significado simbólico, representando o término de um ciclo e a perspectiva de um novo começo. A história se fundamenta nesse tempo socialmente reconhecido, acentuando realidades que contrastam o dia a dia (a pesca, a família, o retorno) e o fantástico (a ilha, o salão, as mulheres). A referência ao "ano bissexto" desloca ainda mais a lógica temporal para o domínio da lenda: a ilha que só se manifesta a cada quatro anos, inserindo o conto em uma linhagem de histórias que lidam com tempos excepcionais, que quebram a linearidade e introduzem o extraordinário na vivência humana.

Simultaneamente, o espaço topológico ou geográfico é amplamente utilizado durante a narrativa. Trechos como "atravessar a baía da Ilha Grande", "empinar sua canoa entre as árvores", "visitou um salão totalmente iluminado" e "estava em sua canoa em plena baía" ilustram como a lenda estrutura espaços concretos e imaginários. A descrição do espaço topológico se baseia em deslocamentos físicos e referenciais, possibilitando a criação de um percurso espacial que leva o leitor por diversos ambientes, como da baía ao salão fantástico.

Podemos pontuar para a ideia de que a ilha representa a natureza e o salão o meio ambiente, considerando o conceito de natureza explicitado na seguinte citação:

> [...] os animais, o próprio cosmos constitui a natureza originada a partir de um mesmo princípio conhecido como fluido universal ou Energia de Fundo. Dessa forma, a natureza é anterior à existência do homem, podendo sobreviver mesmo na ausência deste (Lima; Alves, 2022, p.14).

A natureza é apresentada como um espaço original, puro e anterior à ação humana, como a Ilha. A Ilha misteriosa pode ser interpretada como essa natureza original: um espaço mágico, puro e independente, que surge sem aviso, acolhe o pescador e depois desaparece sem deixar rastros, como se apenas tivesse se manifestado em seu estado mais natural e intocado.

Sobre o meio ambiente, destacamos que

> [...] a palavra "meio ambiente" faz referência à natureza transformada pela ação do ser humano ao longo do seu processo evolutivo. Assim, no contexto da sociedade contemporânea, ao espaço natural em constante transformação pela ação humana, dá-se o nome de "meio ambiente (Lima; Alves, 2022, p.15)

O meio ambiente surge como uma realidade transformada, representado pelo salão iluminado e construído, por exemplo. Essa diferenciação evidencia como a lenda pode ser lida também como uma metáfora para o impacto da presença humana sobre o mundo natural, reforçando a ideia de que a natureza subsiste independentemente do homem, mas o meio ambiente é, necessariamente, uma construção a partir dessa intervenção.

O conto permite uma leitura semiótica que articula as figuras e os temas, pois apresenta elementos concretos e sensoriais (figuras) que remetem a experiências do mundo natural, mas que ganham sentido ao expressar temas mais profundos e abstratos. Para conceituarmos tema, partiremos da citação de Fiorin (2000):

> Tema é um investimento semântico, de natureza puramente conceptual, que não remete ao mundo natural. Temas são categorias que organizam, categorizam, ordenam os elementos do mundo natural: elegância, vergonha, raciocinar, calculista, orgulhoso etc. (Fiorin, 2000, p.65).

Assim, o tema é uma ideia abstrata que usamos para interpretar o que vemos no mundo. Esses temas ajudam a dar sentido às coisas concretas que percebemos, ou seja, organizamos aquilo que vemos a partir de ideias abstratas que carregamos culturalmente. Dessa forma, a ideia abstrata precisa ser "concretizada pelo revestimento figurativo que cria um efeito de realizade, pois constrói uma imagem do real e representa, assim, o mundo" (Lucena, 2000, p.42)

Nesse pensamento, o revestimento figurativo é realizado por meio das figuras. As figuras são termos que representam elementos concretos do mundo, é por meio das figuras que nos conectamos ao que é visível, físico e palpável ao nosso redor. Observemos a conceituação de "figura" a partir do pensamento de Fiorin (2000):

> A figura é o termo que remete a algo do mundo natural: árvore, vagalume, sol, correr, brincar, vermelho, quente, etc. Assim, a figura é todo contéudo de qualquer língua natural ou de qualquer sistema de representação que tem um correspondente perceptível no mundo natural (Fiorin, 2000, p. 65).

O conto apresenta temas tais como: recursos naturais e proteção do ser humano. Como figuras que podem comprovar essa leitura, no conto, podemos identificar as que estão ligadas ao mundo natural: o "pescador", a "pesca", a "baía", a "canoa", os "relâmpagos", o "temporal", a "ilha", as "árvores" e o "sol". Todas essas figuras concretizam aspectos da natureza como espaço de vivência e sobrevivência. No trecho "[...] depois de uma pesca satisfatória [...]", a pesca, por exemplo, representa diretamente a subsistência: o homem retira da natureza seu alimento e sustento. Já na passagem "[...] cruza a baía da Ilha Grande em sua modesta canoa [...]", a canoa, por sua vez, é o meio rudimentar com o qual ele se desloca pela água, reafirmando a relação direta e constante com os elementos naturais.

Partindo para as figuras "[...] divisa uma pequena ilha. Estranha, não se recorda de ilha naquele lugar […] mas sente-se feliz, tem onde se abrigar [...]", a ilha, até então desconhecida, figura-se como refúgio providenciado pela natureza. Na ilha, o pescador se utiliza dos elementos naturais como abrigo, podemos comprovar com o trecho "Embica sua canoa entre as árvores, improvisa uma coberta, cansado, pensa não dormir, mas deita-se pensando no aconchego do lar, na mulher e nos filhos, adormece".

Assim, com base nessa dicussão sobre tematização e figurativização, podemos contruir as seguintes leituras temáticas: *a natureza protege o ser humamo; o ser humano se utliza da natureza para sua sobrevivência; o meio ambiente, enquanto natureza transformada, pode oferecer conforto para o ser humano.*

Considerações Finais

A leitura semiótica de *A lenda da ilha do ano bissexto* revela como a narrativa utiliza elementos simbólicos e naturais para explorar a relação do ser humano com a natureza e o tempo. A ilha, a pesca e a canoa não só representam aspectos concretos da sobrevivência, mas também simbolizam proteção e sustento, destacando a natureza como elemento vital para o homem. A mistura do real com o fantástico reforça o imaginário coletivo, enquanto a

tematização da natureza sublinha a sua importância simbólica e cultural, mostrando como as lendas preservam e transmitem valores essenciais para a compreensão do mundo.

A revelação de que tudo aconteceu em uma ilha de um ano bissexto dá à narrativa um toque de encantamento, o que não tira o seu valor simbólico da experiencia vivida. A natureza, ainda que mágica ou mítica, cumpre o seu papel central de sustentar e proteger o homem. Dessa forma, o conto confirma, por meio de figuras naturais, além de encadeamento narrativo, o tema principal que é a natureza.

Nessa direção, a leitura empreendida sobre a produtividade semântica do conto potencializa o debate sobre educação ambiental na Educação Básica, uma vez que evidenciou a leituras temáticas: *a natureza protege o ser humano; o ser humano se utiliza da natureza para sua sobrevivência; o meio ambiente, enquanto natureza transformada, pode oferecer conforto para o ser humano.*

Referências

ALCOFORADO, Doralice Fernandes Xavier. O conto Popular. In: **Revista Lusitana** (Nova Série) Vol. 6, (p.61-79), 1985.

CARDOSO, Fabiana Moreira et al. **Letramento literário:** práticas envolventes nos mitos e lendas. 2019.

CARVALHO NETO TERCEIRO, Valdemar Ferreira de. **O poder do imaginário popular.** Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/LinguaPortuguesa/artigos/valdema_ferreira.pdf>. Acesso em: 20 set. 2025.

FIORIN, José Luiz. **Elementos de análise do discurso.** 9. ed. - São Paulo: Contexto. 2000.

LIMA ARRAIS, Maria Nazareth de; BATISTA, Maria de Fátima Barbosa de Mesquita. O conto popular do Nordeste do Brasil: uma leitura psicossemiótica do arquétipo feminino. **Acta semiótica et lingvística**, Vol. 18, ano n 1 (47), 2013.

LIMA, Isaias Batista de; ALVES, Suiane Costa. **Educação ambiental e interdisciplinaridade:** da explicitação de conceitos nos PCNs e DCNEM à prática pedagógica no ensino médio. Editora da UECE, 2022.

LUCENA, Ivone Tavares de. Procedimentos de revestimentos semânticos e construção do sentido. **Graphos**, n. 1, v. 5, 2000.

OLIVEIRA, Fábio Gomes de. **Romance e martírio da Bela Inês de Castro, de Jorge Furtado e Klévisson Viana:** uma proposta de leitura para o 9º ano do ensino fundamental. Cajazeiras, 2023.

SANTOS, Danielle Maria Vieira dos. **A semiótica e o conto maravilhoso:** uma proposta de leitura aplicável ao ensino fundamental II. Cajazeiras, 2018.

SANTOS, Waldelange Silva dos. Significações Culturais: Tematização e Figurativização em Ventos do Apocalipse, de Paulina Chiziane. In: **Acta semiótica et lingvística**, Vol. 28, ano n 2 (47), 2023. p. 20-33. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/index.php/actas/issue/view/2946. Acesso em: 20 set. 2025.

O LOBO QUE ENTROU NO LIVRO: A LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS POSSIBILIDADES

Priscila da Silva Rocha - UFJF[1]

Resumo: O trabalho apresenta um projeto desenvolvido numa turma da Educação Infantil de 4 e 5 anos, com a temática do lobo mau. O objetivo foi trabalhar o tema, a partir de diferentes leituras literárias, possibilitando experiências com diversas materialidades na construção de uma proposta significativa para as crianças. Tendo como embasamento teórico os fundamentos da Filosofia da Linguagem de Bakhtin e a contribuição da Teoria Histórico-Cultural de Vigotski e seus colaboradores, esse relato de experiência busca refletir a Literatura e a Pedagogia de Projetos na Educação Infantil. A finalidade desta etapa da educação básica é o desenvolvimento pleno das crianças, assim a Pedagogia de Projetos revela uma prática potencializadora desse processo. Neste sentido, a Literatura encontra um campo fértil para as possibilidades de ações pedagógicas que promovam experiências significativas de aprendizagem e de desenvolvimento. A metodologia utilizada foi a leitura de diferentes livros de literatura e textos informativos, com atividades relacionadas a cada livro ou texto abordando a temática, a escrita coletiva de um livro gigante. Com essa ação pedagógica ficou evidente a necessidade de uma escuta sensível às crianças na Educação Infantil e a importância do trabalho com a Pedagogia de Projetos, envolvendo a Literatura como prática docente intencional.

Palavras-chave: Literatura; Educação Infantil; Escuta Sensível; Pedagogia de Projeto.

1 Para início de conversa

Este relato de experiência tem como objetivo apresentar o percurso do projeto "Este é o lobo" desenvolvido em uma turma de 1º período em uma escola da rede municipal de Juiz de Fora no ano de 2024. O projeto desenvolvido com a turma teve como objetivo desenvolver experiências a partir do personagem "lobo", respondendo aos questionamentos e curiosidades das crianças. O projeto surgiu a partir da contação de história de clássicos da literatura infantil no Projeto Sala de Leitura e da observação atenta das brincadeiras de lobo das crianças no parquinho. A duração do projeto foi cerca de três meses. Essa proposta evidenciou a potência da literatura a partir dessa perspectiva de trabalho e o reconhecimento da criança enquanto sujeito ativo e construtor de conhecimentos e de cultura.

O trabalho com projetos na Educação Infantil é uma possibilidade pedagógica em que a criação por parte das crianças e das professoras é contemplada, pois envolve a imaginação e a articulação entre os saberes, destacando assim uma visão ampla dos conhecimentos trabalhados. O projeto alinhado à literatura ganha ainda mais sentido, pois abarca um processo

[1] Doutoranda em Educação na Universidade Federal de Juiz de Fora, licencianda em Letras na Universidade Federal de Lavras, professora de Educação Infantil e dos Anos Iniciais – prisr32@gmail.com Trabalho apresentado no GT32 - Literatura e outras mídias: em busca de vestígios da convergência midiática e da intermidialidade na literatura contemporânea.

de fruição e criatividade, estabelecendo significativas relações de aprendizagem. Barbosa e Horn (2008, p. 33) afirmam que:

> Os projetos abrem para a possibilidade de aprender os diferentes conhecimentos construídos na história da humanidade de modo relacional e não-linear, propiciando às crianças aprender através de múltiplas linguagens, ao mesmo tempo em que lhes proporcionam a reconstrução do que já foi aprendido.

Segundo as autoras, os projetos na Educação infantil proporcionam uma forma significativa de compreensão dos conhecimentos historicamente acumulados, possibilitando diferentes aprendizagens por parte dos sujeitos envolvidos.

Diante dessas colocações, o trabalho aqui apresentado, é a proposição de um projeto na Educação Infantil, realizado em uma escola da rede municipal de Juiz de Fora. O projeto intitulado "Este é o lobo!" foi desenvolvido na turma do 1º período, da Escola Municipal Ilva Mello Reis e iniciou-se a partir do interesse das crianças pelo personagem lobo que apareceu nas contações de histórias "Os Três Porquinhos" "Chapeuzinho Vermelho" e "Cabelinho Vermelho" no projeto Sala de Leitura.

O objetivo do projeto foi desenvolver experiências com diferentes histórias em que o personagem lobo aparece, desenvolvendo a criatividade, aguçando a imaginação e trazendo conhecimentos sobre esse animal. O desenvolvimento do projeto se justifica pela compreensão de abordar na Educação Infantil temas de interesse das crianças, tendo a escuta sensível e atenta aos seus desejos infantis e oportunizando vivências diversas que contribuam para o desenvolvimento pleno.

2 Dialogando com a teoria

A finalidade da Educação Infantil, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (2009) é o desenvolvimento pleno das crianças, tendo as interações e as brincadeiras como elementos centrais da prática pedagógica. Diante disso, é preciso considerar quais infâncias perpassam esse espaço institucional. Neste trabalho, destaco a concepção de infância no plural, as infâncias, em que são diversas as formas de conceber esse contexto, demarcado historicamente, socialmente e culturalmente. Com isso, reforço aqui a ideia de que é necessário conhecer as crianças e as culturas engendradas ao seu ambiente. Assim, a criança é vista como um sujeito ativo, de direitos e co-construtora de conhecimentos. Como afirma Corsino *et al.* (2016, p. 15):

> Assumir esse novo paradigma significa romper com uma visão linear de desenvolvimento, com etapas universais a serem percorridas. Significa também considerar que as crianças, com suas produções singulares, criativas

> e imprevisíveis, podem apresentar diferentes processos tanto individuais quanto culturais, já que são sujeitos situados sócio-historicamente, com traços culturais de seu grupo, gênero, etnia, religião. Tais concepções deslocam a exclusividade do olhar sobre as crianças segundo uma perspectiva da falta, da incompletude, da dependência e da improdutividade e trazem outras dimensões mais positivas, tais como a da potência, da capacidade, da inteligência, aproximando, assim, as crianças de características inerentes aos humanos e não a alguns traços pretensamente circunscritos a uma condição, especificamente, infantil.

Com essa compreensão, evidenciamos a linguagem como meio de interlocução dessa relação entre as crianças e o meio, as crianças e os objetos e as crianças e os outros sujeitos. Tendo como base, o pressuposto de que a linguagem é inerente às relações sociais, pois, por meio da linguagem que o mundo nos é apresentado. Assim, numa relação dialógica como defendida por Bakhtin (2011), o social e o individual vão se entrelaçando, constituindo os sujeitos por meio dos enunciados e das relações de alteridade.

Os enunciados são eventos únicos, individuais e irrepetíveis, mas estão constituídos dentro de um contexto, determinados pelo contexto da interação verbal. Essa interação verbal se materializa por meio de vozes que se entrecruzam, em que o eu e o outro se fazem presentes dialogicamente, num processo de alteridade. Assim, a linguagem na perspectiva bakhtiniana nos ajuda a compreender como a intencionalidade e a especificidade da/na Educação Infantil reflete um trabalho de qualidade e potência para o desenvolvimento integral das crianças.

Neste sentido, a professora de Educação Infantil no papel da docência deve conhecer as especificidades desta etapa da educação e buscar sempre de forma intencional propor experiências em que a criança seja a protagonista. Kramer (2016) fala de assumir a educação como resposta responsável, agindo contra o preconceito, a negação, a exclusão ou eliminação das crianças, ou seja, quando tomamos como referência o desenvolvimento pleno das crianças, considerando-as como sujeitos agentes de conhecimento, buscamos na prática pedagógica uma ação de emancipação, com autoria e autonomia dos sujeitos.

Durante o projeto desenvolvi a leitura de alguns livros de literatura infantil, trazendo para o contexto da Educação Infantil a imersão literária e potencializando as possibilidades de envolvimento das crianças com a leitura e a escrita. Corsino *et al*. (2016, p. 22), asseveram sobre esse movimento na escola de Educação Infantil:

> Na perspectiva da leitura de mundo, a Educação Infantil tem importantes funções: ampliar as experiências das crianças; dar oportunidade para elas narrarem o vivido, o observado, o sentido, o imaginado; criar um coletivo de ouvintes capazes de continuar a história uns dos outros; buscar diferentes formas de registrar as experiências individuais e coletivas do grupo/turma; tratar ciência, arte e vida de forma unificada, ou seja, não fragmentar esses campos da cultura humana e não estabelecer uma relação mecânica entre eles.

Diante disso, o projeto “Este é o lobo” se justifica, pois buscou trabalhar com atividades que revelam a natureza intencional que se institui na construção dos sentidos e significados partilhados. Traduz por meio da escuta das crianças a experiência do protagonismo infantil e a relação dialógica com os conhecimentos e com o outro. A literatura ocupa um espaço importante nesse projeto, pois acredito na potência da fruição literária das crianças para constituição de sentidos e significados do existir, permitindo ações criadoras e responsáveis a partir da autoria e da autonomia. Tendo como embasamento a articulação da ciência, da arte e da vida.

Cecilia Bajour (2023) destaca que a literatura envolve os sujeitos, ativando os sentidos, propondo questões e respostas provisórias ou não, incitando a imaginação e a atividade interpretativa. Segundo a autora, “É na relação próxima e cúmplice com as tramas de palavras, imagens e silêncios dos textos que as leitoras e os leitores podem se sentir convocados como protagonistas da construção de sentidos. (Bajour, 2023, p. 27)”.

Com essas palavras, compreendemos a necessidade das professoras da Educação Infantil se apropriarem de uma escuta sensível, que perceba os desejos das crianças, os interesses que surgem e ter na literatura um instrumento potencializador do trabalho docente. Assim, a proposta da Pedagogia de Projetos na Educação Infantil pode levar uma aprendizagem significativa e que possibilite a convergência midiática e intermidialidade na literatura em contexto dessa etapa de ensino.

3 Caminhos percorridos

No início do ano de 2024, as crianças tiveram contato com alguns clássicos da literatura como “Os três porquinhos” e “Chapeuzinho vermelho” e com o livro “Cabelinho Vermelho” no contexto do projeto da Sala de Leitura. A partir dessas contações de histórias, percebi o interesse das crianças pelo personagem lobo. Nos momentos de brincadeiras no parque, as crianças brincavam de lobo, utilizando a casinha como refúgio de fuga, enquanto corriam do lobo, que era outra criança. Esse cenário se repetiu por diversas idas ao parque. No momento da leitura, no cantinho da leitura em sala, as crianças pegavam os livros da Chapeuzinho e dos Três Porquinhos e sempre me mostravam indicando o personagem e o que ele fazia, imitando o som e contando coisas que o lobo realizava na história.

Com essas experiências busquei desenvolver junto com as crianças o projeto “Este é o lobo!”. No primeiro momento, discutimos com as crianças o que elas já sabiam sobre o lobo e o que queriam saber. Para iniciar esse momento, foi realizada a leitura do livro “O lobo e os sete cabritinhos” Na roda de conversa retomamos outras histórias em que o lobo aparece e assim

começamos uma discussão sobre lobos bons e lobos maus, também surgiu o questionamento sobre o que o lobo come. As devidas anotações foram feitas para práticas posteriores.
Esse momento é fundamental na construção de um projeto na Educação Infantil, pois como afirma Kramer e Barbosa (2016), a escuta das crianças pelas professoras possibilita o reconhecimento da criança como sujeito que intervém e transforma sua realidade, colocando-as de modo criativo nessa realidade.

No segundo momento, li para as crianças o livro "Na floresta" de Anthony Browne. Na história o lobo não aparece, alguns personagens dos clássicos surgem em segundo plano nas imagens e as crianças precisavam inferir quem eram. Nesta interação as crianças foram dialogando com a história porque iam reconhecendo os personagens. Após a leitura do livro, conversamos sobre a história, depois fizemos uma lista com as histórias em que o lobo aparece, trabalhando assim o gênero textual e a função da escrita. Fui a escriba e as crianças foram trazendo as histórias que conheciam.

Seguindo com o projeto, fiz a leitura do livro "O lobo Lobato" de Donaldo Buchweitz em que o lobo parece ser mau, mas no final é bonzinho e amigo da vovó. Antes de iniciar a leitura, conversamos sobre o que seria o lobo bom e o lobo mau. As crianças trouxeram "O lobo mau, as pessoas ficam com medo dele" "Porque ele fica caçando", "O lobo mau é mais nervoso que ele (Lobo Lobato)". Depois de apresentar suas hipóteses fizemos a leitura do texto e já na primeira parte, algumas crianças foram desconstruindo a ideia do lobo da história ser mau. "Tia, o lobo tá triste", Ele tá triste porque está sozinho", "Está triste porque não tem ninguém para brincar". Essas intervenções, durante a leitura do livro, permitem com que as crianças vão construindo suas hipóteses sobre o mundo ao seu redor, organizando seus pensamentos e se desenvolvendo.

Após a leitura do livro conversamos sobre o que é ser bom e o que é ser mau, também conversamos sobre o que o lobo come. As crianças se remeteram ao que a história apresentou, os quitutes. E assim, levantei a questão do que os lobos fora das histórias comem e aqui começaram a trazer a carne como elemento. Nesse diálogo, perguntei a elas se existia lobo de verdade e todos disseram que sim.
A partir da última rodinha de conversa sobre o lobo, levei para as crianças um livro informativo sobre animais brasileiros. Quando questionei o que seria um texto informativo, João logo respondeu "Ele explica sobre animais" e ali começamos nossa conversa sobre a temática. Apresentei a elas o lobo guará, levando as informações sobre tamanho, peso, habitat, reprodução.

O diálogo que surgiu foi sobre animais carnívoros e prontamente as crianças foram dizendo “Que come carne.”, João novamente se expressa “O lobo tem dentes afiados para pegar sua presa.”. Heitor complementa: “São selvagens e perigosos pra morder”. Aqui percebemos como as crianças vão apontando suas opiniões a partir do que já sabem do mundo e do que vão construindo com os conhecimentos apropriados. Depois foi proposto que as crianças desenhassem o que o lobo come. Cada criança apresentou seu desenho, descrevendo o que desenhou.

Para complementar, assistimos a um vídeo informativo sobre o lobo guará, apresentando informações complementares ao texto lido anteriormente. Após assistirmos ao vídeo construímos uma ficha técnica do lobo guará. Fui a escriba das crianças, ao final colocamos uma fita métrica com a altura máxima que o lobo pode chegar e fizemos comparações do tamanho das crianças com o lobo, quem era maior e quem era menor que o lobo. O cartaz ficou fixado na parede da sala juntamente com a fita métrica e em diferentes momentos, as crianças retomavam à fita métrica medindo e comparando sua altura com o tamanho lobo.

Nessa proposta, visualizamos alguns aspectos importantes, o gênero textual vídeo informativo, a construção de um texto escrito, advindo das ideias das crianças que tinham que retomar informações aprendidas anteriormente, a presença da matemática na Educação Infantil. Esses aspectos presentes na atividade demonstram como os campos de experiências dialogam entre si e como a criança aprende por meio das interações e não por conta de conteúdos e disciplinas.

A presença da literatura foi algo que fiz questão no projeto, pois acredito que é um meio das crianças ampliarem seu repertório e vivenciarem experiências com a cultura escrita de forma prazerosa e significativa. Assim, fiz a leitura de mais um livro para as crianças, “O lobo bom e os três porquinhos malcriados” de Liz Pichon. Fizemos uma discussão em torno da história que tinha uma versão diferente da tradicional, retomamos a questão de o lobo ser bom e agora os porquinhos serem maus. As crianças gostaram bastante desta história, principalmente porque identificaram a versão do lobo como uma possibilidade de ponto de vista.

A leitura do livro “Este é o lobo”, de Alexandre Rampazo, foi muito interessante. Ao apresentar a capa do livro, já causou estranheza às crianças, pois o formato retangular do livro se diferencia da forma quadrada que geralmente tem os livros. Algumas crianças demonstraram medo por conta do desenho do lobo na capa. Ravih trouxe em sua fala *“O livro é tão grande, tão grande que é até do tamanho do lobo”*. Essa comparação da criança e a estranheza dos demais nos revela que o objeto livro que levamos até nossas crianças precisam romper a barreira

do tradicional, devemos possibilitar diferentes materialidades de livro, em suas diversas criações para que esse encontro com o leitor também possa ser diverso e potente.

Depois da interação, propus o desenho do lobo. Cada criança fez seu lobo utilizando uma canetinha preta e depois coloriram. Essa proposta surpreendeu, pois, a maioria das crianças desenharam o lobo na figura de seres humanos. A hipótese para isso foi a imagem do lobo do livro e seu formato mais verticalizado, além da imagem do personagem lobo das outras histórias em que o lobo se comporta como ser humano.

Foto 1: Desenho do lobo

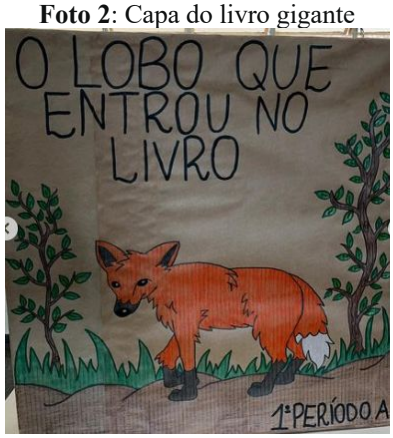


Fonte: Acervo da professora

Para finalizar as leituras literárias do projeto, apresentei às crianças o livro "O lobo que caiu do livro", de Thierry Robberecht e Gregoire Mabire. Após a leitura e as discussões sobre o livro, conversamos sobre como é um lobo fisicamente. As crianças foram pontuando as características físicas do lobo guará. Assim, pedi a elas que desenhassem novamente o seu lobo. Algumas crianças ainda o desenharam com características humanas e outras já fizeram com características reais do animal. Utilizamos todos os desenhos das crianças, pois a produção delas é de grande importância no processo educacional.

Em seguida foi proposto a construção do livro do 1º período em que cada criança produziu um texto sobre o lobo que desenhou anteriormente. Fui a escriba da turma e assim construímos nosso livro "O lobo que entrou no livro" com as produções de cada criança da turma.

Foto 2: Capa do livro gigante



Fonte: Acervo da professora

A turma fez um passeio ao Jardim Botânico e quando chegaram no espaço algumas crianças questionaram se tinha lobo naquele local. Depois que ouviram a história da onça que apareceu no parque, começaram a perguntar as guias se tinha lobo ali também. Outro destaque desse passeio, foi uma obra artística em mosaico presente no jardim. Algumas crianças perguntaram para a professora de apoio outras para mim, em momentos distintos, o que era e, tanto eu quanto a professora, explicamos. Ao chegarmos na escola, nós duas conversamos sobre o interesse das crianças com a obra e assim, decidimos propor a construção de um lobo guará de mosaico. Trabalhamos a técnica, brincamos com peças e depois as crianças criaram os lobos de mosaico. Essas situações nos mostram que o projeto pode ir além da escola e da sala. As crianças vivenciam experiências fora do contexto escolar que envolvem as vivências da vida na escola e vice-versa, demonstrando assim que a escola não está separada da sociedade, ela também é a sociedade.

O projeto iniciou com as leituras propostas na sala de leitura com a professora responsável e assim, essa docente propôs duas experiências com as crianças: a brincadeira com fantoches de lobos e personagens clássicos; e a confecção do fantoche do lobo feito com dobraduras. Foram dois momentos em que as crianças puderam construir suas histórias de lobo, brincando e interagindo com os colegas e as professoras. As crianças adoraram a visita, abraçaram o lobo, fizeram o som emitido por ele, indagaram a professora se ele era o lobo bom ou lobo mau.

O projeto durou cerca de três meses e finalizamos com a exposição do nosso livro para as famílias. A experiência vivenciada nos revelou como as crianças são co-construtoras de conhecimentos juntamente com o adulto e seus pares. Percebemos a força da literatura na Educação Infantil e como o projeto é uma ferramenta significativa no processo de aprendizagem.

4 Considerações finais

O projeto desenvolvido na turma do 1º período "Este é o lobo" foi uma proposta que partiu da observação atenta das ações da turma. Barbosa e Horn (2008) afirmam que todo projeto é um processo criativo para alunos e professores e que possibilitam ricas relações entre ensino e aprendizagem. Nesse sentido, o projeto "Este é o lobo" proporcionou construções significativas a partir de um interesse das crianças no personagem clássico das histórias infantis. Trouxe reflexões e aprendizagens sobre questões que envolvem os personagens como a bondade e a maldade, a alimentação, as versões e a construção da própria narrativa. O projeto propiciou avançar na aprendizagem a partir do olhar para o lobo guará, no qual exploramos o habitat, alimentação, reprodução, características físicas e comportamentais.

O trabalho com projeto possibilita envolver as crianças em experiências, aprofundando seus conhecimentos e abordando temáticas diversificadas. O projeto do lobo, permitiu essas experiências, proporcionando que as crianças compreendessem o personagem e o animal para além dos livros clássicos de literatura. Nesse contexto, a literatura é um elemento fundamental para fruição e ampliação de repertório, podendo ser um meio de exploração de conhecimentos diversos. A Pedagogia de Projetos se mostra uma metodologia em que as diferentes formas midiáticas podem se relacionar com a prática a partir da literatura.

Referências

BAJOUR, C. **Cartografia dos encontros.** Literatura, silêncio e mediação. Lauro de Freitas: Solisluna Editora; São Paulo: Selo Emília, 2023.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BARBOSA, M. C. S. e HORN; M. G. S. **Projetos pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução no 5, de 17 de dezembro de 2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil**, 2009.

CORSINO, P. NUNES, M. F. R. BAPTISTA, M. C. NEVES, V. F. A. BARRETO, A. R. Leitura e Escrita na Educação Infantil: concepções e implicações pedagógicas, In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil. 1ª ed. – Brasília, 2016. Caderno 5 – Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil. **As crianças como autoras e leitoras**. Disponível em: https://lepi.fae.ufmg.br/publicacoes/colecao/

KRAMER, S. BARBOSA, S. N. F. **Observação, documentação, planejamento e organização do trabalho coletivo na Educação Infantil.** Currículo e linguagem na

educação infantil / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. - 1.ed. – Brasília: MEC /SEB, 2016.

KRAMER, S. Formação e responsabilidade: escutando Mikhael Bakhtin e Martin Buber. In: KRAMER, S; NUNES, M. F; CARVALHO, M. C. **Educação infantil**: formação e responsabilidade. 1. ed. Campinas: Papirus, 2016.

O SIGNIFICANTE METAFÓRICO *LUTA* E SEUS DESDOBRAMENTOS SEMÂNTICOS NO ROMANCE *JUBIABÁ*, DE JORGE AMADO: A RESISTÊNCIA AFRODIASPÓRICA[1]

Robson Anselmo Tavares de Melo[2]
Luciana Pereira da Silva[3]

Resumo: Este artigo tem como proposta discorrer sobre os desdobramentos semânticos do significante metafórico *luta* no romance *Jubiabá*, do escritor baiano Jorge Amado. Romance esse que narra a trajetória de Antônio Balduíno, menino preto, órfão, de origem afrodiaspórica, morador do morro Capa Negro/Salvador/Bahia. Balduíno, relegado ao ostracismo pelo contexto social, encontrou na *luta* de boxe, a forma de galgar socialmente. Contudo, também teve em sua vida lutas sociais para enfrentar, pois a própria condição de negro e periférico marcou-o, significativamente. As palavras do babalorixá Jubiabá foram contundentes em sua vida, isto é, tornaram-se centrífugas em seu ideal. O boxe foi a escada para uma vida melhor. Como a *luta* foi significativa na vida desse personagem, escolhemo-la como ponto focal de nossa discussão. Como aporte teórico, recortamos os estudos sobre os processos metafóricos e metonímicos, estudados pelo polímata da língua(gem), o russo Roman Jakobson em seu artigo *Dois aspectos da linguagem e os dois tipos de afasia*. Tais processos foram respectivamente ancorados nas relações associativas e sintagmáticas, desenvolvidas por Ferdinand de Saussure. Balduíno representa todos aqueles que são jogados à invisibilidade social, fraquejam em certos momentos, mas que *lutam* para se manterem em pé em uma *luta* constante contra os poderes centrípetos.

Palavras-chave: Romance Jubiabá; luta; preto; periferia; processos metafóricos e metonímicos.

Introdução

Publicado em 1935, *Jubiabá* é um romance inserido, didaticamente, na fase dos romances socialistas proletários de Jorge Amado. Fase essa em que o autor aborda a denúncia social, miséria, opressão e exploração do trabalhador urbano e rural. Temas esses bem típicos dos romances dos modernistas da geração de 1930, Graciliano Ramos, Rachel de Queiroz, José Lins do Rego, José Américo de Almeida, Érico Veríssimo, Dyonélio Machado etc., da qual Jorge Amado também é elencado didaticamente. Com *Jubiabá*, elencam-se também nessa vertente social: *O país do carnaval, Cacau, Mar morto, Capitães da areia e Seara*

[1] Trabalho apresentado no GT56 - Vozes negras e decolonialidade: história e memória como resistência da literatura negra e afro-brasileira

[2] Doutor e pós-doutor em Ciências da Linguagem pela Universidade Católica de Pernambuco – E-mail: robsonportilit@gmail.com
[3] Doutora em Comunicação pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. E-mail: lu06pereira@gmail.com

vermelha. São narrativas que, dentre outros pontos, estão fortemente engajadas politicamente, com tom seco, lírico e militante.

Vale destacar que o baiano Jorge Amado é um dos escritores mais populares do Brasil. Várias de suas obras ganharam versões para novelas, séries e filmes. Um autor marcado com um forte lirismo e apego às características de sua tão amada terra, a Bahia. E essa ligação à Bahia de todos os Santos, como ele em tantas narrativas a denomina, desponta em muitas de suas sobras, registrando suas características mais singulares, como o sincretismo religioso. Ademais, o povo da Bahia e suas tradições foram, fortemente, registrados em sua ficção. Ele estreou no cenário nacional com a obra *O país do carnaval*, 1931. Logo, ganhou forte notoriedade de milhares de leitores, sendo um dos brasileiros mais traduzidos em vários países. Atingindo assim o gosto popular.

Jubiabá traz à tona elementos como a marcante desumanização das relações sociais em que o negro favelado não tem voz ante uma sociedade que se diz cristã e democrática, mas que o exclui e o condena ao ostracismo social como também a todos que não estão dentro dos padrões por ela aceitos. Uma classe média que valoriza a branquitude e seus elementos advindos de uma visão a partir dos padrões eurocêntricos em que não cabem os elementos da cultura afrodiaspórica. A obra possui uma linguagem fácil, um olhar aos excluídos (categoria que o próprio protagonista é classificado), misticismo afrobrasileiro, ancestralidade negra e imaginário nordestino. Antônio Balduíno é a síntese de todo um grupo que não encontra aparato no seio de uma sociedade que vive à mercê de falsos valores. Esses tantos e tantas marginalizados vivem em seu cotidiano em uma *luta* constante. Lutar para comer, lutar para trabalhar, para enfim sobreviver em meio a sinais de tantos nãos sociais. A *luta* é o que resta em suas vidas.

Como a *luta* é o que resta em suas vidas, não sem propósito, Jorge Amado fez com que no destino do protagonista o pugilismo, isto é, a *luta* de boxe fosse o esporte escolhido por ele. Pois um personagem marcado pela constante *luta* para se manter vivo em toda sua trajetória, não poderia ter escolhido outra modalidade. Com isso, o autor nos faz refletir sobre a existência humana no sentido mais lato, isto é, todos nós, de certa forma, estamos em um ringue.

Partindo dessa reflexão ancorada no vocábulo *luta* é que nosso estudo analisará as relações semânticas desse significante na narrativa de Jorge Amado, ou seja, as nuances em que são postas o respectivo significante, classificado como *metáfora* linguística a partir da teoria recortada. Assim, os estudos do polímata da língua(gem) Roman Jakobson sobre os processos metafóricos (seleção/metáfora) e metonímicos (contiguidade) dispostos em *Dois aspectos da linguagem e dois tipos de afasia* darão suporte às nossas reflexões. Tais processos,

respectivamente, foram desenvolvidos a partir das relações associativas (em ausência) e sintagmáticas (em presença), do genebrino Ferdinand de Saussure, dispostas nos célebres seminários de Genebra, e, posteriormente, elencadas pelos editores no *Curso de linguística geral*, 1916. Ressaltamos que Jakobson é um linguista que defendeu/reivindicou a validade da *poética* (literatura) como matéria de estudo da ciência linguística. Não aceitando, segundo ele, a tradicional e estéril dicotomia entre a linguística e a literatura. Isso é posto em seu artigo *Linguística e poética*. Por isso foi considerado pelo poeta e linguista Haroldo de Campos como "O poeta da linguística".

Jorge Amado: um escritor com a alma da Bahia

O *site* da ABL (Academia Brasileira de Letras) afirma que quinto ocupante da Cadeira 23, eleito em 6 de abril de 1961, na sucessão de Otávio Mangabeira e recebido pelo Acadêmico Raimundo Magalhães Júnior em 17 de julho de 1961. Recebeu os Acadêmicos Adonias Filho e Dias Gomes. Jorge Amado (Jorge Leal Amado de Faria) foi jornalista, romancista político e memorialista. Nasceu na Fazenda Auricídia, em Ferradas, Itabuna, BA, no dia 10 de agosto de 1912 e faleceu no dia 06 de agosto de 2001 em Salvador, BA. Filho do Coronel João Amado de Faria e de D. Eulália Leal Amado, com um ano de idade foi para Ilhéus, onde passou a infância e aprendeu as primeiras letras. Cursou o secundário no Colégio Antônio Vieira e no Ginásio Ipiranga, em Salvador - cidade que costumava chamar, coo era comum na época, de Bahia - onde viveu, livre e misturado com o povo, os anos da adolescência, tomando conhecimento da vida popular que iria marcar fundamentalmente sua obra de romancista. Fez os estudos universitários no Rio de Janeiro, na Faculdade de Direito, pela qual foi bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais (1935), não tendo, no entanto, jamais exercido a advocacia.

Aos 14 anos, na Bahia, começou a trabalhar em jornais e a participar da vida literária, sendo um dos fundadores da Academia dos Rebeldes, grupo de jovens que, juntamente com os do Arco & Flecha e do Samba, desempenhou importante papel na renovação das letras baianas. Comandados por Pinheiro Viegas, figuraram na Academia dos Rebeldes, além de Jorge Amado, os escritores João Cordeiro, Dias da Costa, Alves Ribeiro, Edison Carneiro, Sosígenes Costa, Válter da Silveira, Áidano do Couto Ferraz e Clóvis Amorim. Casou-se, em 1933, com Matilde Garcia Rosa, de quem se separaria onze anos depois. Foi casado em segundas núpcias com Zélia Gattai e com ela teve dois filhos: João Jorge, e Paloma. Foi irmão do médico neuropediatra Joelson Amado e do escritor James Amado.

Em 1945, foi eleito deputado federal pelo Estado de São Paulo, tendo participado da Assembleia Constituinte de 1946 (pelo Partido Comunista Brasileiro) e da primeira Câmara

Federal após o Estado Novo, sendo responsável por várias leis que beneficiaram a cultura. Viajou pelo mundo todo. Viveu exilado na Argentina e no Uruguai (1941-1942), em Paris (1948-1950) e em Praga (1951-1952).

Sobre o seu talento, a ABL afirma que escritor profissional, viveu exclusivamente dos direitos autorais de seus livros. Recebeu no estrangeiro os seguintes prêmios: Prêmio Internacional Lênin (Moscou, 1951); Prêmio da Latinidade (Paris, 1971); Prêmio do Instituto Ítalo-Latino-Americano (Roma, 1976); Prêmio Risit d'Aur (Udine, Itália, 1984); Prêmio Moinho, Itália (1984); Prêmio Dimitrof de Literatura, Sofia - Bulgária (1986); Prêmio Pablo Neruda, Associação de Escritores Soviéticos, Moscou (1989); Prêmio Mundial Cino Del Duca, da Fundação Simone e Cino Del Duca (1990); e Prêmio Camões (1995). No Brasil: Prêmio Nacional de Romance do Instituto Nacional do Livro (1959); Prêmio Graça Aranha (1959); Prêmio Paula Brito (1959); Prêmio Jabuti (1959 e 1970); Prêmio Luísa Cláudio de Sousa, do Pen Clube do Brasil (1959); Prêmio Carmen Dolores Barbosa (1959); Troféu Intelectual do Ano (1970); Prêmio Fernando Chinaglia, Rio de Janeiro (1982); Prêmio Nestlé de Literatura, São Paulo (1982); Prêmio Brasília de Literatura - Conjunto de Obras (1982); Prêmio Moinho Santista de Literatura (1984); prêmio BNB de Literatura (1985).

Recebeu também diversos títulos honoríficos, nacionais e estrangeiros, entre os quais: Comendador da Ordem Andrés Bello, Venezuela (1977); *Commandeur de l'Ordre des Arts et des Lettres* (1979) e *Commandeur de la Légion d'Honneur* (1984), da França; Doutor *Honoris Causa* pela Universidade Federal da Bahia (1980) e do Ceará (1981); Doutor Honoris Causa pela Universidade Degli Studi de Bari, Itália (1980) e pela Universidade de Lumière, Lyon II, França (1987). Grão Mestre da Ordem do Rio Branco (1985) e Comendador da Ordem do Congresso Nacional, Brasília (1986).

Foi membro correspondente da Academia de Ciências e Letras da República Democrática da Alemanha; da Academia das Ciências de Lisboa; da Academia Paulista de Letras; e membro especial da Academia de Letras da Bahia. Obá do Axê do Opó Afonjá, na Bahia, onde viveu, cercado de carinho e admiração de todas as classes sociais e intelectuais. Exerceu atividades jornalísticas desde bem jovem quando ingressou como repórter no Diário da Bahia (1927-29), época em que também escrevia na revista literária baiana A Luva. Depois, no Sul, atuou sempre na imprensa, tendo sido redator-chefe da revista carioca Dom Casmurro (1939) e colaborador, no exílio (1941-42), em periódicos portenhos - La Crítica, Sud e outros. Retornando à pátria, redigiu a seção "Hora da Guerra", no jornal O Imparcial (1943-44), em Salvador, e, mudando-se para São Paulo, dirigiu o diário Hoje (1945). Anos após, participou, no Rio, da direção do semanário Para Todos (1956-58). Estreou na literatura em 1930, com a

publicação, por uma editora do Rio, da novela *Lenita*, escrita em colaboração com Dias da Costa e Édison Carneiro. Os seus livros, que ao longo de 36 anos (de 1941 a 1977) foram editados pela Livraria Martins Editora, de São Paulo, integraram a coleção Obras Ilustradas de Jorge Amado. Publicados em 52 países, seus livros foram traduzidos para 48 idiomas e dialetos, entre eles: albanês, alemão, árabe, armênio, azerbaijano, búlgaro, catalão, chinês, coreano, croata, dinamarquês, eslovaco, esloveno, espanhol, esperanto, estoniano, finlandês, francês, galego, georgiano, grego, guarani, hebreu, holandês, húngaro, iídiche, inglês, islandês, italiano, japonês, letão, lituano, macedônio, moldávio, mongol, norueguês, persa, polonês, romeno, russo (também três em braile), sérvio, sueco, tailandês, tcheco, turco, turcomano, ucraniano e vietnamita.

Teve livros adaptados para o cinema, o teatro, o rádio, a televisão, bem como para histórias em quadrinhos, não só no Brasil mas também em Portugal, na França, na Argentina, na Suécia, na Alemanha, na Polônia, na Tchecoslováquia, na Itália e nos Estados Unidos.

Entretanto, de acordo com Cereja e Cochar (2013), há uma parcela da crítica literária que vê pouco valor nas obras de Jorge Amado, principalmente, nos romances da última fase – social - , acusando-o de panfletário, rejeitam o teor militante de algumas de suas obras, pois as consideram despretensiosas e popularescas, alegam-no de escrever mal. Outros rejeitam o apimentado erotismo de suas personagens e enredos. Mesmo diante dessas visões críticas, Cereja e Cochar (2013) ratificam que Jorge Amado é inconteste um grande escritor. Suas obras já venderam mais de 20 milhões de exemplares.

Jubiabá, um romance de formação

O romance publicado em 1935, narra a história de Antônio Balduíno, órfão negro, morador do morro do Capa-Negro/Bahia, que tinha como grande referência espiritual o Babalorixá Jubiabá. Interessante que o protagonista é Antônio Balduíno, e não o Jubiabá. O título do romance pode ser uma forma de o autor valorizar a cultura afrodescendente, desafiando assim a sociedade preconceituosa e cheia de racismo religioso. Depois de uma infância de liberdade e pequenos delitos nas ruas de Salvador, num ambiente similar ao que seria desenvolvido em Capitães da Areia, Balduíno vira malandro, sambista e desordeiro, até ser transformado em boxeador profissional por um empresário italiano. Termina sua a carreira, prematuramente, ao tomar uma surra no ringue numa noite de bebedeira e acaba indo trabalhar nas plantações de fumo do Recôncavo Baiano. Explorado ao extremo, apunhala um homem, foge, se engaja num circo ambulante, volta a Salvador, vira estivador, faz greve. Ao longo

dessas muitas vidas, choca-se contra o mundo das mais variadas formas, até atingir um vislumbre de compreensão da realidade que o cerca e de seu lugar nela.

Romance publicado, quando Jorge Amado tinha apenas 23 anos, *Jubiabá* constitui um verdadeiro romance de formação (gênero literário que narra a jornada de um personagem desde a infância/adolescência até a maturidade, focando em seu desenvolvimento físico, moral, psicológico e social). Essa narrativa trata, de certa forma, de um dos temas mais caros ao escritor - a força da cultura afrobaiana contra a opressão política e as injustiças sociais -, atestando o vigor narrativo de Jorge Amado e seu talento para a criação de personagens vívidos e inesquecíveis.

Balduíno se torna *lutador* tanto no sentido de *pugilista de boxe* quanto na vida, pois os dilemas que teve que enfrentar, ou seja, dar nocaute, foram diversos: pobreza, racismo, invisibilidade social. Como bem demonstra o fluxograma a seguir:



Fonte: Os autores.

Ademais, além de Balduíno e de Jubiabá, merece destaque a branquíssima Lindinalva, por quem o protagonista nutre um amor platônico na pré-adolescência e que reaparece anos depois doente e prostituída. Surgem ainda, de passagem, personagens que retornarão no livro seguinte do autor, *Mar morto*: o marinheiro Guma, o mestre de saveiro Manuel e sua esposa Maria Clara.

Roman Jakobson, um linguista contra a dicotomia

Ao nos referirmos à relação *literatura* e *linguística*, o nome do estudioso russo Roman Jakobson (1896-1982) desponta no cenário dos estudos da língua(gem). Considerado, como vimos, "O poeta da linguística" pelo professor, tradutor e crítico literário Haroldo de Campos (1929-2003). Tal epíteto se refere, segundo Campos (1968 *apud* Jakobson, 2011, p. 186), à atuação intensa do estudioso russo no "Círculo Linguístico de Moscou" **(**1914-1915) e da "Sociedade para o Estudo da Linguagem Poética" ou OPOIAZ (Petrogrado/1916-1917), entidades essas que estão na ponta da meada da escola de renovação crítica que ficou celebrizada como o "formalismo russo".

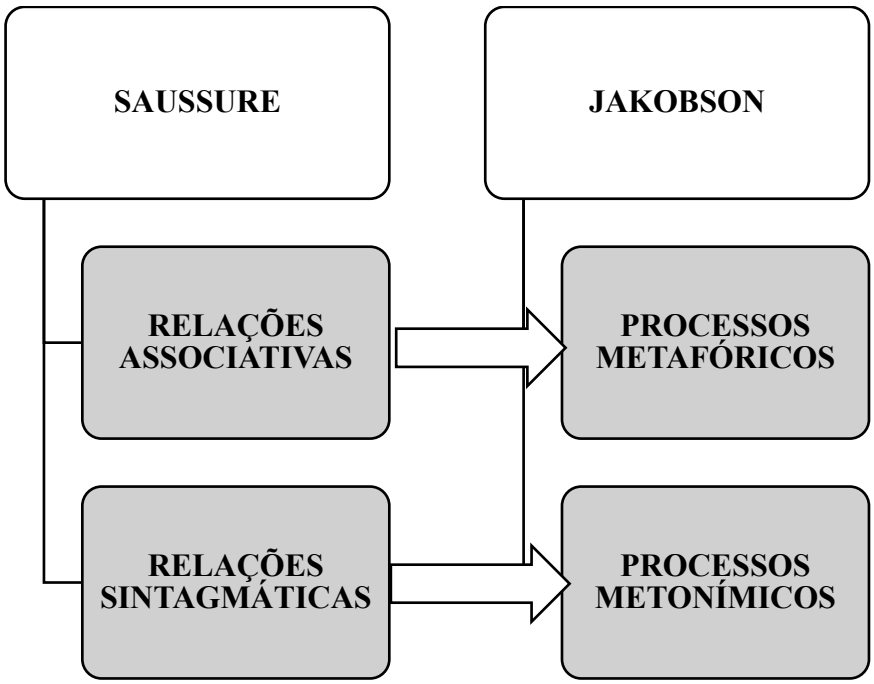
Blikstein (1968 *apud* Jakobson, 1988, p. 10) acrescenta que o *Círculo Linguístico de Moscou* nasceu, sobretudo, da preocupação de jovens intelectuais russos com o aspecto simbólico do *som* na *poesia*. Voltavam-se, com especial atenção para a substancialidade do poema, para uma arquitetura formal, por assim dizer, razão pela qual foram depreciativamente chamados de "formalistas" pelos que defendiam um rígido sociologismo no campo dos estudos literários. O epíteto foi aceito desafiadoramente pelos integrantes do *Círculo*, que todavia nada tinham de "formalistas" no sentido pejorativo da *palavra*: malgrado a preocupação com o elemento sonoro na estrutura poética, jamais aceitaram a velha dicotomia entre a *forma* e *conteúdo*, pois, contraditoriamente a essa alcunha, viam, no poema, uma hierarquia de funções, dentro da qual o *som* se vincula ao *sentido*. Não se tratava, portanto, de atentar para a fonética, e sim para fonologia. (Blikstein, 1968, *apud* Jakobson, 1988, p. 10).

Os princípios da Metáfora (similaridade) e Metonímia (contiguidade) foram abordados por Roman Jakobson, com primazia, no artigo intitulado *Dois aspectos da linguagem e dois tipos de afasia*, mais precisamente na seção V - *Os polos metafórico e metonímico.* Nesse artigo, ele discorre sobre a *afasia* como uma perturbação da linguagem em que aspectos dela são prejudicados nas diferentes espécies de desordem. Tal problema pode ser resolvido em participação de linguistas profissionais familiarizados com a estrutura e o funcionamento da linguagem. (Jakobson, 1988, p. 34). Ele ressalta que a linguística deve se interessar pela linguagem em todos os seus aspectos – pela linguagem em ato, pela linguagem em evolução, pela linguagem em estado nascente, pela linguagem em dissolução (Jakobson, 1988, p. 34).

Jakobson, então, teoriza esses dois *polos* como responsáveis pelo desenvolvimento de um discurso. Ele expõe que um discurso pode ocorrer segundo duas linhas semânticas diferentes: um tema (*topic*) pode levar a outro, quer por similaridade, quer por contiguidade. O mais acertado seria talvez falar de *processo metafórico* no primeiro e de *processo metonímico*

no segundo, uma vez que eles encontram sua expressão mais condensada na metáfora e na metonímia, respectivamente (Jakobson, 1988, p. 55).

Jakobson tomou conhecimento das pesquisas do genebrino Ferdinand de Saussure (1857-1913) compiladas no livro publicado *post mortem* por dois dos discípulos deste – Charles Bally e Albert Schehaye – sobre os seminários ministrados por Saussure na Universidade de Genebra entre 1907 a 1911. Entre os estudos que elencam o *CLG*, destacamos o capítulo dedicado às relações associativas e as relações sintagmáticas, uma vez que os estudos de Jakobson sobre os polos metafóricos e metonímicos forma desenvolvidos, respectivamente, a partir dessas relações. O fluxograma a seguir detalhe a relação entre as relações saussurianos e os processos jakobsianos:



Fonte: Os autores.

Ao reivindicar o interesse da ciência linguística por todos os campos em que a linguagem se faz presente, Roman Jakobson destaca sobremaneira no artigo *Linguística e poética* ([1960] 1988) a indissociabilidade dessas duas áreas as quais não devem fechar os olhos entre si, uma vez que são ambas manifestações da linguagem (1988, p. 161), perspectiva essa apoiada na do poeta norte-americano John Crowe Ransom (1888-1974), o qual afirmava que a poesia é uma espécie de linguagem. Assim, Jakobson ressalta que o linguista, cujo universo de

análise abrange qualquer espécie de linguagem, pode e deve incluir a poesia no âmbito de seus estudos.

Logo, afirma que não parece haver razão para a tentativa de apartar os problemas literários da linguística geral (Jakobson, 1988, p. 162). Com suas palavras, ratifica "tenho para mim que a incompetência poética de alguns linguistas intolerantes tenha sido tomada por uma incapacidade da própria ciência linguística" (Jakobson, 1988, p. 162), sintetiza: "[...] um linguista surdo à função poética da linguagem e um especialista de literatura indiferente aos problemas linguísticos e ignorante dos métodos linguísticos são, um e outro, flagrantes anacronismos. (Jakobson, 1988, p. 162).

A luta e suas nuances semânticas

Como pontuamos, *Jubiabá* é elencando, didaticamente, na lista dos romances de cunho social, proletário de Jorge Amado. Então, não era de se estranhar a vida de exclusão social vivida pela maioria das personagens da narrativa. Principalmente, a do protagonista Antônio Balduíno, sua condição de negro, órfão, morador de morro já o marcava e o introduzia no rol daqueles que são invisibilizados por grande parte da sociedade:

> Antônio Balduíno ficava de cima do morro vendo a fila de luzes que era a cidade lá embaixo. Sons de violão se arrastavam pelo morro mal a lua aparecia. Cantigas dolentes eram cantadas. A venda de seu Lourenço Espanhol se enchia de homens que iam conversar e ler o jornal que o vendeiro comprava para os fregueses da pinga. Antônio Balduíno vivia metido num camisolão sempre sujo de barro, com o qual corria pelas ruas e becos enlameados do morro, brincando com os outros meninos da mesma idade. Apesar dos seus oito anos, Antônio Balduíno já chefiava as quadrilhas de molecotes que vagabundeavam pelo morro do Capa-Negro e morros adjacentes. Porém de noite não havia brinquedo que o arrancasse da contemplação das luzes que se acendiam na cidade tão próxima e tão longínqua. Se sentava naquele mesmo barranco à hora do crepúsculo e esperava com ansiedade de amante que as luzes se acendessem (Amado, 2000, p. 7-8).

Já, nas primeiras páginas da obra, a *luta* se presentifica, mas esta na condição de pugilismo. Ou seja, o esporte escolhido pelo protagonista para tentar galgar certo prestígio, saindo do anonimato para o reconhecimento social a partir de um ofício:

> A multidão se levantou como se fora uma só pessoa. E conservou um silêncio religioso. O juiz contou: — Seis… Porém antes que contasse sete o homem loiro se ergueu sobre um braço, com esforço, e juntando todas as forças se pôs de pé. Então a multidão se sentou novamente e começou a gritar. O negro investiu com fúria e os lutadores se atracaram em meio ao tablado. A multidão berrava: — Derruba ele! Derruba ele! O largo da Sé pegara uma enchente naquela noite. Os homens se apertavam nos bancos, suados, os olhos puxados para o tablado onde o negro Antônio Balduíno lutava com Ergin, o alemão. A

> sombra da igreja centenária se estendia sobre os homens. Raras lâmpadas iluminavam o tablado. Soldados, estivadores, estudantes, operários, homens que vestiam apenas camisa e calça, seguiam ansiosos a luta. Pretos, brancos e mulatos torciam todos pelo negro Antônio Balduíno, que já derrubara o adversário duas vezes (Amado, 2000, p. 3).

Uma vida marcada por sofrimentos e desafios. Quando criança, ajudava a tia Luiza nos trabalhos, era hostilizado pelos colegas:

> Ajudava a velha Luiza a fazer o mungunzá e o mingau de puba que ela vendia à noite no Terreiro. Lavava o ralo, trazia os apetrechos, só não sabia ralar coco. Os outros meninos no princípio levaram na troça dizendo que ele era cozinheira, mas se calaram no dia em que Antônio Balduíno rebentou a cabeça de Zebedeu com uma pedrada. Apanhou da tia e não conseguiu compreender por que apanhava. Porém perdoava rapidamente as surras que a velha lhe aplicava. Também poucas correadas o atingiam, pois ele era agilíssimo e ficava que nem um peixe escorregando das mãos da tia, se furtando das chicotadas. Aquilo era até um divertimento, um exercício do qual muitas vezes ele saía rindo, vencedor, tendo conseguido que só raras correadas o atingissem. Apesar de tudo a negra Luiza dizia: — Este é o homem da casa… (Amado, 2000, p. 11).

O fato de apanhar da tia, inicia, no jovem Balduíno ainda criança, a necessidade de lutar para sobreviver. Uma *luta* que marcou e marcará toda sua existência, sofrendo vários tipos de preconceitos e racismos. A figura do babalorixá Jubiabá era um ponto para ele de respeito e admiração:

> Jubiabá trazia sempre um ramo de folhas que o vento balançava, e resmungava palavras em nagô. Vinha pela rua falando sozinho, abençoando, arrastando a calça velha de casimira em cima da qual o camisu bordado se oferecia ao capricho do vento como uma bandeira. Quando Jubiabá entrava para rezar a velha Luiza, Antônio Balduíno corria para a rua. Mas já sabia que a dor de cabeça da velha passaria. Antônio Balduíno não sabia o que pensar de Jubiabá. Respeitava-o, mas com um respeito diferente do que tinha pelo padre Silvino, por sua tia Luiza, pelo Lourenço da venda, por Zé Camarão e mesmo pelas figuras lendárias de Virgulino Lampião e Eddie Polo. Jubiabá passava encolhido pelos becos do morro, os homens o ouviam com respeito, recebia cumprimento de todos, e em sua porta paravam, de vez em quando, automóveis de luxo. Um dia um menino disse a Balduíno que Jubiabá virava lobisomem. Outro afirmou que ele tinha o diabo preso numa garrafa (Amado, 2000, p. 13).

Assim, se o babalorixá representava para Balduíno respeito e sabedoria ancestral. O mesmo não poderia ser dito – em linhas gerais - sobre as incontingências da vida de Baldo. Sua trajetória marcada por desafetos e dificuldades que, muitas vezes, não propiciavam sua plena alegria. Até se envolver com a malandragem e praticar alguns delitos. Ironicamente, morando na capital brasileira com maior percentual de negros, sofria preconceito.

Em se tratando de nuances de vida relativas à *luta* na respectiva obra, analisaremos, como destacamos outrora, à luz dos estudos de Roman Jakobson (1988) dispostos em seu artigo *Dois aspectos da linguagem e dois tipos de afasia*. Interessa-nos, em especial, as abordagens pertinentes aos processos metafóricos (similaridade). Tais processos, como sabemos, advêm de reflexões de Jakobson das relações associativas (em ausência) estudadas pelo Genebrino Ferdinand de Saussure no *Curso de linguística geral* – CLG - (2012).

No referido artigo, Jakobson (1988), também discorre sobre os processos metonímicos (contiguidade), os quais também deitam suas raízes nos respectivos estudos de Saussure. Porém esses advêm de reflexões das relações sintagmáticas (em presença) também dispostas no CLG.

Vale destacar que Jakobson é defensor da não dicotomia nos estudos da língua(gem) no tocante à relação entre a ciência da linguística e a poética. Ou seja, para ele a poética (literatura), como vimos, é uma autêntica manifestação da linguagem, por isso deve ser também objeto de pesquisa da ciência linguística. Baseando-nos nos estudos do linguista russo sobre a metáfora, entendemos que no respectivo romance de Jorge Amado, o significante *luta* assume em especial duas nuances centrais: a *luta* no sentido social, isto é, manter-se firme enquanto forças centrípetas tendem a tolher a dignidade como pessoa que Antônio Balduíno engajava-se para afastar-se. Por sua vez, assumindo uma postura centrífuga, pois tendia a afastar-se das forças que puxavam para centro para subjugá-lo a todo um sistema opressor. É justamente no pugilismo, isto é, boxe, de onde avém de certa forma a procura por sua dignidade. Assim, tendo uma profissão, buscando assim o reconhecimento social. Embora, na narrativa há episódios de derrota do protagonista. A *luta* concernente ao pugilismo é central em toda ficção, por imprimir, como vimos, a ideia de uma ocupação/ atividade, deixando o outrora reconhecido como moleque desocupado, passa agora a ser profissional reconhecido. Ressaltamos que ironicamente é um esporte marcado pela *luta* que o autor escolheu para alçar o protagonista ao patamar de "celebridade" entre seus pares.

Pontuamos que a respectiva metáfora desliza na ficção em metonímias que também imprimem a ideia de *luta* não apenas como esporte mas também como enfrentar desafios sociais impostos pelo sistema, a saber: racismo, pobreza, orfandade, invisibilidade, injustiça, fome etc. Retornando ao discurso de Jakobson (1988), quando pontua que desenvolvimento de um discurso pode ocorrer segundo duas linhas semânticas diferentes: um tema pode levar a outro quer por similaridade, quer por contiguidade. O mais acertado seria talvez falar de processo metafórico no primeiro caso, e de processo metonímico no segundo, de vez que eles encontram sua expressão mais condensada na metáfora e na metonímia respectivamente. Vale ressalvar que metáfora e metonímia aqui citados não têm relações estreitas como seus homônimos dos

tropos de linguagem. No comportamento verbal normal, ambos os processos estão constantemente em ação, mas uma observação atenta mostra que, sob a influência dos modelos culturais, da personalidade e do estilo verbal, ora um, ora outro processo goza de preferência.

Nestas duas passagens, observamos a semântica do significante *luta*:

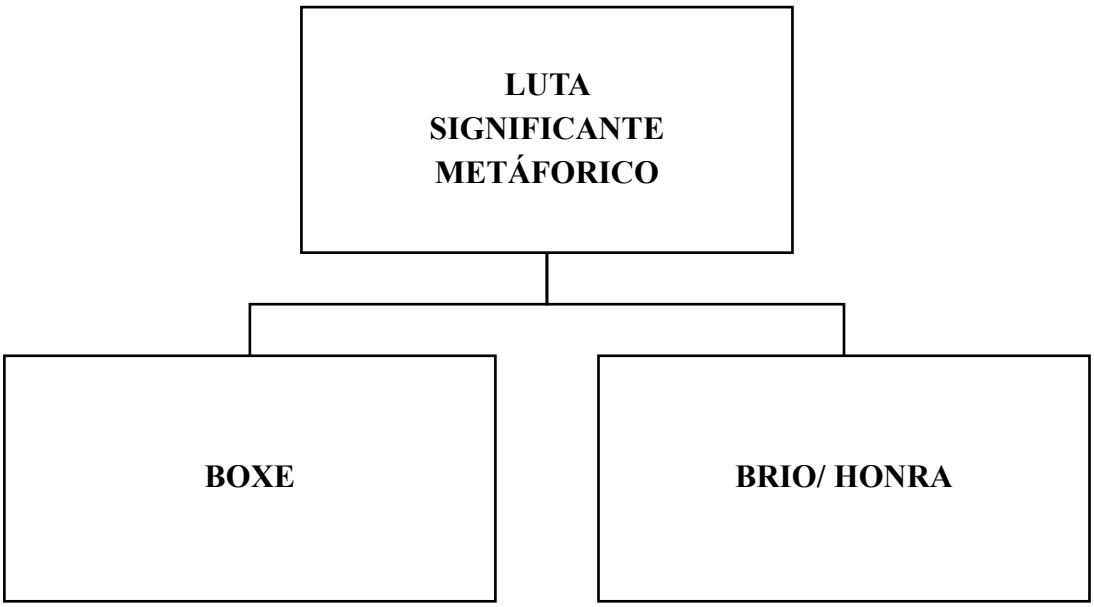
Fragmento 1:

> Os jornais anunciaram a primeira luta meses depois. Agora ele era Baldo, o negro. Luigi dava entrevistas e um jornal até publicou um retrato de Antônio Balduíno com o braço estendido para dar um soco, a outra mão numa atitude de defesa. Maria dos Reis colou o retrato na parede do quarto. O adversário chamava-se Gentil, e dizia-se campeão de peso pesado da Armada. Na verdade era um estivador do cais do porto (Amado, 2000, p. 109).

Fragmento 2:

> No largo da Sé estavam todos os amadores das lutas de boxe e mais os frequentadores da Lanterna dos Afogados, inclusive seu Antônio, os moradores do morro do Capa-Negro, os amigos todos de Antônio Balduíno. Primeiro entrou no tablado o juiz, um sargento do exército que estava à paisana. Falou: — Vamos ver uma luta braba. Peço ao público muito respeito e aplausos (Amado, 2000, p. 110).

Em ambos os fragmentos, observamos que o significante metafórico *luta* semanticamente perpassa a ideia de *pugilismo* atrelado também à questão *brio/ honra*, isto é, necessidade de *vencer* para ser reconhecido socialmente. Como mostra o esquema a seguir:



Fonte: Os autores.

A história de Antônio Balduíno, ao mesmo tempo que é singular, é plural uma vez que Jorge Amado teceu uma narrativa em que os excluídos, socialmente, para galgarem um degrau de mais visibilidade sociedade passam por diversas adversidades. Ou seja, forças que atravancam o caminho desses desafortunados para ser-lhes pedras em suas estradas. Contudo, aqueles que não se conformam com o lugar para o qual boa parte da classe dominante tenta-os empurra e os acomodar lá, atravessam uma série de interpostos. As dificuldades é o preço que pagam por não se calarem ante a falta de equidade econômica. Em nível literário, podemos entender o protagonista como uma similaridade dos desafortunados rejeitados: preto, favelado, órfão, religiosamente sincrético. Já a *luta* desponta na narrativa como uma metáfora, no sentido linguístico, que se desdobra, partindo do sentido de esporte para o "pódio" que seria um lugar na sociedade. Lugar esse que pode ser entendido como uma profissão/identidade social. Fica assim a pergunta: quantos Antônios Balduínos com suas *lutas*, temos em nossa sociedade?

Considerações finais

Em síntese, a magia do romance *Jubiabá*, 1935, se dá justamente pelo fato de o protagonista não se calar socialmente, aceitando passivamente os sinais contrários à sua realização. Indo atrás de seus sonhos mesmo com forças centrípetas contrárias. Seu sonho, lutador de boxe é a chave com a qual poderia dizer, *venci* mesmo diante a derrotas no ringue. Derrotas essas que fazem parte do sistema do esporte. Jorge Amado com grande inventividade construiu uma narrativa em que a *luta* emerge como ponto nevrálgico. Então, para que pudéssemos fazer uma análise acurada da narrativa, nada mais propício do que recortarmos, como aporte teórico, os estudos do polímata da língua(gem) Roman Jakobson. Principalmente seus estudos concernentes sobre os processos metafóricos (similaridade) e metonímicos (contiguidade). Observamos que a *luta,* termo tantas vezes recorrente na obra e que tão crucial para o desenvolvimento da trama, caracteriza-se como metáfora (similaridade) linguística. Uma vez que nela se concentram e se dissipam respectivamente as ideias de esporte e de resistência ante os infortúnios da vida. O escritor baiano foi surpreendente ao conceber uma narrativa em que esporte (pugilismo) e resistência se coadunam em um forte apelo social. Salientando dessa forma que a vida é um jogo em que podemos vencer ou perder. A leitura de *Jubiabá* tem muito o que nos ensinar, suas linhas são repletas de reflexões sociais em que pensamos sobre o destino dos excluídos e a vida dos abastados economicamente.

Referências

ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. Jorge Amado. Disponível em: <https://www.academia.org.br/academicos/jorge-amado>. Acesso em: 26.11.2025.

AMADO, Jorge. **Jubiabá**. Rio de Janeiro: Ariel, 1935.

AMADO, Jorge. **Jubiabá**. Rio de Janeiro: Record, 2000.

BLIKSTEIN, Izidoro**. Prefácio**. In: Linguística e comunicação. Trad. Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. 10. ed. São Paulo: Cultrix, 1988.

CEREJA, William Roberto; COCHAR Magalhães, Thereza. **Literatura Brasileira**: Em diálogo com outras literaturas e outras linguagens. São Paulo: Atual, 2013

JAKOBSON, Roman. **Linguística e comunicação**. Trad. Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. 10. ed. São Paulo: Cultrix, 1988.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral.** Trad. Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 34. ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

O TRABALHO COMO OBRIGAÇÃO EXISTENCIAL EM *VELHOS DEMAIS PARA MORRER*[1]

Andrey Eduardo Malinoscky (UEPG)[2]

Resumo: Este artigo analisa *Velhos Demais para Morrer* (2020), de Vinícius Neves Mariano, investigando como a narrativa articula trabalho, política e violência estrutural na construção de uma distopia brasileira contemporânea. A obra representa uma sociedade marcada pelo envelhecimento populacional e por uma crise econômica que converte a produtividade em critério central de pertencimento, redefinindo a velhice como ameaça coletiva e o idoso como obstáculo ao funcionamento social. Em diálogo com Karl Marx (1867), discute-se a racionalidade capitalista que transforma a existência em utilidade produtiva, explorando a força de trabalho até o limite e naturalizando o descarte de sujeitos que deixam de sustentar o ciclo econômico. A partir de Michel Foucault (1976), observa-se a atuação do biopoder e de dispositivos disciplinares na regulação dos corpos, evidenciada na criminalização do ócio e no policiamento da improdutividade como desvio punível. Por fim, com Achille Mbembe (2018), interpreta-se as casas de *Felix Mortem* como expressão de necropolítica, pois institucionaliza a morte "voluntária" como política de Estado, definindo quais vidas importam e quais se tornam descartáveis. De modo que a obra evidencia o trabalho como obrigação existencial e denuncia a mercantilização da vida sob uma lógica produtivista extrema.

Palavras-chave: Distopia; Trabalho; Necropolítica; Biopoder; Capitalismo.

1 Introdução

A literatura utópica se situa, de modo inaugural, no ano de 1516, com a publicação de *Utopia*, de Thomas More. Em sua origem etimológica, o termo provém do grego, articulando o prefixo *u*, de negação, e *topos*, significando lugar, traduzindo-se como "nenhum lugar" ou "lugar que não existe" (Firpo, 2005, p. 230). Essa dimensão de irrealidade, no entanto, não se limita a um simples afastamento do mundo empírico: como destaca Firpo (2005, p. 232), trata-se de um espaço que não deve ser reconhecido diretamente, uma vez que: "é necessário que seja um lugar que ninguém jamais tenha visto, não apenas para evitar o desmentido, mas para fugir ao confronto".

Entretanto, essa confiança na possibilidade de um mundo plenamente harmônico não se sustentou como expectativa hegemônica ao longo da modernidade. Textos do século XVIII já demonstravam, segundo Figueiredo (1982, p. 339): "uma espécie de desencantamento com a

[1] O presente trabalho foi apresentado em formato de comunicação oral no GT50: "Representações da política e do trabalho na literatura brasileira moderna e contemporânea", no XXII Colóquio Nacional de Estudos Linguísticos e Literários.

[2] Este artigo é resultado da pesquisa realizada vinculada ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica, fomentada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPQ e orientada pelo Prof. Evanir Pavloski. Graduando em Letras: Português/Espanhol (UEPG); e-mail: malinoscky.andrey@gmail.com.

utopia, como se o homem não fosse feito para ela". Esse deslocamento, acompanhado pela emergência de antiutopias e utopias satíricas, abre caminho para a consolidação das distopias, que se desenvolvem sobretudo a partir do século XIX e se popularizam amplamente no século XX (Oliveira Neto, 2022, p. 19). Em termos etimológicos, Gregory Claeys (2017, p. 4) explica que o termo deriva de duas palavras também do grego, *dus* e *topos*, indicando "um lugar doente, ruim, defeituoso ou desfavorável".

É nesse quadro que se insere a distopia contemporânea, cuja força crítica não reside apenas em imaginar um futuro ruim, mas em expor, por meio da radicalização, tendências já perceptíveis no presente. Nesse sentido, *Velhos Demais para Morrer* (2020), de Vinícius Neves Mariano, configura-se como uma distopia brasileira que mobiliza a crise econômica e o envelhecimento populacional para construir uma sociedade em que a produtividade passa a operar como critério central de pertencimento. Na narrativa, o trabalho não aparece apenas como dimensão social ordinária, mas como exigência absoluta, a improdutividade se converte em desvio e o ócio é criminalizado, de modo que determinados corpos, especificamente os idosos, passam a ser tratados como "peso" a ser administrado.

Diante disso, este artigo propõe analisar como *Velhos Demais para Morrer* representa a articulação entre política e trabalho em um imaginário distópico brasileiro, evidenciando mecanismos de controle social que transformam o envelhecimento em ameaça e legitimam práticas de descarte. Ao observar a criminalização do ócio e a institucionalização da morte como solução político-econômica, busca-se compreender de que modo a narrativa explicita a racionalidade capitalista que transforma a existência em desempenho e converte o humano em mercadoria, legitimando o descarte daqueles que deixam de ser mão de obra ativa.

2 Fundamentação Teórica

Para sustentar a leitura e análise crítica de *Velhos Demais para Morrer*, parte-se inicialmente de uma compreensão do gênero distópico como forma literária de alerta e denúncia histórica. Conforme Leomir Hilário, a distopia não se limita à projeção futurista ou à especulação ficcional, mas opera como instrumento de crítica radical da modernidade, ao expor a intensificação de forças opressoras já presentes no mundo real. Nesse sentido, a narrativa distópica funciona como um "alarme" direcionado ao presente, apontando a possibilidade de catástrofe caso tais mecanismos continuem operando sem resistência (Hilário, 2013, p. 202). Tal perspectiva se articula à reflexão de Burke (2017), ao defender que a leitura do futuro depende do reconhecimento das experiências e estruturas históricas que antecedem os sujeitos, reforçando a dimensão memorial e crítica que atravessa o imaginário distópico.

No que diz respeito ao eixo central deste artigo, a obra de Mariano mobiliza a relação entre trabalho, política e violência estrutural ao representar uma sociedade em que a produtividade se converte em critério de valor humano. Assim, o texto literário evidencia uma lógica em que a vida é avaliada pela capacidade de produzir e, quando essa capacidade se esgota, o corpo torna-se um "peso" social e econômico. Para compreender esse funcionamento, dialoga-se com Karl Marx, em *O capital* (1867), especialmente no que se refere à racionalidade do capital, que não se orienta por princípios humanitários, mas pelo aproveitamento máximo da força de trabalho. Nesse processo, a existência é reduzida à utilidade produtiva, e o trabalhador é compreendido como recurso explorável até seus limites, o que permite interpretar, na distopia analisada, a naturalização do descarte como consequência coerente do sistema.

Além disso, para examinar os mecanismos de controle e coerção presentes na narrativa, recorre-se a Michel Foucault, em *História da sexualidade 1: A vontade do saber* (1976), sobretudo às discussões sobre biopoder. A partir dessa chave, é possível observar como os corpos são regulados, vigiados e moldados por dispositivos institucionais, produzindo subjetividades orientadas à obediência e ao desempenho contínuo. Em *Velhos Demais para Morrer*, a criminalização do ócio opera como síntese dessa lógica disciplinar, na medida em que a improdutividade deixa de ser um estado possível e passa a constituir desvio punível.

Entretanto, a obra ultrapassa a dimensão do controle da vida e revela uma política que administra diretamente a morte, especialmente quando institucionaliza a eliminação dos idosos como suposta solução econômica. Nesse ponto, o artigo incorpora a contribuição de Achille Mbembe, em *Necropolítica* (2018), por meio do conceito que dá título à obra, entendido como forma de poder que define quais vidas são passíveis de proteção e quais podem ser expostas à morte. A distopia, portanto, evidencia a radicalização de uma racionalidade produtivista que não apenas exclui os corpos improdutivos, mas os transforma em alvo legítimo de políticas de morte, convertendo o etarismo em estratégia de gestão social.

Dessa maneira, a fundamentação teórica aqui mobilizada permite compreender *Velhos Demais para Morrer* como distopia brasileira contemporânea que dramatiza a convergência entre disciplina, exploração e descarte, articulando trabalho e política como instrumentos de opressão e de eliminação dos sujeitos considerados inúteis ao funcionamento econômico.

3 Metodologia

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de caráter bibliográfico e interpretativo, com base na análise textual da obra. O procedimento metodológico consiste na seleção e leitura crítica de trechos significativos do romance, especialmente aqueles que evidenciam: (i) a crise

econômica como justificativa ideológica para a reorganização social; (ii) a criminalização do ócio como mecanismo de disciplinarização; e (iii) a institucionalização do descarte humano, em particular da população idosa, como prática política legitimada pelo discurso da produtividade.

A interpretação do corpus foi orientada por categorias teóricas centrais, tais como distopia enquanto alerta histórico (Hilário, 2013; Burke, 2017), racionalidade produtivista e exploração do corpo no capitalismo (Marx, 1867), disciplinarização e biopoder (Foucault, 1976), bem como necropolítica (Mbembe, 2018), articuladas ao contexto social brasileiro em que o etarismo e a exclusão de corpos considerados improdutivos se intensificam.

4. Discussões/Análises

4.1. Crise econômica e biopoder

Logo no início da obra, é estabelecido o envelhecimento populacional como fator de colapso, afirmando que: "o número de idosos atingiu 50% da população, levando a uma crise econômica e social" (Mariano, 2020, p. 1). A construção do problema, contudo, não se limita a uma constatação demográfica, ela é acompanhada por um discurso de responsabilização moral e econômica dos idosos, como se sua existência fosse, em si, um erro coletivo. Isso se explicita quando se afirma que:

> Foi justamente essa compaixão com os idosos que nos levou ao maior caos econômico da nossa história. Ao consentir que o número de velhos chegasse a cinquenta por cento da população total, obrigou-se a outra metade – nós, os não-idosos – a sustentar, com o preço da nossa juventude, um país inteiro. (Mariano, 2020, p. 15)

Essa passagem é particularmente significativa porque revela que o envelhecimento deixa de ser entendido como processo natural e passa a operar como ameaça coletiva, deslocando a crise econômica para o campo da culpa e da punição. Nesse cenário, a velhice se converte em sinônimo de improdutividade, e a improdutividade passa a ser lida como crime contra o corpo social. Assim, o romance apresenta uma sociedade em que o valor do indivíduo é medido por sua capacidade de trabalho e sustentação econômica, e na qual a vida humana se torna legitimamente descartável quando já não atende às exigências do ciclo produtivo.

É nesse ponto que a leitura pode ser articulada às formulações de Foucault sobre o poder moderno e a gestão da vida e da morte. Ao discutir a transformação histórica do poder soberano, Foucault afirma que: "o direito de vida e morte já não é um privilégio absoluto: é condicionado à defesa do soberano e à sua sobrevivência enquanto tal" (Foucault, 2025, p. 145). Em outras palavras, a morte deixa de ser apenas um gesto de punição direta e passa a ser administrada

conforme as necessidades de manutenção do próprio sistema político. Tal perspectiva se intensifica quando o autor explica que o soberano "só marca seu poder sobre a vida pela morte que tem condições de exigir", de modo que o direito "de vida e morte" se torna, na prática, "o direito de causar a morte ou de deixar viver" (Foucault, 2025, p. 146).

A sociedade distópica observada parece operar exatamente nesse limiar: a eliminação dos idosos não se apresenta como violência irracional ou descontrole social, mas como consequência lógica de um projeto de preservação da ordem econômica e do futuro dos não-idosos. A vida, portanto, é submetida a uma espécie de cálculo político, em que determinados corpos passam a ser vistos como inviáveis para o funcionamento do sistema e, por isso, tornam-se elimináveis.

Essa naturalização se torna ainda mais evidente quando o romance introduz a presença da Milícia, grupo que caça e mata deliberadamente idosos e, com o tempo, passa a agir com respaldo social e tolerância institucional. É descrito que:

> Os primeiros assassinatos causaram enorme reverberação. A maioria das pessoas se chocou com a crueldade, surgiram teorias da conspiração, a mídia explorou o fato o quanto pôde [...] As mortes continuaram e, em pouco tempo, acabaram ganhando apoio de não-idosos frustrados. Com o silêncio dos resignados e a permissividade do governo, a Milícia se estruturou e passou a agir sem maiores problemas. (Mariano, 2020, p. 39)

A passagem expõe um deslocamento importante, o horror inicial se transforma em adesão, e a violência deixa de ser exceção para se tornar prática recorrente, autorizada por omissão e conveniência.

Além disso, o próprio narrador formula uma síntese da lógica social instaurada, justificando o surgimento de um grupo miliciano, pois:

> [...] em um estado de falência social, a violência se perpetua. Nesse mundo, roubava-se com a justificativa da fome, matava-se com a justificativa da superpopulação e estuprava-se pela necessidade de novas crianças. Ao contrário do amor, é muito fácil justificar o ódio. (Mariano, 2020, p. 39)

Esse trecho é decisivo para compreender como a crise econômica e social funciona na narrativa como motor de legitimação do autoritarismo, ela não apenas precariza a vida, mas reconfigura os valores, tornando aceitável aquilo que antes seria impensável. O resultado é a institucionalização gradual de um regime em que a morte do excedente, passa a ser entendida como medida racional de sobrevivência coletiva.

Desse modo, a crise econômica na obra se converte em dispositivo narrativo que sustenta o controle do corpo social e legitima políticas de eliminação. A velhice é transformada em problema público e o idoso em inimigo interno, abrindo espaço para práticas de descarte

que se desenvolvem tanto por via institucionalizada – que será explorada no próximo tópico do presente artigo – quanto por mecanismos paralelos de violência, sempre sustentados por um discurso de necessidade econômica e preservação da ordem.

4.2. Descarte humano e necropolítica

No início da narrativa, a crise econômica aparece como justificativa para a reorganização autoritária da vida social, essa racionalidade se consolida por meio de um dispositivo institucional que transforma o envelhecimento em sentença: as casas de *Felix Mortem*. O que se estabelece nesse cenário é, simultaneamente, a exclusão simbólica dos idosos e a formalização de uma política em que a morte se torna administrável, e, sobretudo, moralmente legitimada. De forma que, o etarismo deixa de operar apenas como preconceito ou violência cultural e passa a funcionar como estratégia estrutural de governo. Ao atingir 65 anos, o sujeito idoso é conduzido a uma morte apresentada como voluntária, necessária e virtuosa.

O discurso que sustenta as casas de *Felix Mortem* é construído a partir de uma retórica do sacrifício, na qual o idoso é convocado a desaparecer para garantir a sobrevivência da coletividade economicamente ativa. Nesse sentido, a narrativa afirma que:

> Ao se oferecerem à partida voluntária, seu altruísmo e sua coragem, talvez as únicas virtudes que ainda conservam da juventude, devem ser celebrados por todos nós, e certamente, devem servir de inspiração para que façamos o mesmo quando atingirmos a idade zero. (Mariano, 2020, p. 15)

O que se observa aqui, é a produção de uma ética distópica em que a vida deixa de ser direito e passa a ser dívida, envelhecer não é apenas um processo biológico, mas um desvio social que deve ser compensado com a própria morte.

A propaganda institucional reforça essa lógica ao transformar o extermínio em esperança de futuro, afirmando que "os voluntários da *Felix Mortem* fazem isso por vocês" e que "o sacrifício deles garante a estabilidade das nossas vidas e, principalmente, a retomada do caminho para um mundo cada vez mais jovem" (Mariano, 2020, p. 16). O idoso, portanto, é indesejado e reposicionado como instrumento para restaurar a ordem econômica. A morte, nesse regime, torna-se função social.

A própria estrutura da *Felix Mortem* evidencia a dimensão sistemática desse descarte. O narrador descreve que "o funcionamento de uma Casa de *Felix Mortem* era simples", pois bastava que o voluntário se inscrevesse: "qualquer idoso, saudável ou não, ativo ou não, independente de sua classe social, raça ou origem, podia se inscrever" (Mariano, 2020, p. 18-19). Essa abrangência significa uma totalização, não há exceções porque o critério de

eliminação não é a doença, a pobreza ou a incapacidade individual, mas a idade em si. A velhice passa a ser o marcador suficiente para que o corpo seja considerado excedente.

Além disso, a política de morte é acompanhada por uma lógica de compensação material, que opera como mecanismo de captura moral e econômica. O discurso oficial convoca e evidencia isso:

> Seja Voluntário, seja herói. Que mundo você quer deixar para seus filhos e netos? A *Felix Mortem* é fundamental para o reequilíbrio econômico do país. Com a população economicamente ativa em maior número, os gastos serão estabilizados e o país voltará a crescer. Podem partir tranquilos: os jovens honrarão seu sacrifício com muito trabalho e zero ócio. BCN: Sua herança para quem você ama. O Bonûs pelo Compromisso com a Nação é um direito da família. O BCN é um sinal de reconhecimento pelo seu ato heróico e uma importante herança para seus familiares. (Mariano, 2020, p. 19)

Através desse discurso, a morte é convertida em produto político e econômico: mata-se, mas paga-se; elimina-se, mas recompensa-se; apaga-se o idoso, mas vende-se a narrativa de heroísmo.

É justamente nesse ponto que a leitura pode ser aprofundada por meio do conceito de necropolítica, uma vez que a *Felix Mortem* não se limita a administrar a vida, mas ela organiza a morte como política. O autor explicita que "a soberania é a capacidade de definir quem importa e quem não importa, quem é 'descartável' e quem não é" (Mbembe, 2018, p. 41). Essa definição, em *Velhos Demais para Morrer*, é realizada apenas por um recorte etário, visto que: "Não havia diferenças entre brancos e negros, ricos e pobres, homens e mulheres, católicos, muçulmanos e umbandistas – todos eram iguais e possuíam os mesmos privilégios, direitos e deveres. Contando que não fosse velho." (Mariano, 2020, p. 62). Os jovens importam enquanto mão de obra ativa e promessa de futuro; os idosos, por sua vez, tornam-se o grupo social cuja existência é enquadrada como entrave ao funcionamento econômico. Desse modo, o Estado exerce soberania ao estabelecer quais vidas merecem continuidade e quais devem ser encerradas em nome da estabilidade.

Achille Mbembe também observa que sua argumentação relaciona biopoder a "estado de exceção" e "estado de sítio", nos quais o poder "continuamente se refere e apela à exceção, à emergência e a uma noção ficcional do inimigo" (Mbembe, 2018, p. 16-17). Essa formulação ilumina a lógica narrativa de Mariano, pois a crise econômica funciona como emergência permanente e o idoso é transformado em inimigo interno. A Felix Mortem, portanto, não se apresenta como violência excepcional, mas como estrutura regular de um regime que justifica a morte por necessidade.

4.3. Racionalismo capitalista e exploração vital

Após a institucionalização da morte como política de estabilização social, *Velhos Demais para Morrer* explicita que o funcionamento cotidiano desse regime depende de uma lógica ainda mais profunda: a absolutização do trabalho como valor moral e como obrigação existencial. Na distopia em questão, o trabalho deixa de ser apenas atividade econômica necessária, e também se torna fundamento da cidadania e critério de legitimidade social. Nesse sentido, a improdutividade passa a ser entendida como desvio punível, o que se materializa na própria formulação jurídica do "Crime de Ócio". Em uma cena que pode ser destacada, o narrador observa que "enquanto na esquina dois policiais despejavam na viatura uma idosa algemada, provavelmente, detida por Crime de Ócio" (Mariano, 2020, p. 26).

O policiamento da improdutividade se estende como norma social totalizante, sobretudo sobre os jovens, entendidos como responsáveis por sustentar a reconstrução econômica da nação. Isso se confirma quando a narrativa descreve que o abandono do trabalho, é enquadrado como infração que deve ser denunciada: "Tudo isso foi reportado à polícia. Afinal, nenhum jovem, a quem cabe a responsabilidade de reerguer a nação, podia abandonar seu trabalho dessa maneira. [...] Não restava outra alternativa que não denunciá-lo por Crime de Ócio" (Mariano, 2020, p. 246). Aqui, a obrigação do trabalho se transforma em dever cívico, e o Estado (ou seus aparelhos de coerção) opera como guardião da produtividade, produzindo uma sociedade em que viver é trabalhar e trabalhar é existir.

Essa estrutura de controle encontra correspondência crítica na reflexão marxista sobre o funcionamento do capital e sua relação com a vida humana. Marx aponta que: "a primeira palavra desse ajuste é a criação de uma superpopulação relativa, ou exército industrial de reserva; a última palavra, a miséria de camadas cada vez maiores do exército ativo de trabalhadores e o peso morto do pauperismo." (Marx, 2023, p. 720). A distopia analisada, ao dramatizar a divisão entre população economicamente ativa e corpos descartáveis, radicaliza esse mecanismo, os idosos são deslocados para a condição de excedente absoluto, isto é, sujeitos cuja permanência passa a ser vista como inviável para o sistema.

O romance explicita essa desumanização por meio da metáfora do prazo de validade, na qual o indivíduo é comparável a produto consumível: "Também ganhamos data de validade [...] nosso rótulo alerta: após os 65 anos, recomenda-se o descarte" (Mariano, 2020, p. 201). A imagem do rótulo é particularmente significativa porque transforma a vida em mercadoria e, ao mesmo tempo, torna a morte uma consequência lógica do consumo social.

Nesse ponto, Marx oferece uma chave decisiva para compreender a violência estrutural por trás dessa lógica. O autor afirma que:

> O capital não se importa com o tempo de vida da força de trabalho. O que lhe interessa é única e exclusivamente o máximo de força de trabalho que pode ser posta em movimento numa jornada de trabalho. [...] Ela produz o esgotamento e a morte prematura da própria força de trabalho. Ela prolonga o tempo de produção do trabalhador durante certo período mediante o encurtamento de seu tempo de vida. (Marx, 2023, p. 338)

A formulação é contundente, o capital prolonga o rendimento do corpo justamente ao custo de sua destruição. Em *Velhos Demais para Morrer*, esse princípio é levado ao extremo, pois quando a vida já não rende, quando a força de trabalho se torna insuficiente, não se preserva o sujeito e elimina-se o "peso morto".

A radicalidade dessa lógica aparece também na célebre metáfora marxista do vampiro, segundo a qual "o capital é trabalho morto, que, como um vampiro, vive apenas da sucção de trabalho vivo, e vive tanto mais quanto mais trabalho vivo ele suga" (Marx, 2023, p. 307). A sociedade distópica, ao criminalizar o ócio e transformar a velhice em motivo de descarte, constrói literariamente uma sociedade vampirizada pela produtividade: o tempo do indivíduo deixa de lhe pertencer e passa a ser consumido pelo sistema e a própria existência se converte em recurso explorável. O "Crime de Ócio", nesse sentido, se torna a forma máxima de revelar a ideologia capitalista do desempenho: não trabalhar é trair a ordem, é recusar a função que legitima a vida.

Desse modo, a obra evidencia que a violência distópica não se sustenta apenas pela força explícita, mas pela internalização de uma moral produtivista que define quem tem direito de existir. A exploração vital, a vigilância sobre o ócio e o descarte de corpos envelhecidos compõem, conjuntamente, uma engrenagem social em que o ser humano é reduzido à sua utilidade econômica, e, quando essa utilidade cessa, a morte deixa de ser acidente e passa a ser destino administrado.

4.4 Distopia como alerta histórico

Ao representar uma sociedade em que a vida humana é medida exclusivamente por sua capacidade produtiva, Velhos Demais para Morrer constrói uma crítica que ultrapassa o plano da ficção futurista e se ancora em processos já visíveis no presente. A distopia de Mariano intensifica tendências próprias do neoliberalismo contemporâneo, especialmente a transformação do trabalho em critério moral de pertencimento social e a consequente estigmatização daqueles que não conseguem se manter produtivos.

Nesse sentido, a narrativa converge com a análise de Ricardo Antunes ao descrever uma ordem social que, sob a lógica do capital, produz uma verdadeira "sociedade do descartável",

na qual se “joga fora tudo que serviu como ‘embalagem’ para as mercadorias e o seu sistema, mantendo-se, entretanto, o circuito reprodutivo do capital” (Antunes, 2001, p. 38). A lógica apresentada no romance opera exatamente nesse registro, os corpos que deixam de atender às exigências do mercado tornam-se excedentes. A obra evidencia como o neoliberalismo transforma o direito à existência em privilégio condicionado ao desempenho, expondo, através do ficcional, os efeitos mais extremos da precarização do trabalho e da mercantilização da vida.

Nesse sentido, a obra pode ser lida como distopia que recupera o passado e o presente para projetar um futuro possível, e, por isso, inquietante. A reflexão a seguir contribui para essa compreensão ao afirmar que: “as pessoas não serão capazes de olhar para a posteridade se não tiverem em consideração a experiência dos seus antepassados” (Burke, 2017). Ao retomar a memória histórica como condição para compreender o futuro, o autor indica que o imaginário distópico se alimenta de estruturas já testadas, repetidas e, muitas vezes, normalizadas. A posteridade, portanto, é um horizonte construído a partir das escolhas e permanências do presente.

Nessa mesma direção, sobre a literatura distópica, Leomir Hilário define que:

> A narrativa distópica não se configura, deste modo, apenas como visão futurista ou ficção, mas também como uma previsão a qual é preciso combater no presente. Ela busca fazer soar o alarme que consiste em avisar que se as forças opressoras que compõem o presente continuarem vencendo, nosso futuro se direcionará à catástrofe e barbárie. (Hilário, 2013, p. 204)

Tal formulação é decisiva pois evidencia a função política do gênero, não se trata de entreter com a tragédia, mas principalmente de produzir estranhamento crítico diante do que já se encontra em curso na sociedade contemporânea.

À luz dessa perspectiva, as dinâmicas analisadas anteriormente – a crise econômica convertida em justificativa de eliminação, a institucionalização da morte por meio da *Felix Mortem*, a criminalização do ócio e a exploração vital do corpo produtivo – não são apenas elementos narrativos de um mundo ficcional. Elas funcionam como metáforas radicais de processos reais que atravessam sociedades contemporâneas, em especial quando a produtividade se torna medida moral do valor humano e quando o Estado, direta ou indiretamente, tolera políticas de morte contra grupos considerados excedentes. Dessa forma, *Velhos Demais para Morrer* revela que a distopia brasileira não projeta apenas um futuro sombrio, mas denuncia a continuidade de estruturas de violência que já operam no presente, transformando a literatura em advertência e resistência.

5 Considerações Finais

A análise de *Velhos Demais para Morrer* evidencia que a distopia se organiza principalmente como denúncia radical de uma racionalidade social que reduz a vida humana ao seu valor produtivo. No romance, o trabalho não é apenas elemento de estrutura econômica, ele se converte em exigência moral e em condição de pertencimento, produzindo um regime em que existir significa permanecer útil. Assim, a velhice deixa de ser compreendida como etapa natural do ciclo humano e passa a funcionar como ameaça ao corpo social, pois simboliza a interrupção da produtividade e a suposta sobrecarga do sistema.

Nesse cenário, a crise econômica opera como discurso legitimador de práticas autoritárias e reconfigura a percepção coletiva, deslocando o envelhecimento para o campo da culpa. A partir dessa lógica, o romance expõe a passagem do biopoder à necropolítica: se, em um primeiro momento, a gestão da vida aparece como mecanismo de controle, em seguida a administração da morte torna-se política institucional. A *Felix Mortem* representa a consolidação desse processo ao transformar o extermínio em medida "necessária", vendida como heroísmo e sacrifício, e ao definir quais corpos importam e quais são descartáveis.

Ao mesmo tempo, a criminalização do ócio e o policiamento da improdutividade revelam o aprofundamento disciplinar do regime, em que até o descanso é interditado e tratado como crime. Nessa perspectiva, a obra se articula criticamente à leitura marxista do capital como estrutura que explora o corpo até o limite, prolongando o rendimento por meio do encurtamento da vida, e transformando sujeitos em recursos consumíveis. De modo que, o "rótulo" de validade e o descarte após os 65 anos funcionam como metáforas literárias contundentes do processo de mercantilização da existência.

Por fim, a distopia de Vinícius Neves Mariano se afirma como alerta histórico ao dramatizar tendências já reconhecíveis no presente, especialmente na lógica neoliberal que moraliza a produtividade e naturaliza o descarte. Ao intensificar tais mecanismos, a narrativa evidencia que a violência não é exceção do sistema, mas parte de sua engrenagem. Desse modo, *Velhos Demais para Morrer* reafirma a potência política da distopia brasileira contemporânea, ao expor o trabalho como obrigação existencial e a vida como mercadoria, denuncia a possibilidade de um futuro construído pela permanência das opressões do presente.

Referências

ANTUNES, Ricardo. **Trabalho e precarização numa ordem neoliberal.** A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho, v. 2, p. 35-48, 2001.

BURKE, Edmund. **Reflexões Sobre a Revolução na França.** Vide Editorial, 2017. (1ª ed da obra: 1790).

FIGUEIREDO, Carolina Dantas. **Da utopia à distopia:** política e liberdade. Eutomia, v. 1, n.03, p. 12, 1982.

FIRPO, Luigi. **Para uma definição da" utopia".** MORUS-utopia e renascimento, v. 2, p. 227-237, 2005.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 1**: A vontade do saber. 19ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo, Paz e Terra, 2025. (1º ed. da obra: 1976)

HILÁRIO, Leomir Cardoso. **Teoria crítica e literatura:** a distopia como ferramenta de análise radical da modernidade. Anuário de Literatura: Publicação do Curso de Pós-Graduação em Letras, Literatura Brasileira e Teoria Literária, v. 18, n. 2, 2013.

MARIANO, Vinícius Neves. **Velhos Demais para Morrer.** Malê: Rio de Janeiro, 2020.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política: livro I: o processo de produção do capital; tradução de Rubens Enderle. – 3. ed. – São Paulo: Boitempo, 2023. (1ª ed. da obra: 1867)

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**: biopoder, soberania, estado de exceção, política de morte; tradução de Renata Santini. – São Paulo: n-1 edições, 2018.

MORE, Thomas. **Utopia.** São Paulo: Escala Educacional, 2006. (1ª ed. da obra: 1516).

QUANDO A SOMBRA SE TORNA UM DRAGÃO: O CAMINHO PARA A INDIVIDUAÇÃO EM *QUANDO AS MULHERES ERAM DRAGOAS*, DE KELLY BARNHILL

Débora Almeida de Oliveira – IFRS campus Osório[1]

O presente trabalho visa a análise da obra *Quando as mulheres eram dragoas*, escrita pela autora estadunidense Kelly Barnhill. Lançada em 2022 e traduzida no Brasil em 2024, a narrativa apresenta a vida de Alex Green, desde sua infância até sua vida adulta, nos Estados Unidos em meados de 1950, época em que ocorre a grande dragonização. Neste fenômeno, mulheres de forma aleatória e massiva se transformam em dragões e partem rumo a um destino desconhecido. O governo, sabendo que a transformação seria recorrente ao longo da história, age para desacreditar e calar cientistas e pessoas que apontem para a existência de dragões, tratando de encobrir a dragonização. A partir de então, o leitor acompanha a jornada da protagonista Alex, percebendo o que leva as mulheres ao seu redor, e até mesmo ela, a ouvirem (ou não) o chamado. Assim, este trabalho analisa o dragão como a representação arquetípica da sombra, conforme as premissas da psicologia analítica postulada por Carl Gustav Jung e, a partir de então, mostra como a protagonista desenvolveu seu caminho para sua individuação, ao contrário de sua mãe, de sua tia e de sua irmã, personagens femininas de maior relevância em sua trajetória de vida.

Palavras-chave: Literatura de fantasia; dragão; sombra; individuação; Jung.

1 Introdução

Kelly Barnhill, autora estadunidense de Literatura infantil e juvenil, escreveu *When women were dragons* (2022) como romance de estreia para o público adulto. A obra foi traduzida no mesmo ano em Portugal, onde recebeu a tradução de *Quando as mulheres eram dragões:* oprimidas, libertadas, renascidas. Já no Brasil, dois anos mais tarde, o livro foi lançado sob o título de *Quando as mulheres eram dragoas* (2024). É possível dizer, comparando as duas traduções, que a tradução de Portugal conseguiu melhor resumir, no subtítulo "oprimidas, libertadas, renascidas", a essência da narrativa. Na história de Barnhill o leitor é apresentado a Alex Green, uma menina que vive nos Estados Unidos na década de 1950 com a mãe, Sra. Green, e o pai. Ela possui um vínculo muito forte e afetuoso com a tia Marla, irmã de sua mãe. Sua pouca idade, no entanto, não a priva de entender certas situações, como o casamento infeliz da tia com um homem bêbado, casamento esse cuja única vantagem parecia ter sido a concepção da filha Beatrice, prima mais nova de Alex. A protagonista, muito jovem, consegue entender que a mãe e a tia brigam porque a tia não gosta de seu pai e porque a mãe não aceitava determinados comportamentos da irmã (homossexual), mas ela não percebe o retrato maior da

[1] Doutora em Literaturas de Língua Inglesa. Email: debora.oliveira@osorio.ifrs.edu.br

situação, ou seja, a questão social chamada dragonização. Mulheres, ao longo da história, se transformam em dragões e somem, muitas vezes matando seus companheiros antes de irem embora. O governo, por sua vez, abafa qualquer indício de dragonização e as famílias cujas mulheres se transformam simplesmente as tem como mortas, e ninguém fala sobre isso. Sendo assim, a obra mostra, através da vida de Alex, uma crítica velada ao sistema patriarcal vigente e, através do uso da figura do dragão, que pode ser lido como uma imagem arquetípica da sombra, é possível verificar como as personagens femininas da obra – Alex, sua mãe, sua tia e sua prima – trilham o próprio caminho de individuação em meio a um sistema opressor de gênero.

2. Sombra e individuação

Alex Green vê a primeira mulher transformada em dragão quando tem apenas quatro anos. Muito nova para compreender o que aquilo significava, ela consegue, porém, compreender que não se fala naquele assunto. Essa experiência será guardada como um segredo e Alex não contará para ninguém o que testemunhou, no entanto, a presença de mulheres que ouvem o chamado para se transformar acaba por fazer parte de sua vida de modo mais presente do que ela poderia pensar.

> Abri o portão dos fundos e entrei no quintal da velhinha, como já fizera centenas de vezes. [...]A velhinha não estava em lugar nenhum. Em vez dela, bem no meio do pátio, vi uma dragoa sentada entre os tomates e o galpão. Tinha uma expressão pasma no enorme rosto. Olhava exatamente para as próprias mãos. Olhava exatamente para os próprios pés. Espichou o pescoço para trás, para tentar vislumbrar as asas. Eu não
> gritei.[...] A dragoa olhou para mim, surpresa. Não falou nada. Piscou apenas um olho. Pôs o dedo no maxilar sem lábios, como se dissesse “shhh”. E aí, sem cerimônia, enrolou as pernas debaixo do corpo grande, como se fossem uma mola, inclinou o rosto para cima, na direção das nuvens, abriu as asas, soltando um grunhido, tomou impulso na terra e pulou em direção ao céu. Fiquei observando a criatura subir cada vez mais e, uma hora, ela fez um arco para a esquerda e sumiu, bem acima do vasto topo dos olmos. Após isso, eu nunca mais vi a velhinha. Ninguém tocava no nome dela. Parecia que nossa vizinha nunca existira. [..] Um dia, lacraram as janelas e portas da casa dela com tábuas. [...] Tinha 4 anos quando aprendi a ficar calada quando o assunto são dragoas. Talvez seja assim que aprendemos a ficar caladas – uma ausência de palavras, uma ausência de contexto e um buraco no universo onde a verdade deveria estar. (Barnhill, 2024, p. 15-16)

Na cena descrita, uma mulher idosa se transforma e vai embora, sem maiores explicações na narrativa. Mais adiante, porém, perceberemos que, na maioria das cenas, o gatilho para a transformação se dá a partir de experiências traumáticas, como abuso sexual, ou de situações de opressão, como silenciamento e negligência. Nesse tipo de contexto, a raiva por

vezes sai do controle e os personagens masculinos que estão envolvidos no motivo desencadeador do trauma acabam por serem feridos ou mortos, dada a violência da transformação. Como as mulheres não perdem a consciência, fica claro que a morte é proposital. Algumas, por opção, não matam antes de partir, mas deixam ameaças ou mensagens, como o que acontece com um médico que vai até a escola de Alex ministrar uma palestra:

> Muito depois, descobri que, em 1955, ele também encontrou a casa destruída por um dragão quando voltou do trabalho. Também descobri que havia uma mensagem gravada a fogo na porta de sua casa, para quem quisesse ver: CONSIDEREI A POSSIBILIDADE DE COMER VOCÊ, MAS NÃO PODIA CORRER O RISCO DE TER INDIGESTÃO. OBRIGADA POR NADA. Todos fingiram que não viram. A vizinhança inteira desviava o olhar. Mas todo mundo viu. (Barnhill, 2024, p. 69-70)

A figura do dragão, de acordo com a narrativa de Barnhill, pode ser abordada como uma imagem arquetípica da sombra, ou seja, um dos arquétipos que jazem no inconsciente coletivo, segundo Carl Gustav Jung. Para Jung, a psiquê humana engloba, além das camadas do consciente e do inconsciente pessoal, uma camada mais profunda denominada inconsciente coletivo, onde residem lembranças, sentimentos e pensamentos comuns a toda a humanidade. De acordo com Jung, essas ideias ancestrais transmitidas a todo homem são os arquétipos, ou seja, "imagens primordiais" (2002, p. 87) que herdamos em todas as culturas, cabendo ao indivíduo preenchê-las com suas experiências pessoais e seus sentimentos. É importante frisar, porém, que os arquétipos, sendo intangíveis, ao se materializarem na literatura recebem o nome de imagens arquetípicas, o que significa que aquele arquétipo em específico foi preenchido com determinados significados. No inconsciente coletivo jazem vários arquétipos, entre eles a sombra, que detém os aspectos reprimidos da nossa personalidade, sejam eles positivos ou negativos. Desse modo, tudo o que a consciência nega, ela joga para o inconsciente, mostrando para a sociedade somente o lado que o sujeito julga aceitável ou mais apropriado para que o indivíduo possa alcançar seus objetivos e sobreviver, muitas vezes, em um meio hostil.

Quando analisamos a obra *Quando as mulheres eram dragoas*, podemos analisar como Alex, sua mãe (Sra. Green), sua tia (Marla) e sua prima (Beatrice) lidam com a própria sombra, se considerarmos que o dragão na obra representa os aspectos reprimidos que as mulheres jogam para o inconsciente. Levando-se em consideração os pressupostos Jungianos a respeito do processo de individuação, é possível traçar um paralelo entre as transformações e o caminho de individuação percorrido por essas figuras femininas. Segundo Jung, a individuação é um processo natural ao longo da vida humana, na qual o sujeito se torna um ser único ao integrar seus aspectos conscientes ao seu material inconsciente, o que inclui o material que jaz no

inconsciente coletivo, como a sombra e outros arquétipos. Ao trazer os aspectos reprimidos da sombra, tanto positivos quanto negativos, para o nível da consciência, o sujeito é capaz de integrar o Self, que atua como princípio orientador da personalidade. Sobre a individuação, Jung comenta:

> Os símbolos utilizados pelo inconsciente [...] mesmos que a humanidade sempre empregou para exprimir a totalidade, a integridade e a perfeição; em geral, esses símbolos são formas *quaternárias e círculos.* Chamei a esse processo de *processo de individuação.* Tomei o processo natural de individuação como modelo e diretriz para o meu método de tratamento. A compensação inconsciente de um estado neurótico da consciência contém todos os elementos que, quando conscientes, isto é, quando compreendidos e integrados como realidades na consciência, são capazes de corrigir eficaz e salutarmente a unilateralidade da consciência. (Jung, 2014, p. 98)

Em *Quando as mulheres eram dragoas*, a mãe de Alex reprime qualquer traço de sua personalidade que possa entrar em confronto com o papel de esposa e mãe, abrindo apenas duas exceções: ela incentiva a filha a estudar e, em segredo, juntamente com a irmã Marla, deposita dinheiro em uma conta no nome de Alex para que a filha tenha meios de se sustentar financeiramente no futuro. Afinal, a Sra. Green está com uma doença terminal possivelmente câncer, e sabe que não tem muito tempo de vida. Sob a ótica Jungiana, a Sra. Green representa a repressão total dos aspectos sombrios, mantendo com muito esforço tais aspectos no inconsciente, ou seja, mantendo seu dragão literalmente amarrado e preso para que ele não se solte e venha para o nível da consciência, pois, assim, o indivíduo se veria obrigado a confrontar a persona, ou seja, a máscara definida como apropriada para apresentar à sociedade. No caso da Sra. Green – mãe e esposa. Para aprisionar sua sombra/dragão no inconsciente, ela faz uma pulseira e um nó, assim, mesmo quando seus olhos ficam dourados (sinal na narrativa de que as mulheres estavam no início da transformação), a Sra. Green ainda conseguia manter a situação sob controle. Interessante notar que, em seu pânico para manter a fachada social aceitável, e os aspectos de sua personalidade que não considerava adequados reprimidos, ela tenta, da mesma forma, influenciar a irmã Marla e a filha Alex. A irmã Marla também carrega uma pulseira igual a da Sra. Green e, na cena a seguir, vemos como a mãe tenta controlar possíveis transformações de Alex, o que irá impactar profundamente o comportamento da protagonista na vida adulta.

> – Me dê sua mão – disse para mim. E eu dei, sem pensar duas vezes. Os olhos dela estavam arregalados e brilhavam. Dourados, de novo. Tentei me convencer de que sempre foram dourados. Tentei me convencer de que nunca foram cinzas. Eu sentia um pinicar estranho na pele e não sabia a razão. Minha mãe pôs a mão no bolso do avental e tirou um
> barbante. Enrolou no meu pulso e começou a fazer um nó. Eu inclinei a cabeça.

> – É uma pulseira? – perguntei.
> Minha mãe sorriu. Seu sorriso brilhava levemente.
> – Em certo sentido, sim. Olhe, eu também tenho uma – falou, apontando para o próprio pulso. Um barbante, com três voltas, preso num nó complicado.
> – Que nó bonito – falei, porque eu sempre queria elogiar o trabalho da minha mãe.
> – Concordo – disse ela. – Nós são especiais. Os matemáticos passam a vida inteira estudando-os. Para fazer um bom nó, é preciso ter presença de espírito, e nós podem agir como uma força inquebrantável num mundo que se quebra e é instável. Por favor, não tire esse nó do pulso.
> Eu já queria tirar. Minha mãe espremeu os olhos e fez uma expressão séria, que era
> melhor não desatar.
> – Estou falando sério. Não tire esse nó. (Barnhill, 2024, p. 50 – 51)

Em síntese, o que ocorre com a Sra. Green é uma identificação com a persona e uma rejeição de aspectos variados de sua personalidade que poderiam se contrapor a essa persona e que, portanto, foram relegados para a sombra e aprisionados no inconsciente. A Sra. Green, ao longo de sua trajetória, falece por causa de sua doença sem jamais se desvincular do papel que estipulou para si, de mãe e esposa, e sem jamais iniciar seu processo de individuação segundo o prisma da integração do self através do elo entre consciente e inconsciente. Como diz Stein: "[...] a identificação com os elementos pessoais que compõem a persona é um impedimento à individuação, por um lado, outro obstáculo, talvez ainda mais difícil de superar (porque é mais sutil), é a identificação com figuras arquetípicas do inconsciente coletivo" (Stein, 2020, p. 29).

O que Stein afirma é exatamente a situação em que encontramos a personagem Marla, que irá trilhar um caminho oposto ao da irmã a partir de um determinado momento na narrativa. Se a Sra. Green reprime de forma total seu lado sombrio com uma pulseira, Marla também o faz por um tempo, mas não por se identificar com uma persona, pelo contrário. Marla é homossexual e pilota aviões na força aérea. Quando os pais morrem, ela fica responsável pela criação da irmã e, por causa disso, não vai embora com a namorada que se transformou em um dragão. Quando a irmã casa e tem a filha Alex, Marla se vê obrigada a casa também porque a irmã tem brigas a respeito de sua vida não "normal". Interessante notar que, nos momentos de crise emocional, a pulseira de Marla coça e queima em seu braço, em um anúncio de que os aspectos reprimidos no inconsciente já não davam conta de estarem subjugados.

> Tia Marla olhou feio para o marido, e a cor se esvaiu do rosto dele. Os olhos dela estavam escuros e ardentes. – E o que é que dizem, querido? – perguntou, com a calma de uma cobra prestes a dar o bote. E, com toda a delicadeza, mexeu nas pulseiras, como se estivessem lhe dando coceira.
> [...]
> Tia Marla fazia gestos grandiosos enquanto falava, as pulseiras em seus pulsos brilhando como se estivessem em chamas. Ela fechou os olhos e seu rosto reluziu. (Barnhill, 2024)

Marla irá se livrar das pulseiras e, após ganhar sua filha Beatrice, ela não aguenta mais a pressão social e decide por conta própria se entregar ao chamado que as mulheres diziam ouvir antes da dragonização. Ela se transforma e vai embora por longos anos, deixando Beatrice para ser cuidada por sua irmã, a Sra. Green. De fato, os Green cuidam de Beatrice e a adotam como filha, mas não por compaixão ou por causa dos laços sanguíneos, e, sim, porque Marla havia se transformado em um dragão e isso precisava ser um caso abafado. Portanto, a presença de Beatrice era a única prova de que Marla existira algum dia, já que o marido havia sido morto na transformação e, como de praxe, todas as pessoas fariam questão de nunca mais mencionar o nome de Marla e ela seria apagada da memória e da existência. Anos mais tarde, quando a Sra, Green já havia falecido e o Sr. Green havia casado com a amante e formado uma nova família, deixando Alex responsável pelos cuidados de Beatrice, Marla retorna na forma de um dragão na companhia de sua antiga namorada. O fato de Marla estar na forma de um dragão, assim como outras mulheres na narrativa, que retornam após anos desaparecidas, demonstra que Marla aceitou os aspectos do arquétipo da sombra, porém, isso prejudicou seu processo de individuação na medida em que ela sucumbiu ao seu poder e se identificou totalmente com essa imagem arquetípica. Jung já afirmava que "É um engano acreditar que o inconsciente é inofensivo" (2014, 101) e, de fato, Marla demonstra que seu inconsciente tem potencial para causar grandes abalos em sua consciência, pois ela nunca mais consegue voltar a assumir a forma humana, representando, desse modo, a entrega total ao lado sombrio.

Essa identificação total com a sombra revela um segundo extremo do processo psíquico: quando o inconsciente domina a consciência, o sujeito deixa de existir como unidade diferenciada. A integração proposta por Jung pressupõe equilíbrio entre os polos; Marla, porém, dissolve-se em um deles. Sua libertação, embora pareça vitória, é também perda de forma, dispersão, o preço da entrega irrestrita ao inconsciente. Assim, Barnhill não romantiza a dragonização. Ela a apresenta como um processo ambíguo, simultaneamente libertador e perigoso, capaz de conduzir à cura ou à dissolução.

Alex Green, narradora e protagonista de *Quando mulheres eram dragoas*, aprende desde a infância a reprimir, silenciar, calar e obedecer. Primeiramente, Alex é uma menina em uma época conservadora, vivendo em um país onde mulheres são ensinadas a casar e viver para seus filhos e maridos, nada mais. A comunidade LGBT é vista como uma aberração, assim como as feministas ou qualquer mulher que clame por qualquer direito. Obviamente, Alex usa a pulseira que a mãe confecciona para si sem saber que a verdadeira intenção é prender o dragão, porém, a forma como a mãe irá ensinar Alex sobre dragões, exemplificando ao longo da vida sobre como eles são um exemplo errado, o que irá ser reforçado pela sensação de abandono da tia

Marla, fará com que Alex realmente odeie dragões e não tenha necessidade de usar as pulseiras. Afinal, a protagonista irá enterrar tão fundo seu lado sombrio, reprimindo de modo tão profundo sua sombra em seu inconsciente, que ela jamais sequer irá ouvir o chamado que as mulheres ouvem para se transformar.

O ódio que Alex nutre pelos dragões nasce, em especial, pelo sentimento de abandono gerado pela morte da mãe e pela partida da tia. Esse sentimento faz com que Alex repita o padrão de controle da Sra. Green em relação a sua prima Beatrice, ao tentar fazer com que a prima não ceda aos encantos dos dragões e nunca se transforme. Quando Alex entra na adolescência e a tia retorna, Marla esclarece sobre o chamado, reforçando que o processo de individuação é algo interno e que não pode ser evitado:

> – Beatrice é a única pessoa da família que eu tenho, e eu a amo mais do você seria capaz de saber. Ela quase… *se transformou* hoje. Quase ficou igual a você. Vou perguntar de novo: *o que foi que você fez?*
> Tia Marla levantou a cabeça. Olhou nos meus olhos. Deu um sorriso de dragoa, puro dourado, puro brilho.
> – Não é assim que funciona, meu amor. Seja lá o que tenha acontecido com Beatrice, teve origem *dentro dela*. Não tive nada a ver com isso.
> – Não acredito em você. – Eu tinha vontade de chutar alguma coisa.
> Minha tia inclinou a cabeça. Os olhos dela brilharam.
> – Eu já lhe falei. Há muito tempo, quando você era pequena. É magia, pura e simples. Todas nós temos um tanto. Que nos chama. O tempo todo, na verdade, mas para algumas o chamado pode ser mais alto do que para outras. E algumas de nós conseguem ignorar com mais facilidade do que outras. Anos atrás, o chamado foi muito alto, um lamento insistente, ecoando pelo país inteiro. Nunca fora tão alto, e de fato ninguém sabe por quê. Muitas de nós atenderam por motivos que deveriam ser bem óbvios. Milhares e milhares de nós deram esse salto. Todas ao mesmo tempo. Fui chamada, atendi e não olhei para trás. Sua mãe também poderia ter feito isso: ela também foi chamada. Talvez, quase tenha feito. Para mim, é impossível dizer. O que eu sei é que sua mãe deveria ter atendido ao chamado. Mas não atendeu. E agora, estamos aqui. Se Beatrice quase se transformou hoje, significa que está apenas atendendo ao chamado com o qual conversa desde que nasceu. Mesmo quando Beatrice ainda era bebê, eu era capaz de enxergar, no rosto dela. Essa menina é meio dragoa desde o instante em que me chutou pela primeira vez, dentro do útero. Você realmente quer deter a Natureza? – Nessa hora, ela deu uma risada debochada. – Boa sorte. (Barnhill, 2024, p. 228 – 229)

A fala de Marla exemplifica o que Stein, ao comentar sobre os postulados de Jung, revela sobre a natureza do processo de individuação.

> O movimento para a individuação não é opcional, não é condicional, não está sujeito a caprichos de diferenças culturais. É um axioma, embora, por certo, muitas pessoas o ignorem, o reprimam e se debatam em tentativas tortuosas para não admitir sua presença, por medo de parecer inconformistas ou de ser vistas como “diferentes”. (Stein, 2020, p. 23)

Após essa conversa reveladora, Alex percebe que a mãe também poderia ter se transformado. Ao contrário do que sempre havia imaginado, a mãe havia sido capaz de escutar o chamado do dragão. Ela simplesmente o negou, mas ele estava lá, dentro dela, adormecido. Alex percebe que não vai se transformar no dia em que todas as suas amigas se transformam em uma festa, e quase levam junto Beatrice:

> Será que todo mundo tinha ouvido o chamado? Será que eu ouviria? Será que atenderia ao chamado se o ouvisse? Seria possível que certas pessoas o ouvissem, mas não entendessem? Seria possível que algumas mulheres não fossem chamadas? [...] *Todas vão se transformar*, compreendi, no fundo dos ossos. E eu não vou. E não sabia por quê. Mas sabia que era verdade. (Barnhill, 2024, p. 257)

Importante ressaltar que essa dragonização coletiva na festa é uma das cenas geradas pela não violência. Aqui, a cena faz parte do contexto em que o gatilho é a alegria, ao contrária da opressão. Em determinados momentos da história, quando as mulheres estão em situações de extrema alegria, elas transcendem e desistem de viver a vida que consideram medíocre e pequena. Nessa cena, Alex percebe que jamais irá ser um dragão e de fato ela encerra sua trajetória como uma mulher incapaz de se conectar com seu inconsciente e fazer as pazes os aspectos reprimidos de sua personalidade. No entanto, ela passará a aceitar outras mulheres que tomaram esse caminho e, inclusive, assumirá sua homossexualidade.

Beatrice, por sua vez, pode ser lida como a única das personagens que completou seu processo de individuação. Desde pequena a prima de Alex demonstra curiosidade sobre o mundo dos dragões e, na escola, causa problemas por questionar professores, apesar de ser querida pelos colegas. É perceptível que ela tende a ser chamada cedo, pois mulheres que não se encaixam nos padrões patriarcais acabam deixando as vestes humanas de lado e assumem seu lado dragão, e Beatrice só não se transforma ainda criança porque Alex a impede. Entretanto, Beatrice irá, ao longo da narrativa, acabar se transformando muito jovem ainda, quando Alex finalmente entende que a prima, a quem criava como irmã, não irá abandoná-la. Beatrice consegue reprimir sua sombra e jogá-la novamente para o inconsciente, fazendo com que o consciente tome as rédeas e impeça a metamorfose. Ao longo do tempo, esse controle vai ficando cada vez mais frágil e faz mal à menina. Alex, com a orientação da tia, da namorada e de outros personagens amigos, finalmente entende que Beatrice precisa trilhar sua própria estrada para a individuação, como se vê a seguir, no trecho em que Beatrice se liberta:

> – Tudo bem, Bea – falei. – Está tudo bem. Somos você e eu, juntas. Nada será capaz de mudar isso, nunca. Você é você e eu sou eu. Nós somos nós, e isso é incrível. – Ela se virou, abriu os olhos. Que estavam arregalados, grandes e dourados. Brilhavam tanto que tive que espremer os meus.

> – Alex… – disse, depois soltou um suspiro de assombro. A pele se espichou. A língua brilhou. Ainda tenho cicatrizes de ter segurado as duas mãos dela, bem apertado. Não soltei por nada nesse mundo. Emanava luz da pele de Beatrice. – Você sabia, Alex? Sabia que o mundo pode ser bem maior? Sabia? Ah, Beatrice, sim. Eu finalmente soube. E ainda sei. (Barnhill, 2024, p. 298)

Beatrice terminará sua trajetória como a única personagem capaz de reverter a transformação e transitar entre os estados mulher e dragão, embora tenha que usar muita energia para tanto. Simbolicamente, temos aqui a representação da individuação em sua totalidade, ou seja, Beatrice se integra ao Self na medida em que integrou a sombra sem se entregar a ela, como a mãe Marla. Ela irá crescer, se tornar uma mulher adulta e, como uma dragoa ativista dos direitos das dragoas e das humanas, ela será conhecida como uma voz internacional pela luta por igualdade e justiça, sob o olhar orgulhoso de Alex, já idosa e viúva, e Marla.

Considerações Finais

Ao final da análise de *Quando as mulheres eram dragoas*, percebe-se que Kelly Barnhill constrói uma narrativa que ultrapassa a estrutura convencional de um romance de fantasia e se converte em uma metáfora ampla da condição feminina e de seu processo de individuação diante de um sistema histórico de repressão. O fenômeno da dragonização, apresentado como algo inexplicável e negado pelas instituições sociais, reflete o modo como as pulsões inconscientes, os desejos e os aspectos reprimidos da psique coletiva das mulheres são sistematicamente silenciados. Nesse sentido, o dragão não é apenas um símbolo de poder ou de fúria; ele representa a emergência da sombra, o retorno do que foi negado e o clamor arquetípico pela integração de tudo o que fora apartado da consciência.

A experiência da dragonização surge, então, como a imagem mitopoética daquilo que Jung denomina o encontro com a sombra — um movimento inevitável e doloroso que conduz à ampliação da consciência e, potencialmente, à totalidade do Self. Ao longo da narrativa, as personagens femininas percorrem trajetórias distintas diante desse chamado, e, ao observá-las, compreende-se que Barnhill não se preocupa em construir heroínas no sentido clássico, mas em revelar, por meio de cada figura, diferentes modos de lidar com o inconsciente e com as forças arquetípicas que o habitam. A repressão da sombra, como sugere Jung, não a elimina; ao contrário, fortalece-a, e a psique passa a ser dominada por aquilo que tenta esconder.

A figura da Sra. Green ilustra com precisão esse fenômeno, ou seja, quanto mais ela tenta se ajustar ao papel social de esposa e mãe, mais distante se torna de si mesma, até definhar sob o peso da doença. Seu corpo, tomado por uma enfermidade silenciosa, reflete o adoecimento simbólico de quem aprisiona seu dragão interior. Em contraste, Marla percorre

um caminho inverso. Ela encarna o impulso arquetípico de libertação, aquele que não teme o chamado interior, mas o acolhe, ainda que isso implique destruição e ruptura. Sua transformação é a irrupção violenta da sombra, a manifestação do inconsciente em sua potência bruta. Marla abandona o papel de esposa, recusa as normas sociais e segue o chamado do dragão. Contudo, ao se identificar por completo com essa força, a personagem perde a capacidade de retorno. Ela não volta a ser humana, porque o dragão, em sua plenitude simbólica, a consumiu.

Alex, por sua vez, é o reflexo da sombra reprimida que não chega a ser integrada. Sua história é a de uma mulher que cresce aprisionada em um modelo de mundo construído sobre o medo do desejo, da liberdade e, sobretudo, de si mesma. O dragão é projetado como ameaça externa para que ela não precise encarar o conflito interno. Ao negar a existência do dragão, Alex nega a si mesma. Sua vida, portanto, torna-se um percurso de repetição: repete o controle da mãe, o medo da sociedade, a negação da tia, e tenta impor sobre Beatrice o mesmo destino que a aprisionou.

Beatrice, por fim, encerra a narrativa como a figura de plenitude e reconciliação dentro do universo simbólico de *Quando as mulheres eram dragoas*. Sua trajetória reflete o equilíbrio entre o instinto e a consciência, entre o impulso de libertação e a necessidade de permanecer enraizada no mundo humano. A jovem representa, dentro da economia simbólica do romance, a superação das gerações anteriores, na medida em que consegue ser dragão e mulher, optando por permanecer nesse ou naquele estado, ou seja, não se entregando à sombra.

Referências

BARNHILL, Kelly. **Quando mulheres eram dragões**: oprimidas, libertadas, renascidas. Trad. Ana Pinto Mendes. Portugal: Minotauro, 2022.

BARNHILL, Kelly. **Quando mulheres eram dragoas**. Trad. Lavínie Fávero. São Paulo: Gutenberg editora, 2024.

JUNG, C. G. **Obras completas de C. G. Jung**: Os arquétipos e o inconsciente coletivo. V. IX/I. 2. ed. Trad. Paulo César de Souza. Petrópolis: Vozes, 2002.

JUNG, C. G. **Obras completas de C. G. Jung:** Psicologia do inconsciente. V. VII/I. 2. ed. Trad. Maria Luiza Apy. Petrópolis: Vozes, 2014.

STEIN, Murray. **Jung e o caminho da individuação**: uma introdução concisa. Trad. Euclides Luiz Calloni. São Paulo: Cultrix, 2020.

QUANDO O SUJEITO SE DESFAZ: KAFKA E PIRANDELLO EM PERSPECTIVA COMPARADA

Juliana Oliveira de Oliveira - UFSC[1]

Resumo: Nesta investigação, proponho cotejar analiticamente as obras *A metamorfose*, de Franz Kafka, e o conto *Il treno ha fischiato*, de Luigi Pirandello, com o escopo de observar como essas narrativas literárias tratam e aproximam experiências subjetivas diante de exigências sociais intrínsecas à modernidade. Ao romper com o funcionamento esperado das estruturas convencionais nas quais se encontram rigidamente inseridos, os protagonistas despertam reações que os deslocam do convívio social e os excluem dos circuitos de interlocução dos ambientes de trabalho. Esses movimentos revelam formas discretas, todavia profundamente operantes, de controle e esvaziamento da subjetividade. Para levar a pesquisa a cabo, apoio-me nas contribuições teóricas de Michel Foucault (1999) e Erich Fromm (1983) com o intuito de desenvolver reflexões sobre mecanismos cotidianos de coerção e a respeito dos consequentes conflitos que se instauram entre individualidade, função social e restrições à liberdade. Ao evidenciar experiências ficcionais marcadas pela recusa da normatividade, alvitro discutir a permanência de formas contemporâneas de opressão que, mesmo atualizadas por convenções do tempo narrado, continuam a atuar por meio da deslegitimação da diferença e da negação de singularidades.

Palavras-chave: Subjetividade; Exclusão; Resistência; Kafka; Pirandello.

1 Introdução

A ausência deliberada do sujeito de sua atividade laboral – gesto que, sob determinada perspectiva, pode ser considerado humanamente compreensível, mas que, em contrapartida, coloca em xeque os dispositivos de supervisão e de ordenamento previamente instituídos pelas sociedades industriais modernas – revela a intricada tessitura que vincula indivíduo e instituições, expondo de que modo a validade social e econômica do trabalhador se encontra condicionada à obediência de funções impostas. Assim, o absenteísmo, longe de configurar apenas uma ruptura pontual, sugere ser índice de um mecanismo mais amplo em que a transgressão, ainda que mínima, tende a ser sancionada por processos de marginalização e silenciamento, reafirmando o quanto o desvio é prontamente inscrito em regimes de exclusão.

Palco de reconfigurações profundas, as primeiras décadas do século XX assinalam a continuidade de um processo iniciado no século XVIII, com a Revolução Industrial inglesa, e consolidado ao longo do XIX, quando a Europa Ocidental se converte em território marcado pelo alargamento fabril. A introdução da máquina a vapor, seguida pela eletrificação das

[1] Mestranda em Literatura. E-mail: oliveirajuliana64634@gmail.com
GT54 - Temas Fraturantes na Literatura.

engrenagens de produção, não apenas transformou a paisagem urbana, como também instaurou a necessidade de controle mais rigoroso, no qual a racionalização burocrática weberiana se impôs como paradigma. As metrópoles em expansão, Londres à frente, exemplificam a modernidade que se desenhava: espaços saturados por imperativos de eficiência, por compartimentações funcionais e por uma disciplina que, ao se tornar difusa, incidia sobre os corpos e sobre os gestos cotidianos.

É nesse horizonte de ordenamento crescente que emergem as narrativas *Il treno ha fischiato* (O trem apitou, 1914), de Luigi Pirandello, e *Die Verwandlung* (*A Metamorfose*, 1915), de Franz Kafka, ambas erigidas como intervenções críticas contra os dispositivos que reduzem o sujeito a engrenagem funcional em sistemas inescapáveis. Embora provenientes de contextos culturais distintos – a Itália em seu pós-*Risorgimento* e a Praga sob domínio austro-húngaro –, os dois escritores convergem ao apresentar personagens cujas autonomias são solapadas pela imposição social e produtiva. Ao se defrontarem com tais demandas intransigentes, os protagonistas são conduzidos, no interior das tramas, à expropriação subjetiva, ora sob a forma de desequilíbrio psíquico, ora pelo apagamento de sua presença social.

Essa dimensão ficcional, que se abre ao diálogo com o horizonte teórico marxiano, convoca inevitavelmente a leitura dos *Manuscritos econômico-filosóficos* escritos em 1844. A concepção de alienação em Marx não se limita à exploração econômica, mas se estende à desarticulação vital do sujeito: o trabalho, tornado externo, converte-se em força de negação, frustrando a realização humana. Como observa,

> O trabalho é externo ao trabalhador, isto é, não pertence ao seu ser, que ele não se afirma, portanto, em seu trabalho, mas nega-se nele, que não se sente bem, mas infeliz, que não desenvolve nenhuma energia física e espiritual livre, mas mortifica sua *physis* e arruína o seu espírito. (Marx, 2010, p. 82).

Nessa chave, a alienação evidencia-se como dispositivo que alcança corpo e psiquismo, dissolvendo a integridade do sujeito e aprisionando-o em uma lógica que interdita qualquer possibilidade de realização autêntica. Tanto em Kafka quanto em Pirandello, essa condição se dramatiza pela instauração de um regime de normatividade que, ao desautorizar a diferença, exige a obediência plena. O fracasso das personagens em adequar-se às prerrogativas de sua época não se reduz a dilema pessoal: ele torna-se índice dos mecanismos de controle que sustentam, com auxílio da exclusão e da desqualificação, a ordem vigente. Ao tematizar a decomposição da identidade e o esgarçamento do pertencimento, tais obras oferecem não apenas uma crítica das engrenagens sociais de seu tempo, mas também incitam reflexões sobre

modalidades contemporâneas de dominação, que insistem em restringir a singularidade e em reduzir a autonomia do sujeito à sombra de exigências cada vez mais rígidas.

2 Modelos de conduta: o peso das expectativas sociais sobre Gregor e Belluca

Embora utilizem estratégias expressivas singulares, Luigi Pirandello e Franz Kafka engendram enredos e fixam narrativas que evocam inquietações análogas em relação às inserções e adaptações às novas configurações das conjunturas sociais. No texto do dramaturgo italiano, verifica-se tom sutilmente irônico, imbuído de comicidade amarga e de atmosfera tragicômica que desestabiliza a aparente normalidade. No relato do autor praguense, prevalece a densidade existencial, caracterizada por servidão simbólica que intensifica o desgaste subjetivo do protagonista frente à dissolução de sua humanidade, tanto no aspecto físico quanto nas emanações de reconhecimento social que conduzem à desestabilização de sua vida. A proximidade temporal entre as publicações – no decurso de apenas dois anos da escrita – coloca ambas as obras em contextos de profundas transformações socioculturais, que põem em xeque a identidade do sujeito a partir de novas formas de racionalização e exclusão. Apesar de suas divergências culturais, estilísticas e linguísticas, ambos os autores convergem à formulação de posicionamentos críticos pontuais, relativos aos modelos de organização social, revelando, sob perspectivas específicas, a vulnerabilidade dos arcabouços que sustentam a noção do sujeito coeso, integrado e legitimado em sua individualidade.

Além de opções narrativas peculiares, essas obras compartilham a análise incisiva das articulações que regulam o comportamento individual e subordinam a figura humana à lógica produtiva dos espaços modernos. No ensaio *Studio sul teatro contemporaneo*, Adriano Tilgher reconhece a tensão estrutural presente na dramaturgia de Pirandello, a qual pode ser utilizada para esclarecer aspectos da ficção de Franz Kafka. De acordo com o ensaísta, há oposições fundamentais entre dois modos de existência:

> Se determina um dualismo fundamental: de uma parte, o fluxo da Vida cega, muda, obscura e eternamente instável e inquieta, que se renova continuadamente de momento a momento; do outro, um mundo de Formas cristalizadas, um sistema de construções, que tentam conter e comprimir em si o fluxo eterno e borbulhante. (Tilgher, 1928, p. 3)[2]

Esta chave interpretativa demonstra-se especialmente eficaz ao entendimento do conflito enfrentado por Gregor Samsa em *A Metamorfose*. Ao acordar metamorfoseado em inseto, em seus delírios, o protagonista não se detém, a princípio, na consternação gerada por

[2] Tradução nossa.

sua nova condição. Ultrapassa momentaneamente essa perturbação para, enquanto sujeito psicanalítico, se concentrar sobre a possibilidade de perder o horário do trabalho. A angústia de Gregor não decorre de vínculos afetivos que pensa manter com sua família, mas da obrigação incontornável de mantê-la financeiramente – assumindo, assim, o papel de arrimo, isto é, de provedor dos pais e da irmã. A internalização dessa responsabilidade evidencia-se no excerto em que Gregor Samsa determina, com exatidão, o tempo requerido para saldar a dívida familiar e pedir demissão de seu emprego. O personagem assevera que: "[...] assim que acumular o montante para liquidar a dívida dos meus pais – deve levar de cinco a seis anos – farei isso sem falta." (*A Metamorfose*, 1997, p. 4). A persistência do protagonista em cumprir essa imposição – sem adoecer durante cinco anos de trabalho ininterrupto – demonstra o poder de uma coordenação coercitiva que, conforme descreve Tilgher (1928), inibe o fluxo vital da existência. O percurso de Gregor, definido por padrões de eficiência e obediência, mostra-se claramente quando esses mesmos ideais parecem eliminar quaisquer chances de evolução ou de desaceleração. Situação análoga ocorre com Belluca, o protagonista de *Il treno ha fischiato*. O personagem de Pirandello se define como um ser rigidamente moldado pela repetitividade das incumbências laborais que exerce. Reduzido ao encargo de contador, Belluca vê-se condicionado ao automatismo intrínseco às atividades mecânicas:

> Circunscrito, o pobre Belluca, dentro dos limites estreitíssimos de sua árida função de contador, sem outra memória que não fosse a de lançamentos em aberto, de lançamentos simples ou duplos ou de estorno, e de depreciações, retiradas e registros; notas, livretos, livros-caixa, rascunhos e assim por diante. (Il treno ha fischiato, 1914, p. 805)[3]

A renúncia à força crucial da experiência, no caso de Belluca, decorre da rigidez do papel social que lhe foi atribuído. Sua subjetividade, devastada pelas demandas de uma rotina extenuante, paulatinamente se esgota e evanesce. O personagem, ao reprimir suas pulsões internas, submete-se a uma existência desprovida de substância, na qual sua consciência parece restrita ao cumprimento mecânico das funções que lhe são atribuídas.

Ao abordar este aspecto, a dicotomia entre o fluxo da vida e as formas cristalizadas, conforme sugerido por Tilgher (1928), se alinha à lógica do poder disciplinar examinada por Michel Foucault (1999). Segundo o teórico francês, o poder moderno não atua por repressão direta, mas por meio de uma racionalidade impessoal que organiza corpos no espaço e regula comportamentos conforme decálogos silenciosos e difusos, tal como se pode verificar no excerto abaixo reproduzido:

[3] Tradução nossa.

> O poder disciplinar, graças à vigilância hierarquizada, torna-se um sistema integrado, automático e anônimo. [...] Ele funciona como uma máquina, onde o domínio sobre o corpo se efetua segundo as leis da ótica e da mecânica, segundo um jogo de espaços, de linhas, de telas e de graus, sem recurso, pelo menos em princípio, à força ou à violência. (Foucault, 1999, p. 86)

Essa concepção possibilita entender que não se trata de um poder opressor, que se atualiza mediante violência explícita e direta, mas de ordenamentos sutis que operam através da interiorização de dogmas e da autovigilância. O indivíduo, imerso nessas configurações, aprende a se adaptar sem ser diretamente coagido. As experiências de Belluca e Gregor se inserem nesse contexto: a restrição de sua autonomia, resultado de ambientes permeados por demandas condicionantes e por ordenações de manipulação simbólica. Aprisionadas por construtos domésticos e profissionais, ambas as personagens, apesar de aparentarem neutralidade, agem segundo uma lógica que deslegitima a transgressão, reiterando a apatia e o aparente conformismo.

As limitações às quais estão submetidos ultrapassam meras restrições físicas; em essência, desembocam em paralisia psicológica e em cerceamento existencial, mantido pela repetição incessante dos papéis que lhes foram – sem vias de contestação – atribuídos, como se uma espessa névoa os envolvesse, obstruindo qualquer desvio em relação às direções previamente definidas. A dominação, neste contexto, se estabelece como potência invisível, que conduz à sua representação como engrenagem difusa, embora persistente; ou seja, é possível percebê-la e vivenciá-la como uma forma de domínio coercitivo, discreta, eficaz e profundamente enraizada. Dessa maneira, denota-se que as famílias, ao invés de serem percebidas como núcleos autônomos, orientados para o conforto ou como espaços de acolhimento, operam como dispositivos eficientes integrados à matriz do poder disciplinar. Essas unidades, portanto, desempenham papel fundamental na reprodução dos regimes sociais e, por conseguinte, no monitoramento das condutas individuais, evidenciando seu caráter complexo e multifacetado no construto coletivo. Segundo a visão de Foucault (1999), esse esquema funcional opera como uma "máquina", instituindo vigilância sobre os indivíduos não por intermédio do exercício direto da autoridade física, mas por intervenção de arranjos que regulam, organizam e definem, de maneira precisa, comportamentos que o corpo social considera aceitáveis e apropriados. Esses rearranjos emergem como fundamentais à perpetuação de preceitos que guiam e definem condutas coletivas em diversas esferas sociais. Gregor e Belluca, enquanto indivíduos que absorvem essas orientações sem questioná-las analiticamente, aceitam-nas como imposições éticas e morais pautadas como pressupostos, ou seja, como fatos incontestáveis. O lar, tradicionalmente considerado como espaço destinado ao

zelo e à afetividade, transforma-se, em ambas as tramas, em um local de grande relevância à manutenção de regras que cerceiam e, de certa forma, inibem o vigor e a plenitude da vida. Essa fluxionalidade faz com que o espaço doméstico integre condições que catalisam traços de desumanização das relações, sublinhando restrições à liberdade de *ser* e *viver.*

Portanto, o sufocamento que se corporifica no contexto familiar e que influencia a vida das duas personagens principais se baseia tanto em coerções de complexa identificação quanto em projeções imprecisas, anteriormente fixadas. A eficácia e o aspecto lúgubre desse tipo de subjugação se exteriorizam justamente a partir da geração de estratégias de inflição dissimuladas. As restrições que os assolam – que emergem tanto na dívida familiar incontornável por parte de Gregor quanto nas incumbências insustentáveis para Belluca – se apresentam como norma absorvida internamente, convertendo a conformidade em algo passível de ser considerado como virtude, e a submissão em condição *sine qua non* à integração do indivíduo à comunidade.

A crítica apresentada por escritores como Kafka e Pirandello, nesse sentido, ressalta de maneira peremptória como as diferentes dinâmicas, que caracterizam a modernidade, ultrapassam os limites comumente associados aos espaços públicos e às instituições tradicionais. Essas regulações se estendem de forma intensa e abrangente no espaço privado da vida dos indivíduos, onde o sujeito, por sua vez, acaba se curvando a agenciamentos externos, contrários à sua essência, mas que, paradoxalmente, o conduzem a cobrar de si próprio respostas aos ordenamentos ditados pela hegemonia que o oprime, gerando um círculo vicioso.

3 A ruptura e pseudoliberdade

Em ambas as obras, identifica-se um impulso dissonante que atravessa as personagens centrais: a ruptura. Em *A Metamorfose*, esse rompimento ocorre de forma imediata, logo nas linhas iniciais, quando Gregor desperta transformado em um inseto. Já em *Il treno ha fischiato*, Belluca enfrenta uma desintegração psíquica que se agrava paulatinamente ao longo do enredo. Essa experiência de fratura – física e mental – se descortina como reação a contextos de intensa opressão e automação da vida cotidiana, conforme já abordado anteriormente. Permeados por um anseio de romper com ordens estabelecidas, ambos questionam os mandamentos que regem suas existências. A metamorfose corporal, aliada ao concreto colapso mental, configura-se, por conseguinte, como representações simbólicas da busca por emancipação subjetiva, ainda que por vias extremas. Tais manifestações podem ser compreendidas como formas de resistência às investidas da arquitetura regulatória em prol do esvaziamento da identidade. No entanto, essa

contínua busca por liberdade exibe um paradoxo, como observa o psicanalista e sociólogo Erich Fromm:

> Esse sistema [...] moldou a personalidade total do homem e [...] desenvolveram o indivíduo – e tornaram-no mais inerme; ampliaram a liberdade – e criaram dependências de uma espécie nova. [...] A estrutura da sociedade moderna afeta o homem de duas maneiras simultaneamente: ele se torna mais independente [...] e, ao mesmo tempo, mais isolado, solitário e temeroso. (Fromm, 1983, p. 90-91)

A análise das obras elucida que a aparente libertação decorrente das ruturas engendradas por Gregor e Belluca não os conduz à autonomia plena, mas os expõe a outras processualidades que intensificam seus sentimentos de vulnerabilidade. Gregor, por sua vez, é progressivamente abandonado pela família, que passa a enxergá-lo como um fardo; Belluca, por seu turno, sofre a ridicularização expressa por seus colegas, que chegam a exprimir alívio por julgarem dispor do equilíbrio que ele não possui. Logo, a liberdade não se configura como conquista definitiva, mas como condição ambivalente que, junto à emancipação, desvela a universalidade que reveste o fardo do isolamento e da fragilidade psíquica do sujeito contemporâneo inserido no ordenamento.

Neste contexto, impõe-se questionar em que medida a transformação de Gregor configura, ainda que no âmbito ficcional, uma alteração de natureza física efetiva. Poder-se-ia, talvez, considerar que o personagem opta por não se apresentar ao trabalho naquela manhã em virtude de lapsos de clarividência, enquanto seu sentimento em relação à condição exterior que o aflige funciona como alegoria capaz de concentrar a profunda complexidade discursiva necessária para transparecer o desespero vivido por um indivíduo tensionado entre desejo e contenção, liberdade e inibição. Tais reflexões se aprofundam ao se considerar as inquietações exaradas por Franz Kafka em carta dirigida ao editor Kurt Wolff, datada de 25 de outubro de 1915, na qual expressa sua preocupação quanto à ilustração da capa de *A Metamorfose*, encomendada a Ottomar Starke:

> Prezado senhor, o senhor mencionou que Ottomar Starke fará a capa de *A Metamorfose.* Confesso que tive um leve susto. Imaginei que ele talvez quisesse representar o inseto. Peço, por favor, que isso não aconteça. Se me fosse permitido sugerir alguma cena, talvez escolhesse os pais e o gerente diante da porta fechada ou, quem sabe, os pais e a irmã em um ambiente iluminado, enquanto o quarto escuro ao lado permanece com a porta entreaberta. (Fingerhut, 2017, p. 57)[4]

[4] Tradução nossa.

Esse pedido, longe de constituir mero capricho autoral, põe em relevo a possível intenção de Kafka em evitar que seu público caísse na armadilha da biunivocidade entre termo e referente, ou seja, que interpretasse seu texto de forma literal. A representação metafórica do protagonista, enquanto figura ambígua e indefinida, abre espaço para múltiplas perspectivas interpretativas, deslocando o foco da materialidade para a dimensão psicológica e simbólica. Reduzir *A Metamorfose* a uma mera transformação física equivale a limitar os horizontes que se situam abaixo do limiar da percepção consciente dos leitores. A experiência de Gregor Samsa pode ser compreendida para além dos limites do biológico e do visível, suscitando reflexões acerca dos processos de desumanização, exclusão e esvaziamento do sujeito em contextos sociais que frequentemente marginalizam aqueles que, ao romperem com os frágeis vínculos que sustentam a máquina produtiva, perdem sua humanidade diante do olhar indiferente da maquinaria. É precisamente essa condição de esvaziamento – ainda que vivida de modos distintos – que aproxima Gregor e Belluca. Os espaços diegéticos que essas personagens habitam desvendam, por um lado, notáveis afinidades entre si; por outro, refletem similaridades com as realidades extra ficcionais, especialmente no que tange às críticas à alienação e ao apagamento da identidade inerentes à modernidade. Remetem igualmente às consequências da independência vivida após os atos de rompimento. As tensões decorrentes trazem a lume o fato de que a liberdade moderna, longe de constituir emancipação plena, carrega em si um paradoxo fundamental. Como observa Fromm,

> O aspecto negativo da liberdade, o fardo que ela coloca sobre o homem, é difícil de perceber, especialmente para aqueles que amam a causa da liberdade [...] Deixamos de reconhecer, contudo, que, malgrado o homem se tenha livrado de velhos inimigos da liberdade, surgiram novos inimigos de natureza distinta – inimigos estes que não são essencialmente restrições externas, mas fatores internos que tolhem a realização total da liberdade da personalidade. (Fromm, 1983, p. 91)

A partir do excerto acima, compreende-se que a liberdade, tal como se configura na modernidade, se propaga simultaneamente como espaço de escolha e como fórum de desamparo. O corte com as formas tradicionais de autoridade, frequentemente celebrado como conquista histórica, resultou na condição em que o sujeito se vê compelido a pautar-se por si mesmo, desprovido de mediações simbólicas estáveis que orientem suas relações com o mundo. Em contextos nos quais a autonomia é exaltada como valor absoluto, o indivíduo vê-se confrontado com responsabilidade pela totalidade de seu ser dentro do cosmo – o que, longe de gerar fortalecimento, desencadeia sentimentos de insegurança, isolamento e desorientação.

Nesse ponto, as vivências de Gregor e Belluca assumem relevância singular, justamente ao se desvincularem dos códigos reguladores que os moldavam, não encontram um novo

horizonte de integração; ao contrário, são arremessados às margens da ordem vigente, convertidos em elementos dissonantes. A liberdade, nesse contexto, se consubstancia menos como realização plena e mais como crise, conduzindo a fraturas que culminam, respectivamente, na morte e na dissolução da razão. Tais impasses derivam tanto da fragilidade dos vínculos exteriores quanto da vulnerabilidade das bases psíquicas e psicanalíticas que alicerçam a formação da subjetividade em um cenário regido por demandas paradoxais: exige-se, ao mesmo tempo e antinomicamente, indivíduos livres, produtivos e autônomos, enquanto a própria liberdade desencadeia inadequações capazes de desestabilizar a noção de identidade.

Assim, as narrativas de Kafka e Pirandello lançam à luz uma cadeia inexorável de tensões, atritos e desagregações, evidenciando a complexidade intrínseca às modulações que expõem o sujeito à instabilidade de seus próprios princípios emancipatórios. Ao experimentar formas de cerceamento, as personagens desconstroem os pressupostos que confinam a autonomia à imagem de plenitude. Nesse movimento, emergem perturbações mais profundas, como o embate entre a inibição e a emancipação concebida como transgressão.

4 Considerações Finais

As narrativas, respectivamente concebidas por Kafka e Pirandello, espelham fricções constitutivas de uma temporalidade prolongada, pois seus fundamentos continuam a interrogar o presente com desconcertante atualidade. Ao delinear figuras que, diante da sobrecarga imposta por dispositivos prescritivos e inflexíveis, instauram dissidências simbólicas frente às realidades inscritas na esfera ficcional, ambas as obras expõem os efeitos imperceptíveis da modernidade sobre a constituição subjetiva dos indivíduos imersos neste processo. Nenhum dos enredos persegue desfechos heroicos ou celebra a emancipação como valor absoluto; ao inverso, parecem deixar patente a dificuldade para sustentar qualquer gesto libertário quando as formas de existência permanecem rigidamente moduladas por imperativos de rendimento, vigilância e conformidade.

A experiência de liberdade, tal como representada nas duas ficções, desvia-se da noção de libertação plena: Gregor e Belluca, ao insurgir contra as engrenagens pré-formatadas, deixam de ser reconhecidos como sujeitos integrais e passam a ocupar a posição de exceção – o estrangeiro, o deslocado. Alijados por mecanismos de violência latente, sofrem apagamento simbólico que recai sobre todos aqueles que deixam de corresponder às funções previamente designadas. Enquanto peças de um organismo sistêmico, a renúncia voluntária, amparada no discurso da autonomia, converte-se em paradoxo: libertar-se das amarras do determinismo significa, simultaneamente, abdicar do direito de pertencer.

Nessa assimetria ecoa a reflexão de Fromm (1983), ao sustentar que os novos antagonistas da liberdade não se corporificam mais em instituições repressivas explícitas, mas em agentes internos, difusos e imanentes, que corroem o indivíduo a partir do próprio tecido social. A ruptura, sob tal perspectiva, traduz a desconfiguração do sujeito moldado pelo regime do qual tenta se afastar.

Essa inquietude também se insinua na trajetória de Franz Kafka, cujas cartas e escritos pessoais denotam extrema sensibilidade diante do peso das exigências coletivas. Em um de seus diários, registra o alívio ao descobrir-se enfermo, pois tal condição lhe permitiria se manter recluso, livre de justificativas e obrigações, dedicado apenas ao ato de escrever. A doença, nesse contexto, transcende o diagnóstico clínico para se converter em alegoria de um desligamento almejado frente às irracionalidades das lógicas produtivistas modernas. Pouco depois, Kafka sucumbiria a uma doença pulmonar. Seria essa finitude da vida a materialização de sua ideia de libertação? Talvez – mas, ainda assim, um fenômeno que, a certos olhos, poderia resvalar para a tragédia libertadora. Trata-se de uma interrogação análoga àquela que recaiu sobre Gregor, cujo falecimento, após cessar de cumprir sua função de provedor, provoca alívio silencioso e ignóbil na família.

Pirandello, em contraste, concede a Belluca uma sobrevida – embora condicionada. O personagem retorna ao trabalho, recomposto, mas irrevogavelmente marcado pela experiência do colapso. Seu esforço para preservar um núcleo interno de recusa alimenta-se na memória do apito do trem; uma centelha de resistência tolerada por permanecer silenciosa, confinada a devaneios esporádicos, mas que subsiste como intervalo para um respiro situado entre anelo e dever.

O drama nuclear de ambos os enredos parece transcender as crises particulares para se concentrar sobre a percepção de que se adaptar integralmente às ordens dominantes equivale à autonegação. Assim, o apito e a metamorfose não se figuram apenas como eventos extraordinários, mas como construções alegóricas que tensionam fronteiras entre sanidade e alienação, presença e ausência, conformidade e insurgência. Kafka e Pirandello recorrem à literatura como instrumento de denúncia – um espaço em que a linguagem se revoluciona e subverte o poder, tal como corrobora Barthes no conclusivo excerto:

> Mas a nós, que não somos nem cavaleiros da fé nem super-homens, só resta, por assim dizer, trapacear com a língua, trapacear a língua. Essa trapaça salutar, essa esquiva, esse logro magnífico que permite ouvir a língua fora do poder, no esplendor de uma revolução permanente da linguagem, eu a chamo, quanto a mim: literatura. (Barthes, 2002, p. 15)

Referências

BARTHES, Roland. **Aula.** Trad. de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 2002.

FINGERHUT, Karlheinz. Warum wollte Kafka nicht, dass Gregor Samsa als Insekt gezeichnet würde (Die Verwandlung), und warum will sein Trapezkünstler nur noch auf zwei Trapezen turnen (Erstes Leid)? **Materiali di Estetica**, n. 4.2, p. 57-75, 2017.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir:** nascimento da prisão. Trad. de Raquel Ramalhete. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

FROMM, Erich. **O Medo à Liberdade.** Trad. de Octávio Alves Velho. 14. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

KAFKA, Franz. **A metamorfose**. Trad. de Modesto Carone. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Trad. de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2010.

PIRANDELLO, Luigi. Il treno ha fischiato. In: **Novelle per un anno**. 1. ed. Milão: R. Bemporad & Figlio Editore, 1922.

TILGHER, Adriano. **Studi sul teatro contemporaneo**. 3. ed. atual. e ampl. Roma: Libreria di Scienze e Lettere, 1928.

WEBER, Max. **Economia e sociedade:** fundamentos da sociologia compreensiva. Trad. de Regis Barbosa; Karen Elsabe Barbosa. São Paulo: Editora UNB, 2004. v. 2.

REFLEXÕES SOBRE O PARADIGMA DA FORMAÇÃO DO LEITOR E SUA IMPORTÂNCIA NO ENSINO DE LITERATURA[1]

Anaíza Durval da Silva (UFPB)[2]
Daniela Maria Segabinazi (UFPB)[3]

Resumo: Este artigo apresenta uma reflexão teórica sobre o Paradigma da Formação do Leitor, que coloca o aluno como protagonista no processo de leitura, valorizando sua subjetividade e a construção de sentidos. Diferente de abordagens centradas na análise técnica ou na interpretação normativa, o paradigma entende a leitura como prática formativa e dialógica, favorecendo a formação crítica e cidadã. A fundamentação baseia-se em Rildo Cosson (2014; 2020), que fundamenta de forma crítica o Paradigma da Formação do Leitor, destacando a centralidade da experiência leitora no processo educativo; Cecilia Bajour (2009[2012]), que destaca a escuta e o diálogo com o texto; Daniela Segabinazi (2021) e Annie Rouxel (2004[2013a; 2013b]), que abordam a construção da identidade literária por meio de diários e autobiografias de leitor; e Dagoberto Buim Arena (2003), que problematiza a mediação docente na promoção do prazer de ler. Como metodologia, articula-se teoria e prática por meio da análise de uma atividade característica do paradigma: os diários de leitura. Essa prática estimula o hábito, a reflexão e a autoria de sentidos, alinhando-se aos princípios defendidos pelos autores. Assim, o objetivo é evidenciar a importância do Paradigma da Formação do Leitor como um caminho para promover o gosto pela leitura.

Palavras-chave: Paradigma; Formação do Leitor; Diário de Leitura.

1 Introdução

> *"Nunca lhe aconteceu, ao ler um livro, interromper com frequência a leitura, não por desinteresse, mas, ao contrário, por afluxo de ideias, excitações, associações? Numa palavra, nunca lhe aconteceu ler levantando a cabeça?"*
> Roland Barthes. O Rumor da Língua.

A leitura vai além da simples decodificação de palavras, é um ato de interação e criação. Na epígrafe de Roland Barthes, o gesto de "ler levantando a cabeça" expressa a essência de uma leitura que transcende a passividade, tornando-se um encontro vivo entre o texto e o leitor. Esse movimento, em que a leitura desperta ideias, associações e reflexões, é o que dá à literatura seu caráter formador, promovendo uma experiência que vai além da simples compreensão literal. É nesse contexto que o papel da escola como mediadora dessa experiência

[1] GT27 - Leitura, literatura e ensino.
[2] Mestranda do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal da Paraíba PPGL/UFPB – Linha de Pesquisa: Estudos Clássicos e Medievais. Contato: anaiza3durval@gmail.com
[3] Docente do Programa de Pós-graduação em Letras, vinculado ao Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes – da Universidade Federal da Paraíba - PPGL/CCHLA/UFPB. Contato: dani.segabinazi@gmail.com

torna-se crucial, pois, ao apresentar a literatura, ela não apenas introduz os alunos ao universo das palavras, mas também os convida a habitá-lo, explorá-lo e transformá-lo.

A literatura ocupa um papel central na formação cultural e crítica dos indivíduos, funcionando como um instrumento poderoso para ampliar horizontes e fomentar reflexões profundas sobre a condição humana. No contexto escolar, essa potencialidade se manifesta de maneira ainda mais relevante, pois é na escola que muitos alunos têm o primeiro contato sistemático com obras literárias. “A escola é um lugar privilegiado para (...) preparar nossos ouvidos e os de outros que leem para encontrarmos modos de falar sobre os textos artísticos” (Bajour, 2009[2012, p. 26]). O modo como a literatura é apresentada e trabalhada em sala de aula impacta diretamente o engajamento dos alunos e sua relação com o texto literário. Nesse sentido, a escolha de um paradigma de leitura torna-se essencial, pois orienta as práticas pedagógicas, definindo o lugar da literatura no ensino e o papel do aluno como leitor.

Entre os paradigmas existentes, o Paradigma da Formação do Leitor destaca-se ao colocar o aluno no centro do processo de leitura literária: “O leitor deixa de ser considerado mero destinatário de uma formação predeterminada e que nem sempre lhe dizia respeito, para ser o agente dessa formação” (Cosson, 2020, p. 143). Desse modo, o aluno é reconhecido como sujeito ativo na construção de significados. Essa abordagem valoriza a experiência de leitura como um momento de diálogo entre o leitor e a obra. Discutir paradigmas de leitura, especialmente em contextos escolares, é fundamental, pois orienta a formação crítica, estética e humana dos alunos. Nesse cenário, refletir sobre o Paradigma da Formação do Leitor é uma oportunidade de ressignificar práticas pedagógicas, ampliando o alcance e o impacto da literatura na formação dos indivíduos.

2 Fundamentação Teórica

A reflexão apresentada neste artigo é embasada em contribuições teóricas de autores que discutem o ensino de literatura e a formação de leitores. Rildo Cosson (2014; 2020) fundamenta de forma crítica o Paradigma da Formação do Leitor, destacando a centralidade da experiência leitora no processo educativo. Cecilia Bajour (2009[2012]) aprofunda a relação entre leitura literária e subjetividade, enfatizando o papel da escuta e do diálogo com o texto. Já autores como Daniela Segabinazi (2021) e Annie Rouxel (2004[2013a; 2013b]) contribuem com perspectivas práticas e reflexões sobre a construção da identidade literária por meio de atividades como diários de leitura e autobiografias de leitor. Além disso, Dagoberto Buim Arena (2003) problematiza a mediação docente no incentivo ao hábito e prazer da leitura. Essas bases teóricas sustentam as reflexões desenvolvidas ao longo do artigo, ilustradas por atividades

alinhadas ao paradigma, reforçando a importância da literatura como prática formativa no contexto escolar.

Este artigo propõe uma reflexão teórica sobre o Paradigma da Formação do Leitor, um modelo que coloca o aluno como protagonista no processo de leitura, destacando sua subjetividade e a construção de sentidos. Diferente de abordagens centradas na análise técnica ou na interpretação normativa dos textos literários, esse paradigma valoriza a experiência leitora como prática formativa, promovendo o diálogo entre leitor e obra. Ao compreender a leitura como um diálogo entre o texto e o leitor, o Paradigma da Formação do Leitor fomenta a construção de habilidades críticas e reflexivas, essenciais para que o aluno se torne não apenas um leitor competente, mas também um cidadão consciente.

A reflexão teórica aqui apresentada busca demonstrar como esse paradigma pode transformar práticas pedagógicas, promovendo uma abordagem mais experiencial e significativa no ensino de literatura. Para ilustrar essas reflexões, uma das atividades do paradigma, o uso de diários de leitura, será mencionada como um exemplo que ajuda a conectar teoria e prática. Esse recurso, que incentiva a interação pessoal com o texto, será exemplificado a partir da obra *Viagem pelo Brasil em 52 Histórias* (2006). Por meio desse tipo de atividade, os alunos têm a oportunidade de registrar suas experiências de leitura de forma reflexiva, escolhendo histórias que despertem maior identificação ou interesse. Essa prática estimula o hábito da leitura e também reforça o papel do leitor como coautor de sentidos, em consonância com os princípios do paradigma em questão. Assim, o objetivo é evidenciar a importância do Paradigma da Formação do Leitor como um caminho para promover o gosto pela leitura e, simultaneamente, contribuir para a formação integral dos estudantes.

2.1 Reflexões teóricas sobre o Paradigma da Formação do Leitor

O Paradigma da Formação do Leitor estabelece um deslocamento essencial no ensino de literatura, colocando o leitor no centro da prática pedagógica. Isso significa que o foco deixa de ser exclusivamente o texto literário em seus aspectos técnicos, históricos ou formais e passa a enfatizar a experiência pessoal, reflexiva e estética do aluno como leitor. A literatura, nesse paradigma, é compreendida por seu potencial formativo e transformador, como aponta Cosson (2020): “a leitura dos textos literários proporciona ao leitor experiências e conhecimentos que ampliam e aprofundam a sua compreensão do viver, que o ajudam a entender melhor o seu mundo e a si mesmo” (Cosson, 2020, p. 133). Essa perspectiva defende que a literatura deve ser apresentada de forma a despertar prazer e fruição estética, elementos considerados

essenciais para a consolidação do hábito de leitura e para o desenvolvimento de leitores críticos e autônomos.

Um aspecto fundamental desse paradigma é sua visão ampla sobre o que constitui literatura. Textos que variam desde recontos da tradição oral até obras canônicas e híbridos, como histórias em quadrinhos e cordel, são incluídos como materiais válidos para o ensino, respeitando os diferentes momentos de desenvolvimento do leitor. Essa pluralidade textual, que incorpora desde livros-brinquedo para bebês até romances clássicos, reflete o compromisso do paradigma em formar leitores em todas as etapas da vida. Ainda que esse "alargamento" seja criticado por resultar em uma segmentação didática excessiva, segundo Cosson (2020, p. 129-132), é possível argumentar que tal segmentação permite ao professor adaptar sua prática às necessidades específicas de cada faixa etária e contexto, promovendo um aprendizado mais acessível e eficiente. Embora essa estrutura possa ser também criticada por reforçar hierarquias literárias, ela demonstra o compromisso do paradigma com a progressão e a diversidade de leituras ao longo da formação do aluno.

O papel do professor, nesse contexto, sofre uma profunda reconfiguração. De acordo com Cosson (2020, p. 140-141), o professor deixa de ser visto como um erudito que domina saberes técnicos e passa a atuar como um apaixonado pela literatura, um leitor-modelo e um mediador. Como leitor-modelo, o professor se apresenta aos alunos como exemplo, compartilhando seu entusiasmo pela leitura e demonstrando como os textos literários podem ser relevantes e transformadores. Essa postura envolve desde práticas performáticas, como ler em voz alta, até a recomendação de obras de seu repertório pessoal, de forma a estabelecer uma relação horizontal e inspiradora com os alunos. Como mediador, o professor torna-se "um elo vivo entre o texto e o leitor" (Cosson, 2020, p. 141), ajudando a criar pontes que facilitem a construção de sentidos e promovam o envolvimento do aluno com a obra. Nesse papel, o professor equilibra a liberdade do aluno de interpretar os textos de forma autônoma com a necessidade de orientar e estimular reflexões mais profundas.

No entanto, o paradigma não está isento de críticas. Cosson (2020) sugere que essa

> ênfase excessiva na prática da leitura de textos literários como atividade exclusiva do ensino escolar da literatura pode levar o professor ao imobilismo pedagógico, com a renúncia de seu papel de educador, uma vez que passa a ser um mero facilitador de acesso aos textos ou no máximo um animador da leitura (Cosson, 2020, p. 140).

Isso poderia levar a um "vale-tudo pedagógico", no qual o professor abdica de sua função de mediador, limitando-se a facilitar o acesso a textos. Essa crítica, porém, desconsidera que o paradigma, ao colocar o leitor no centro, não propõe a eliminação da literatura como

linguagem e arte, mas sim sua valorização como uma experiência transformadora e pessoal. O papel do professor, nesse caso, é mediar de forma ativa e reflexiva, estimulando os alunos a perceberem o texto literário em sua especificidade enquanto linguagem estética, sem torná-lo inacessível. O paradigma, ao defender a autonomia do leitor, também exige que o professor tenha um sólido repertório de leitura literária e exerça sua função mediadora de maneira intencional e significativa.

Por outro lado, o aluno também ocupa um papel ativo e central:

> O lado positivo desse papel é que o leitor representado pelo aluno passa a ter uma posição ativa, contribuindo efetiva e decisivamente para sua formação. O leitor deixa de ser considerado mero destinatário de uma formação predeterminada e que nem sempre lhe dizia respeito, para ser o agente dessa formação, uma vez que não há um padrão a ser seguido, antes um percurso construído por meio de diálogo e compartilhamento (Cosson, 2020, p. 143).

Ele deixa de ser um destinatário passivo de conhecimentos para tornar-se agente de sua própria formação, construindo sentidos a partir de diálogos e compartilhamentos. O paradigma reconhece a importância de garantir liberdade na escolha de textos e acolhimento das interpretações dos alunos, fatores que promovem o prazer e o hábito da leitura. De acordo com Cosson (2020), "é porque se constitui em uma leitura prazerosa que a literatura auxilia os indivíduos a se desenvolverem e modelarem suas vidas da infância à vida adulta" (Cosson, 2020, p. 134). O prazer de ler, portanto, não é apenas um ponto de partida para a prática literária, mas também o porto de chegada, consolidando no aluno uma relação de envolvimento com o texto que pode se estender por toda a vida. Nesse sentido, Arena (2003) argumenta:

> O problema de ser ou não leitor não deveria vincular-se ao que denomino leitor consumidor aquele que consegue consumir os produtos considerados nobres produzidos pelo parque editorial do país - mas àquele que lê, porque suas relações com o mundo são mediadas pelo escrito, seja de que natureza for, e para que essas relações provoquem os comportamentos adequados às necessidades e às finalidades que a sua ação exige (Arena, 2003, p. 58-59).

O conceito de leitor não deve se restringir a um consumidor de obras canônicas, mas sim a alguém que utiliza a leitura como forma de atender a necessidades específicas e estabelecer relações com o mundo ao seu redor. Assim, a formação do leitor vai além do simples treinamento ou estímulo ao gosto pela leitura, envolvendo também o desenvolvimento de competências críticas e sociais. Afinal, "se existe uma preocupação com o gosto e com o prazer deve-se entender que somente haverá leitura, se houver prazer, e somente será bom leitor aquele que sentir prazer ao ler um escrito qualquer" (Arena, 2003, p. 59).

Dessa forma, o Paradigma da Formação do Leitor destaca-se por seu compromisso em transformar o ensino de literatura em uma prática significativa e emancipadora. Ao colocar o leitor no centro do processo e valorizar a leitura como experiência, o paradigma reafirma o papel da literatura como ferramenta formativa, promovendo tanto o desenvolvimento pessoal quanto social do aluno. Apesar dos desafios apontados por Cosson (2020) como a necessidade de um equilíbrio entre autonomia e mediação e por Arena (2003), a respeito do gosto e do prazer, o paradigma apresenta-se como uma abordagem renovadora e indispensável para a educação literária contemporânea.

2.2 O paradigma no contexto do ensino de literatura

O Paradigma da Formação do Leitor propõe que o ensino de literatura na escola deve priorizar a experiência do leitor com o texto, garantindo não apenas o desenvolvimento de competências linguísticas e interpretativas, mas também o prazer na leitura. Cosson (2020) critica o paradigma ao dizer que há um "entendimento limitado da fruição", pois a literatura não se limita ao entretenimento, mas "vai muito além do lazer e da diversão [...], questiona o estabelecido, resulta em melancolia, gera angústias, traz inquietações e desaloja o leitor de suas certezas" (Cosson, 2020, p. 138). Nesse sentido, sua crítica é compreensível, no entanto, quando os professores estão preparados para lidar com a complexidade desse processo e sabem selecionar as obras adequadas para cada contexto, essa questão não se torna um problema. Esse potencial formativo justifica a necessidade de práticas pedagógicas que incentivem o envolvimento dos alunos com a literatura, sem reduzi-la a uma atividade obrigatória ou meramente acadêmica.

No entanto, a introdução da literatura no ambiente escolar enfrenta desafios, especialmente no que diz respeito à tensão entre o caráter espontâneo da leitura e a estrutura sistemática da escola. Cosson (2020) problematiza a ideia de que a fruição literária não pode ser plenamente promovida no espaço escolar, já que "a leitura de fruição nega por princípio o ensinar, exigindo uma gratuidade e liberdade que não costumam fazer parte da atividade escolar" (Cosson, 2020, p. 143). Essa crítica, no entanto, pode ser relativizada ao observarmos iniciativas educacionais que incorporam a leitura como um ato de deleite e escolha individual, sem perder de vista seu potencial formativo.

Um exemplo concreto dessa aplicação do paradigma é o Redário Literário, um projeto implantado na Escola Municipal de Educação do Campo (EMEC), na Ilha de Cotijuba, em Belém. A iniciativa, desenvolvida pela Secretaria Municipal de Educação (Semec), criou um espaço de leitura onde os alunos podem escolher seus livros livremente e lê-los deitados em

redes, conectando a prática da leitura ao conforto e à cultura local. Segundo a educadora Rosângela Paes, “a maioria das nossas crianças dormem, se embalam, gostam de estar em redes e isso incentiva a leitura porque precisa vir de escolhas próprias da criança – que é o que a gente chama de leitura deleite” (G1, 2024). Esse projeto demonstra que é possível integrar a fruição literária ao ambiente escolar sem comprometer seu caráter formativo e reforça a importância de criar um ambiente favorável para que a literatura seja acessada de forma prazerosa. Essa estratégia se alinha ao paradigma ao permitir que os alunos estabeleçam uma relação pessoal com os livros, sem imposições rígidas que possam afastá-los da prática leitora.

Além disso, o Redário Literário demonstra como a escola pode atuar para garantir tanto o acesso aos livros quanto o tempo necessário para que a prática leitora ocorra de forma autônoma e envolvente. Cosson (2020, p. 143) reforça essa ideia ao afirmar que a escola deve oferecer espaços como bibliotecas, estantes em sala de aula e outras estratégias para fomentar o contato dos alunos com os livros. No entanto, para que esses espaços sejam efetivos, é essencial que a mediação do professor seja ativa e intencional, ajudando os alunos a desenvolverem não apenas o gosto pela leitura, mas também um olhar crítico sobre os textos.

Apesar dos avanços promovidos por iniciativas como essa, desafios ainda permanecem, principalmente no ensino médio. Nos anos finais da educação básica, a literatura passa a competir com outras produções culturais, e o tempo dedicado à leitura “diminui consideravelmente da primeira para a segunda fase do ensino fundamental” (Cosson, 2020, p. 146). A falta de tempo e a pressão por conteúdos programáticos fazem com que o espaço para a literatura se reduza, o que pode comprometer o desenvolvimento de leitores habituais.

Além disso, a inserção da literatura em um ambiente escolar que valoriza majoritariamente o desempenho acadêmico pode torná-la um elemento periférico, como aponta Cosson (2020), ao afirmar que o paradigma:

> estabelece o ensino da literatura não como uma matéria escolar, mas sim como uma forma de entretenimento que compete com outras no universo cultural das crianças e dos adolescentes. Nesse caso, o seu espaço e a sua importância são ameaçados tanto em uma frente externa, para onde convergem o diagnóstico e as soluções para o desinteresse dos alunos; quanto em uma frente interna, uma vez que assume um lugar literalmente extravagante em relação à estrutura e ao funcionamento regular da escola (Cosson, 2020, p. 145).

Contudo, esse argumento não invalida a importância do paradigma, mas reforça a necessidade de estratégias pedagógicas que aproximem a literatura do universo dos alunos sem esvaziar sua complexidade. As escolas de tempo integral, por exemplo, oferecem uma oportunidade para a realização de oficinas de leitura que incorporam práticas diversas e

dialógicas. Professores de língua e literatura podem explorar múltiplas abordagens, como rodas de leitura, diários de leitura e projetos interdisciplinares, garantindo que o aluno não apenas leia, mas também reflita sobre a leitura e suas múltiplas possibilidades de interpretação.

Outra iniciativa são as Olimpíadas de Literatura[4], promovidas pelo Instituto Philotimia, que têm demonstrado o impacto positivo dessa proposta na formação de leitores. A competição estimula uma leitura atenta e aprofundada das obras, uma vez que as questões se baseiam diretamente nos textos. Além disso, contempla participantes de diferentes faixas etárias, incentivando o gosto pela leitura desde cedo. As escolas participantes também recebem um ranking nacional, o que contribui para engajar ainda mais alunos e instituições.

Assim, o Paradigma da Formação do Leitor se apresenta como uma abordagem que valoriza a literatura como experiência, aliando prazer e aprendizado. O exemplo do Redário Literário mostra que é possível criar espaços e metodologias que incentivem a leitura de maneira envolvente, sem perder de vista sua importância para a formação crítica e cultural dos alunos. Dessa forma, o ensino de literatura pode se tornar um processo dinâmico, no qual a escola apresenta os textos e também constrói condições para que os alunos desenvolvam uma relação autêntica e duradoura com a leitura. Para que essa proposta seja efetiva, é fundamental que a escola e os professores estejam preparados para criar ambientes propícios à leitura, garantindo acesso aos livros, tempo para a fruição e metodologias que incentivem o diálogo entre o aluno e o texto. Dessa forma, a literatura na escola pode cumprir seu papel formativo.

2.3 O Diário de Leitura

No ensino de literatura, práticas pedagógicas que incentivam a reflexão do aluno sobre o texto são fundamentais para consolidar sua identidade leitora. Entre as estratégias adotadas no Paradigma da Formação do Leitor, o Diário de Leitura ocupa um papel de destaque, pois permite que o estudante registre suas impressões pessoais, relações intertextuais e descobertas ao longo do processo de leitura. Essa prática transforma a leitura em um diálogo contínuo entre o leitor e a obra, incentivando a construção de sentidos próprios. Cosson (2014) descreve o diário como um espaço para:

> versar sobre as dificuldades de compreensão de determinadas palavras e trechos, transcrição de trechos favoritos com observações, evocação de alguma vivência, relação com outros textos lidos, apreciação de recursos textuais, avaliação da ação das personagens, identificação de referências históricas e outros tantos recursos que constituem a leitura com um diálogo registrado entre leitor e texto (Cosson, 2014, p. 122).

[4] Disponível em: <https://www.olimpiadadeliteratura.com.br/sobre-nos>. Acesso em: 01/09/2024.

Ao contrário de abordagens tradicionais, que muitas vezes impõem interpretações fechadas aos alunos, essa prática permite que cada leitor construa sua própria relação com os textos, fortalecendo sua identidade literária. Como aponta Rouxel (2004[2013b]):

> A noção de identidade literária supõe, pois, uma espécie de equivalência entre si e os textos: textos de que eu gosto, que me representam, que metaforicamente falam de mim, que me fizeram ser o que sou, que dizem aquilo que eu gostaria de dizer, que me revelaram a mim mesmo. Essa noção requer e estabelece a memória de textos que perfizeram um percurso - evoca um universo literário - mas inclui também uma relação com a língua, com a escrita e com a singularidade do modo de ler (Rouxel 2004[2013b, p. 70]).

Ou seja, a construção da identidade do leitor envolve a memória de textos que marcaram sua trajetória, revelando um universo literário que dialoga com suas experiências pessoais. Para ilustrar como essa prática pode ser implementada na escola, pode-se considerar a obra *Viagem pelo Brasil em 52 histórias* (2006), de Silvana Salerno. O livro reúne narrativas inspiradas no folclore brasileiro, trazendo contos que remetem à oralidade e à diversidade cultural do país. Ao utilizar essa obra em uma turma de 6º ano do ensino fundamental, a proposta do diário de leitura pode ser estruturada para que os alunos escolham dez histórias ao longo do semestre, registrando suas impressões a cada leitura. Como sugere Bajour (2009[2012]), a escolha dos textos deve permitir "encontros e desencontros" (Bajour, 2009[2012, p. 27]) na discussão literária, deixando espaço para que o próprio texto dialogue com os leitores e os leve a novos questionamentos.

Esse tipo de atividade também promove o reconhecimento da subjetividade do leitor, tornando-o protagonista do seu processo de leitura. Como aponta Segabinazi (2021), a leitura é:

> Aquela realizada como um acontecimento vivido, na oscilação constante entre implicação e observação, contemplação e participação, colocando o leitor em confronto consigo mesmo o tempo inteiro. Em outras palavras, é a leitura como jogo de descobertas, de redescobertas, de surpresas, de enigmas, de frustrações, de alteridades, de decifamentos, de alegrias, de reconhecimentos e de identificações em que o leitor vai experimentando sensações, sentindo aprazimentos e construindo sua história de leitura, sua íntima relação com os livros (Segabinazi, 2021, p. 387).

O diário de leitura, portanto, não apenas estimula o prazer pela literatura, mas permite que os alunos reconheçam suas próprias emoções e interpretações como parte essencial do ato de ler. Essa perspectiva se alinha à ideia de que a leitura literária não deve ser tratada apenas como uma habilidade técnica, mas como um espaço de expressão e formação pessoal.

Apesar dos benefícios evidentes dessa prática, Cosson (2020) observa que, dentro do Paradigma da Formação do Leitor, "há uma tendência em transformar a leitura literária em um conteúdo" (2020, p. 161), pois, a ênfase da atividade se desloca do processo da leitura para o "produto final". No entanto, experiências bem-sucedidas, como o diário de leitura, demonstram que, quando aplicado de forma reflexiva e dialógica, o diário amplia tanto a compreensão quanto a fruição do texto. Segabinazi (2021) reforça essa ideia ao analisar fragmentos de diários de leitura produzidos por alunos de graduação, evidenciando como esse processo leva os leitores a uma espécie de redescoberta de si mesmos.

Outro desafio apontado por Cosson (2020) refere-se a uma das alternativas do paradigma para a seleção dos textos a serem trabalhados:

> A primeira delas seria simplesmente abandonar todo e qualquer princípio seletivo em favor do 'gosto' do aluno, sob a justificativa de que não importa o que é lido, desde que o aluno leia alguma coisa, no melhor estilo do 'ler por ler'. Nesse vale-tudo, perde-se não somente a possibilidade de um diálogo com a tradição e a herança cultural do país, como também a própria condição da escola como agência de formação (Cosson, 2020, p. 148-149).

O autor critica a tendência de abandonar qualquer critério seletivo e permitir que os alunos escolham livremente suas leituras, argumentando que essa abordagem pode afastá-los do diálogo com a tradição literária. No entanto, Bajour (2009[2012]) propõe um equilíbrio, defendendo que a mediação do professor deve evitar tanto o autoritarismo na escolha das leituras quanto a completa ausência de orientação, "as duas posturas extremas tiram o corpo fora da ideia de seleção como um momento-chave na transmissão dialógica de saberes" (Bajour, 2009[2012, p. 56-57]). Essa mediação cuidadosa permite que os alunos transitem por diferentes gêneros e estilos, ampliando gradualmente seu repertório literário.

Nesse sentido, o Paradigma da Formação do Leitor não impõe um caminho único para a leitura literária, mas oferece um leque de possibilidades para que os alunos desenvolvam o gosto pela leitura de forma autêntica e significativa. Como evidencia Cosson (2020), em experiências bem-sucedidas de diários de leitura, os alunos transitaram "entre o canônico, o best-seller, a literatura juvenil e a cultura de massa" (Cosson, 2020, p. 161), demonstrando que o processo de formação do leitor pode se dar de maneira ampla e plural. O importante, nesse contexto, não é estabelecer uma hierarquia rígida entre as leituras, mas permitir que cada aluno construa sua trajetória literária com autonomia e prazer.

Portanto, entre as atividades principais, o Diário de Leitura representa uma prática essencial dentro do Paradigma da Formação do Leitor, pois valoriza a experiência individual dos alunos, incentiva a reflexão sobre os textos e fortalece a identidade leitora. Quando bem

conduzido, ele se torna mais do que um simples registro de leituras: transforma-se em um espaço de descobertas, no qual os alunos constroem um vínculo genuíno com a literatura e consigo mesmos como leitores.

3 Considerações Finais

O Paradigma da Formação do Leitor representa uma abordagem que coloca a experiência do aluno no centro do ensino de literatura, reconhecendo sua subjetividade e promovendo a construção ativa de sentidos. Ao priorizar a vivência literária, esse paradigma desafia modelos tradicionais baseados exclusivamente na análise formal ou na interpretação normativa dos textos, propondo, em vez disso, uma relação mais autêntica e significativa entre leitor e obra. Essa perspectiva amplia o papel do professor, que passa a atuar como facilitador e incentivador da leitura, estimulando o prazer e o envolvimento dos alunos com o texto literário.

Ao longo deste artigo, buscou-se refletir sobre o impacto do paradigma e dialogar com algumas das críticas levantadas por Cosson (2020). Apesar dos desafios, como o risco de um ensino pouco estruturado ou a necessidade de equilibrar a autonomia dos alunos, a formação do leitor, quando bem conduzida, fortalece o desenvolvimento de indivíduos críticos e reflexivos. O projeto Redário Literário, as Olimpíadas e a atividade do Diário de Leitura, apresentados como exemplos, mostram como práticas pedagógicas alinhadas ao paradigma incentivam não apenas o hábito da leitura, mas também um envolvimento profundo e pessoal com os textos.

É importante ressaltar que o Paradigma da Formação do Leitor não se limita ao Diário de Leitura. Existem diversas outras atividades que podem ser exploradas, como “A hora do conto” ou “O cantinho da leitura” (Cosson, 2020, p. 155-159), todas voltadas para fortalecer a relação entre aluno e literatura. De acordo com Cosson (2020), “a maior vantagem dessas atividades é que elas efetivamente encaminham o aluno para a leitura integral das obras, o encontro pessoal e intransferível entre leitor e obra, que é o primeiro e essencial passo em qualquer ensino da literatura” (Cosson, 2020, p. 162).

Embora o autor também aponte que esse modelo pode deixar o aluno entregue à própria sorte em sua constituição como leitor literário, tal risco pode ser minimizado quando há uma mediação ativa do professor. Como destacado ao longo deste artigo, o papel do docente dentro do paradigma não é o de impor leituras ou interpretações, mas de atuar como mediador, proporcionando experiências que ampliem o repertório do aluno e promovam sua autonomia

leitora sem deixá-lo desorientado. Dessa forma, quando bem aplicada, a abordagem equilibra liberdade e direcionamento, garantindo que o aluno construa um percurso literário significativo.

Por fim, a formação do leitor ultrapassa os limites da escola e acompanha o indivíduo ao longo de sua trajetória cultural e social. O contato significativo com a literatura desde cedo pode influenciar sua visão de mundo, sua capacidade de interpretar realidades complexas e seu engajamento crítico na sociedade. Assim, ao adotar o Paradigma da Formação do Leitor, o ensino de literatura não apenas promove o gosto pela leitura, mas também forma cidadãos mais conscientes e participativos, reafirmando a importância da literatura como experiência transformadora e essencial para a educação.

Referências

ARENA, Dagoberto Buim.“Estudo Três: Nem hábito, nem gosto, nem prazer”, in: MORTATTI, M. R. L. (org.) **Atuação de professores: propostas para ação reflexiva no ensino fundamental.** 1 ed. Araraquara: JM Editora, 2003. p. 53-61.

BAJOUR, Cecília. **Ouvir nas entrelinhas: O valor da escuta nas práticas de leitura.** Tradução de Alexandre Morales. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012. Original publicado em 2009.

BARTHES, Roland. “Escrever a Leitura”, in: **O rumor da língua**. 2 ed. Tradução Mario Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 2004.Original publicado em 1984.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

COSSON. **Paradigmas do ensino de literatura**. São Paulo: Contexto, 2020.

G1. “Redário literário: crianças têm momento de leitura e conforto em escola do campo em ilha de Belém.” **G1 Pará**, 12 de dezembro de 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/pa/para/noticia/2022/12/12/redario-literario-criancas-tem-momento-de-leitura-e-conforto-em-escola-do-campo-em-ilha-de-belem.ghtml>. Acesso em: 13/01/2025.

G1. “Escola pública implementa redário da leitura para incentivar alfabetização no Pará.” **G1 Pará**, 26 de agosto de 2024. Disponível em: <https://g1.globo.com/pa/para/noticia/2024/08/26/escola-publica-implementa-redario-da-leitura-para-incentivar-alfabetizacao-no-para.ghtml>. Acesso em: 13/01/2025.

ROUXEL, Annie. “O advento dos leitores reais”, in: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard e REZENDE, Neide Luiza de (orgs.) **Leitura subjetiva e ensino de literatura.** São Paulo: Alameda Casa Editorial, 2013a ,p. 191-208. Original publicado em 2004.

ROUXEL, Annie. (2004[2013b]). “Autobiografia de leitor e identidade literária”, in: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard e REZENDE, Neide Luiza de (orgs.) **Leitura subjetiva e ensino de literatura.** São Paulo: Alameda Casa Editorial, 2013b. p. 67-87. Original publicado em 2004.

SALERNO, Silvana. **Viagem pelo Brasil em 52 histórias**. 1 ed. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2006.

SEGABINAZI, Daniela. “Diários e rodas de leitura: um tanto de prática, um tanto de teoria”, in: PEREIRA PINTO, Francisco et al. **Ensino de literatura no contexto contemporâneo.** Campinas: Mercado das Letras, 2021. pp. 377-392.

TÂNIA SOUZA E A MULHER ESCRITORA SUL-MATO-GROSSENSE[1]

Letycia Vitória Lopes da Silva – PPGEL/UFMS[2]
Rosana Cristian Zanelatto Santos – UFMS/UEMS/CNPq/FUNDECT[3]

Resumo: O presente artigo apresenta as ilações iniciais sobre os textos literários de Tânia Souza, escritora sul-mato-grossense, com destaque para o poemário *Entre as rendas dos ossos e outros sonhos desabitados* (2020), intentando investigar os desafios e as dificuldades enfrentadas tanto por ela quanto por outras escritoras de Mato Grosso do Sul para colocar no mercado editorial suas obras, bem como aferir criticamente a qualidade das obras de Souza, tendo por base questões referentes à crítica feminista, tomando como ponto de partida, dentre outros, os estudos teóricos de Djamila Ribeiro, no livro *Local de fala*, e os artigos "Autor+a", de Norma Telles, e "Gênero, o que é isso?", de Maria Eunice Guedes. Foram feitas duas questões norteadoras para o encaminhamento da pesquisa: como é ser escritora em Mato Grosso do Sul e quais são as possíveis barreiras para que as mulheres escritoras do estado sejam abalizadas criticamente, especialmente as produções literárias independentes e coletivas como as de Tânia? O ponto de partida para a análise é *Lugar de Fala*, de Djamila Ribeiro, que oferece um panorama sobre a subordinação histórica das mulheres e a luta por reconhecimento em uma sociedade machista e patriarcal, como a brasileira, o que pode ser visto também em Mato Grosso do Sul.

Palavras-chave: Literatura de autoria feminina; Literatura sul-mato-grossense; Literatura brasileira contemporânea; Tânia Souza.

1 Introdução

Este artigo faz parte de um projeto de pesquisa maior que propõe o estudo analítico dos textos literários, com destaque para a poesia de Tânia Souza, escritora sul-mato-grossense, a fim de investigar os desafios e as dificuldades enfrentadas tanto por ela quanto por outras escritoras de Mato Grosso do Sul para colocar no mercado editorial suas obras, bem como aferir criticamente a qualidade das obras de Souza, tendo como âncora teórica a crítica feminista e tomando como ponto de partida as reflexões de Djamila Ribeiro no livro *Local de fala* e os artigos de Norma Telles, "Autor+a", e de Maria Eunice Guedes, "Gênero, o que é isso?"

Duas questões são norteadoras para o encaminhamento da pesquisa: como é ser escritora em Mato Grosso do Sul e quais são as possíveis barreiras para que as mulheres escritoras do

[1] Comunicação feita nas Apresentações Especiais de GTs.
[2] Aluna de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens do PPGEL-UFMS. Docente da rede pública de ensino de Mato Grosso do Sul. E-mail: letyciaalice6@gmail.com
[3] Doutora em Letras pela USP. Docente do PPGEL-UFMS e do PPGL-UEMS. Bolsista de Produtividade em Pesquisa-CNPq. Pesquisadora da FUNDECT-MS. E-mail: rosana.santos@ufms.br

estado sejam abalizadas criticamente, especialmente as produções literárias independentes e coletivas como as de Tânia? O livro *Lugar de Fala*, de Djamila Ribeiro, é nosso ponto de partida por oferecer um panorama sobre a subordinação histórica das mulheres e a luta por reconhecimento em uma sociedade patriarcal e machista. A reflexão sobre a identidade feminina levada adiante por Ribeiro permite uma abordagem sobre os desafios enfrentados também pelas escritoras em Mato Grosso do Sul, especialmente no que tange à falta de visibilidade feminina.

O primeiro cuidado é a diversidade da literatura sul-mato-grossense, o que torna necessárias tanto a limitação temporal da pesquisa em andamento quanto a impossibilidade de abarcar todas as produções de autoras femininas do estado. Portanto, a análise delimita seu foco especificamente nos textos literários de Tânia Souza, autora que, com sua escrita sensível e profunda, representa a resistência e a busca por uma identidade literária feminina. O projeto também se apropria de referências de teóricas como Maria Eunice Guedes e Norma Telles, para iluminar as estruturas de poder que ainda subjugam as mulheres na literatura e na sociedade.

Partindo de um contexto social marcado por dados alarmantes de feminicídio e de persistente desigualdade de gênero (em especial no mercado editorial), este estudo ressalta a relevância da literatura como ferramenta de resistência, de transformação e de visibilidade para as escritoras de Mato Grosso do Sul.

2 A importância de estudar a literatura de autoria feminina no Brasil

A relevância de empreender e disseminar pesquisas como a nossa reside na necessidade de compreender e de desafiar a subordinação histórica da mulher, um conceito-chave na crítica feminista. Partimos da noção de que a mulher foi histórica e socialmente colocada em um lugar de subalternização. Embora em *Local de fala*, Djamila Ribeiro se concentre nas pautas do feminismo negro, suas reflexões sobre a luta por reconhecimento fornecem o referencial teórico essencial para iniciar a abordagem sobre as barreiras enfrentadas pelas escritoras de Mato Grosso do Sul.

Essa perspectiva é ampliada pelas concepções de Simone de Beauvoir, como citadas no artigo “Escrita feminina: uma forma de resistência”, que ressalta a lógica binária da sociedade: “[...] o ser humano não pode definir-se sem opor-se ao outro e que a lógica binária que organiza a sociedade” (Camargo; Oliveira, 2015, p. 341). Essa posição de subordinação, na qual a mulher é desprovida dos meios materiais, sociais e culturais para reivindicar-se enquanto sujeito persiste na contemporaneidade e resulta em uma posição secundária e discriminada em diversos setores, incluindo o mercado de trabalho e o campo literário, uma vez que “[...] [o] homem se

apresenta como sujeito porque tem necessidade de se afirmar como ser essencial e coloca o outro como ser insignificante" (Camargo; Oliveira, 2015, p. 341).

Essa subordinação se inicia na própria linguagem, cuja definição é um processo complexo. Segundo Maria Eunice Guedes (1995, p. 2), o termo gênero envolve complicações e exige ser problematizado, pois além dos significados linguísticos básicos — como a divisão dos nomes (masculino, feminino e neutro) — ele agrega sentidos mais amplos, ligados a "[...] caracteres convencionalmente estabelecidos" e a "atividades habituais decorrentes da tradição". Esses sentidos dicotômicos da língua fazem com que o termo mulher acabe sendo apreendido de formas diversas, ora como santa e reprodutora, ora como prostituta (Guedes, 1995, p. 3). A mulher, nesse sentido de construção da língua e de significado social, "[...] só existe como Meretriz ou Reprodutora, não tendo função social fora dessas denominações" (Guedes, 1995, p. 3), o que estabelece diferentes pesos e poderes para os termos homem e mulher.

A persistência dessa lógica binária, na qual um reconhecimento mútuo de dois sujeitos não é admissível na sociedade patriarcal (Camargo; Oliveira, 2015, p. 342), é evidenciada pelas atuais taxas de feminicídio no Brasil. Esse crime revela o grau extremo de desvalorização e de violência que a mulher ainda enfrenta, pois é composto, para além de assassinatos motivados por gênero, pela impossibilidade de defesa, por torturas, por mutilações, pela degradação do corpo e da memória que não se encerram com a morte, mas mantêm-se pela impunidade e pela dificuldade do poder público em garantir justiça às vítimas e a punição devida aos agressores. Entre 2015 e 2023, quase 10,7 mil feminicídios foram registrados no País, com taxa de 2,4 por 100 mil nos estados do Acre, de Rondônia e do Tocantins (Nicoceli, 2023, s.p.).

> Mais de 51 mil pessoas do gênero feminino foram mortas por seus parceiros ou membros da família em 2023. É o que revela o último Anuário da ONU Mulheres sobre o assassinato de mulheres e meninas no mundo. Isso equivale a 140 mulheres mortas todos os dias. Segundo o Anuário Brasileiro de Segurança Pública de 2024, o número de feminicídios no último ano aumentou no país, chegando a 1.467 vítimas, maior resultado desde a criação da lei que criminaliza esse tipo de violência, instituída em 2015. Ameaças, agressões e stalking também aumentaram consideravelmente. (Dantas, 2024, s.p.).

Esses dados sobre a violência contra a mulher no mundo e no Brasil e sua subalternização manifestam-se também no campo da literatura e do mercado editorial, mesmo que, por exemplo, na edição de 2025 da Festa Literária de Paraty (FLIP), segundo a articulista Marina Kodic (2025, s.p.) da *Revista Marie Claire*, "[...] mulheres foram maioria tanto no palco quanto na autoria dos livros mais vendidos; Rosa Montero foi a que mais vendeu entre as escritoras". Problematizar e mudar todo um modo de pensar e de ver a mulher faz-se necessário,

uma vez que ela ainda é "[...] concebida como o Outro, ou seja, se sujeita ao outro porque é desprovida dos meios materiais, sociais e culturais para reivindicar-se enquanto sujeito" (Camargo; Oliveira, 2015, p. 341), resultando em uma posição secundária e discriminada no mercado de trabalho, marcada pela informalidade, pela segregação ocupacional, por entraves para o acesso a cargos de chefia e pelas desigualdades salariais.

O caminho para a plena visibilidade feminina dentro da literatura é árduo e resta muito por percorrer, no entanto, alguns avanços têm sido observados como o relatado na FLIP 2025. As mulheres, após emergirem como sujeitos históricos e econômicos e se tornarem a metade da população economicamente ativa nas últimas décadas do século XX (Camargo; Oliveira, 2015, p. 343) e apesar das dificuldades para serem publicadas, devido aos grandes cargos em editoras serem ocupados por homens. "Não há um dado oficial sobre o número de mulheres no topo da hierarquia de editoras. Mas é possível ter uma ideia. Recentemente, o site *Publishnews* ouviu 16 CEOs e representantes das maiores editoras do país sobre expectativas para o ano de 2025. Apenas seis eram mulheres" (Audi, 2025, s.p.).

Um passo significativo em direção a uma maior visibilidade das obras de autoria feminina foi dado recentemente pela FUVEST que, a partir de 2026, pela primeira vez na sua história, definirá uma lista de leitura obrigatória só com textos escritos por autoras de língua portuguesa (FUVEST, 2023). Isso é importante porque, "Mesmo que, segundo uma pesquisa recente do IBGE, mais de 50% do público leitor brasileiro seja feminino, as mulheres não são, nem de longe, as mais lançadas no mercado editorial brasileiro" (Universo dos livros, s.d, s.p) e poucos livros de autoria feminina são incluídos nas grades de ensino ou colocados como leituras obrigatórias dos vestibulares em geral. A mudança de paradigma proposta pela FUVEST será essencial para que as mulheres alcancem lugares de maior destaque no âmbito da literatura e nos espaços editoriais.

Djamila Ribeiro (2019) argumenta que é necessário criarmos o entendimento de que a linguagem é uma forma de manutenção do poder, uma vez que exclui indivíduos que foram apartados das oportunidades por um sistema educacional injusto. Além disso, a partir das reflexões de Linda Alcoff, ela chama atenção para o fato de que, para descolonizarmos o conhecimento, precisamos nos ater à identidade social, não somente para evidenciar como o projeto de colonização tem criado essas identidades, mas para mostrar como certas identidades têm sido historicamente silenciadas e desautorizadas no sentido epistêmico, ao passo que outras são fortalecidas (Ribeiro, 2019, p. 25).

Não podemos pensar em discursos como amontoados de palavras ou uma concatenação de frases que pretendem um significado em si, mas sim como um sistema de estrutura de

determinado imaginário social, pois falamos de poder e de controle. Os grupos que sempre tiveram o poder, quando confrontados pela ameaça de não serem mais os únicos a falarem, incomodam-se com os levantes das vozes dos outros. É por essa razão que dissimulam o medo que sentem deslegitimando discursos que denunciam o racismo, a opressão de gênero e o sexismo. A tomada de consciência sobre o que significa desestabilizar a norma hegemônica é vista como inapropriada ou agressiva, porque aí o poder é confrontado e, ao promover uma multiplicidade de vozes, o que se quer, acima de tudo, é quebrar o discurso autorizado por si próprio e único que se pretende universal.

De maneira geral, devido à sua herança colonial, o Brasil demorou a alfabetizar suas mulheres e, somada à condição de subalternização da mulher brasileira e ao desprestígio dado à sua escrita, a literatura de autoria feminina do País ficou por muito tempo esquecida, dificultando seu resgate documental e a colocação no seu devido lugar no contexto histórico-literário da literatura brasileira (Camargo; Oliveira, 2015, p. 338).

Ao pensar no contexto regional, em Mato Grosso do Sul, as artes e a literatura somente alcançaram destaque e visibilidade após a criação do estado e a instalação da sede do governo em Campo Grande, em 1979 (Nogueira, s.d., s.p.). Uma produção literária reconhecida como sul-mato-grossense veio como resultado, em parte, do trabalho de autores oriundos das mais diversas regiões do País e que, por variados motivos, migraram para cá e se somaram àqueles que nasceram e aqui vivem.

3 Tânia Souza: uma mulher escrevendo em Mato Grosso do Sul

Destaquemos as formas com que a figura feminina aparece especialmente nas obras de autoria masculina: com caráter binário, escritas como prostitutas ou santas; anjos ou demônios; bruxas ou fadas; mães dedicadas ou *femmes fatales*, reforçando a dicotomia nas representações de gênero e acentuando a imagem do feminino como algo fixo, não plural, como ainda se entendem na atualidade as questões femininas e feministas (Camargo; Oliveira, 2015, p. 339). O resultado é uma grande dificuldade para as mulheres se autodenominarem em suas obras, dado que a subjetividade e a autonomia necessárias para ocupar esse lugar lhes foram sistematicamente negadas pela sociedade patriarcal durante séculos.

A problematização do lugar da mulher na produção literária é fundamental, pois aborda a persistente indagação da crítica: “Haverá uma poesia feminina distinta, em sua natureza, da poesia masculina?” (César, 1979, p. 1). A crítica literária, constantemente influenciada por um ideal tradicional e patriarcal, frequentemente associou o poético feminino com imagens convencionais de delicadeza e de fluidez – associadas a expressões como: flor, pérola, mar,

sensível –, reforçando a ideia de que o feminino só existe na sexualidade, sendo o social o dominador em outros aspectos (César, 1979, p. 3). A militância das escritoras, por sua vez, opera uma dialética do conflito contra essa representação, promovendo uma "errata diabólica" na qual finalmente se leem e se intuem expressões e impressões como secura, rispidez e violência, sem papas na língua, dando voz à moça livre, à lésbica, ao palavrão e à marginalidade (César, 1979, p. 6).

Numa breve apresentação, Tânia Souza nasceu em Bela Vista, Mato Grosso do Sul, uma cidade que faz fronteira com o Paraguai. É professora, escritora (dedica-se à poesia e à prosa), roteirista e produtora cultural. Além da produção individual, participa de antologias diversas. Entre sua produção literária, destacamos para este texto o poemário *Entre as rendas dos ossos e outros sonhos desabitados* (2020)*,* que Tânia Souza abre com uma citação de Simone de Beauvoir que nos convida à reflexão de tudo que já foi apresentado aqui: "O fato de que sou escritora: uma mulher escritora, não uma dona-de-casa que escreve, mas alguém com existência, em sua totalidade, é comandada pelo ato de escrever".

Ao pensar na citação feita por Souza (2020) de Beauvoir, devemos nos lembrar de que as mulheres não eram encorajadas a escrever, nem reconhecidas por isso, o que justifica a expressão autora não ser o feminino de autor, nem linguística, nem literária, nem culturalmente (Telles, 1992, p. 45). Essa atividade não era, para elas, passível de remuneração, e suas obras não eram lidas com o cuidado e o respeito com que eram recebidas as obras masculinas, já que "[...] devido à pobreza da educação feminina, até o século XX, os textos femininos eram vistos como exceção" (Camargo; Oliveira, 2015, p. 338).

O público consumidor de livros de autoria feminina se resumia às poucas mulheres letradas e aos homens ligados, majoritariamente, à crítica social, já que a teoria e a crítica literária só tiveram seu apogeu no século XX, como nos contam Camargo e Oliveira (2015).

Para alguns homens, o motivo de as mulheres merecerem tão poucos direitos se explicava com religiosidade e, novamente, trazemos Djamila Ribeiro (*apud* 2019, p. 21) para a discussão, quando ela resgata o discurso de Sojourner Truth na Convenção de Direitos da Mulher, em 1851:

> Então aquele homenzinho vestido de preto diz que as mulheres não podem ter tantos direitos quanto os homens porque Cristo não era mulher! Mas de onde é que vem seu Cristo? De onde foi que o Cristo veio? De Deus e de uma mulher! O homem não teve nada a ver com Ele.

Considerando o trabalho de Ribeiro, podemos entender que essa fala poderosa de Truth, embora entrelaçada aos estudos do feminismo negro e, à época, à tentativa de universalização da categoria mulher — com o intuito de inserir a mulher negra nas discussões feministas, até então comandadas por mulheres brancas e de elite que pareciam não se importar com as mulheres negras da sociedade —, ajudou a refletir sobre as diversas possibilidades de ser mulher, fazendo com que o feminismo abdicasse da estrutura universal ao falar de mulher, passando a levar em conta as outras intersecções, como raça, orientação sexual e identidade de gênero.

Se o patriarcado, desde a época de Truth (e muito antes dela), tentou manter as mulheres às margens de si mesmas e da sociedade, elas resistiram. Com ou sem os caminhos facilitados, com ou sem uma crítica literária justa, com o mercado editorial aberto ou fechado para elas, seguem resistindo. Tânia Souza (2020, p. 49), em *Entre as rendas dos ossos e outros sonhos desabitados*, nos lembra disso:

Quando nasci, anjo nenhum
esbelto
safado
ou querubim
predestinou caminhos para mim
por caminhos e descaminhos sombrios
só a poesia do experimento me guia
— gauche, eu?

Em diálogo com Poema de sete faces, de Carlos Drummond de Andrade, e Com licença poética (Adélia Prado), o poema de Tânia pode ser interpretado como a jornada de afirmação da mulher na escrita. A ausência de um anjo que “predestinou caminhos" — assim como nenhuma entrada para a ascensão literária esteve facilitada — e os "caminhos e descaminhos sombrios" percorridos simbolizam as barreiras e a necessidade de subjetividade e de autonomia das autoras.

Quando pensamos a relação das mulheres com sua escrita e com elas próprias, podemos nos deixar envolver com o poema Ciranda (Souza, 2020, p.103), em que o sujeito lírico diz:

Lambidos de faíscas fagulhas
transcenderam a noite
pétala de histórias antigas
soprou suave das chamas
vertigem de assombro
serpenteou meus quadris
alternância de cor, eu e violinos
tantas outras giravam comigo
não há resistir ao sussurro da brasa
uma mulher que dança ao fogo

A ambiguidade presente nos versos “uma mulher que dança ao fogo/ amanhece outra” permite múltiplas interpretações: seja remetendo à Inquisição e à queima de mulheres, seja ao imaginário de purificação e de transformação associado ao elemento fogo, Souza sugere que, ao se levantar de uma situação opressiva, a mulher emerge transformada em si mesma e age como um catalisador de mudança em suas semelhantes. A própria Tânia na apresentação de seu poemário escreve:

> No aconchego da memória das mulheres que me trouxeram até aqui, alimentei minhas palavras. Das despedidas, do luto e das lutas, o encontro encanto com a literatura, sinestésica relação que dói, mas também ilumina. Era preciso reencontrar as fissuras do tempo para enfim, retornar. (Souza, 2020, p. 13-14).

Tânia demonstra que, embora a trajetória literária das mulheres ainda seja marcada por uma resistência constante às estruturas patriarcais que marginalizam suas vozes, há um movimento crescente de visibilidade e de reconhecimento, nascido da dor, da luta e do luto.

4 Considerações finais

A análise da obra de Tânia Souza não apenas revela a persistência da subalternização feminina, mas também como a literatura se consolida como um campo de transformação e de resistência. O caminho forjado ao longo de séculos de invisibilidade, refletido na poesia de Tânia, cria um cenário literário plural, inclusivo e justo. À medida que mais escritoras se levantam, o mercado editorial também se transforma, tornando-se um campo mais diversificado. O papel da mulher como sujeito literário e histórico está sendo ressignificado, e a literatura é um poderoso agente dessa mudança.

Referências

AUDI, Amanda. **Mulheres denunciam exclusão, misoginia e ‘clubinho de homens’ no mercado editorial**. Disponível em: <https://operamundi.uol.com.br/literatura/mulheres-denunciam-exclusao-misoginia-e-clubinho-de-homens-no-mercado-editorial/>. Acesso em: 17 out. 2025.

CAMARGO, Flávio Pereira; OLIVEIRA, Romair Alves de. Escrita feminina: uma forma de resistência. **Via Litterae**, Anápolis, v. 7, n. 2, p. 329-349, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://www.revista.ueg.br/index.php/vialitterae/>. Acesso em: 14 dez. 2024.

CÉSAR, Ana Cristina. **Literatura e mulher: essa palavra de luxo**. *Almanaque 10*, Cadernos de Literatura e Ensaio. São Paulo: Brasiliense, 1979.

DANTAS, Marina. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/radio/1/noticia/2024/11/25/anuario-da-onu-revela-aumento-da-violencia-contra-a-mulher-em-todos-os-continentes>. Acesso em: 16 out. 2025.

FUVEST. **Novas obras literárias propostas entre os exames de 2026 e 2028 trazem apenas autoras**. Disponível em: < https://www.fuvest.br/fuvest-renova-sua-lista-de-leituras-obrigatorias-para-o-vestibular-2026-2029/>. Acesso em: 16 out. 2025.

GUEDES, Maria Eunice Figueiredo. Gênero, o que é isso? **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, DF, v. 15, n. 1-3, p. 74–79, 1995. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-98931995000100002>. Acesso em: 19 jun. 2025.

KODIC, Marília. **Na Flip 2025, mulheres foram maioria tanto no palco quanto na autoria dos livros mais vendidos**; Rosa Montero foi a que mais vendeu entre as escritoras. Disponível em: <https://revistamarieclaire.globo.com/cultura/noticia/2025/08/na-flip-2025-mulheres-foram-maioria-tanto-no-palco-quanto-na-autoria-dos-livros-mais-vendidos-rosa-montero-foi-a-que-mais-vendeu-entre-as-escritoras.ghtml>. Acesso em: 17 out. 2025.

NICOCELI, Artur. **Brasil registra 1.463 feminicídios em 2023, alta de 1,6% em relação a 2022**. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2024/03/07/brasil-feminicidios-em-2023.ghtml>. Acesso em: 17 out. 2025.

NOGUEIRA, Albana Xavier. **Percurso da literatura em Mato Grosso do Sul**. Disponível em: <https://ihgms.org.br/artigos/percurso-da-literatura-em-mato-grosso-do-sul-77>. Acesso em: 17 dez. 2024.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. (Feminismos Plurais).

SOUZA, Tânia. **Entre as rendas dos ossos e outros sonhos desabitados**. Belo Horizonte: Editora Venas Abiertas, 2020. (Coleção II Mulherio das Letras; v. 15).

TELLES, Norma. Autor+a. *In:* JOBIM, José Luis (Org.). **Palavras da crítica**. Rio de Janeiro: Imago, 1992. p. 45-63.

UNIVERSO DOS LIVROS. **Mulheres escritoras**: a trajetória de grandes autoras na literatura. *Universo dos Livros*. Disponível em: <https://universodoslivros.com.br/mulheres-escritoras-a-trajetoria-de-grandes-autoras-na-literatura/>. Acesso em: 13 dez. 2024.

UMA POÉTICA DO OLHAR: E.E. CUMMINGS E A RELAÇÃO DA POESIA COM AS ARTES VISUAIS E A FOTOGRAFIA NOS ESTADOS UNIDOS[1]

Laura Moreira Teixeira - UNESP/FCLAr - CAPES-DS[2]

Resumo: O presente trabalho busca apresentar uma possível relação entre a poesia de E. E. Cummings e a arte americana dos séculos XIX e XX. Cummings, além de poeta, foi também pintor e pesquisador da linguagem. Embora sua poesia muitas vezes aparente ingenuidade, sua produção revela profundidade intelectual e rigor formal. Sua curiosidade estética o levou a experimentar os limites plásticos da palavra escrita. Nesse contexto, destaca-se a influência da cultura visual e literária americana em sua obra. A fotografia e o Realismo Literário do século XIX foram fundamentais para o desenvolvimento de um retrato social mais direto, que influenciou a pintura no início do século XX, especialmente nos grupos *The Eight* e *Ashcan School*. Ainda no século XIX, a figura de Walt Whitman, que buscava uma identidade poética genuinamente americana, é crucial. Este estudo, portanto, busca traçar paralelos entre o realismo social presente na arte americana e certos aspectos da poesia de Cummings, evidenciando possíveis diálogos entre sua obra e a produção artística de seu país.

Palavras-chave: E.E.Cummings; Poesia. Realismo; Artes Visuais.

1 Introdução

E.E. Cummings, malgrado as disputas críticas que cercaram a recepção de sua obra, é um fato irremovível da literatura americana do século XX, se encaixando na primeira geração de modernistas dos Estados Unidos, ao lado de Wallace Stevens, Williams Carlos Williams, Ezra Pound, Marianne Moore e T.S.Eliot, como já haviam afirmado Norman Friedman (1960) e Stanley Vergil Baum (1962). Atualmente, é possível afirmar a existência de um consenso entre os estudiosos da Literatura no que tange à importância da obra cummingsiana no cenário poético, mesmo com seus desvios estilísticos do padrão visto com bons olhos do modernismo de língua inglesa.

Essa crítica negativa que cerca sua obra se deve à dificuldade aparente da poesia Cummingsiana, especialmente aquela parcela que manipula efeitos oriundos do trabalho

[1] GT 37 - Língua, Literatura: diversidades, intertextualidades e interartes.

[2] Graduada em Letras - Bacharelado em Estudos Literários pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Mestra em Estudos Literários pela Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Letras, campus de Araraquara, na linha de Teorias e Crítica da Poesia. Doutorado em andamento, pela mesma instituição, na linha de Relações Intersemióticas.

("O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001".)

laura.moreira@unesp.br

tipográfico. Com efeito, como bem notou Barry A. Marks (1964, p.12), Cummings exige muito de seus leitores. Todavia, tal exigência reflete sua pesquisa na busca de uma linguagem contemporânea de modo a se dirigir a indivíduos do século XX de maneira eficiente e significativa.

Quando voltamos nossos olhos para o percurso literário de Cummings, especialmente no que diz respeito à sua técnica inventiva, podemos perceber que se enquadrou em um espaço próprio. Ao passo que os poetas modernistas de sua geração prezavam por um verso "*dry and hard*", influenciados por T.E. Hulme (Beasley, 2007), Cummings parecia se colocar no âmbito de uma estética transcendentalista, estabelecendo diálogo intertextual com a tradição romântica de Coleridge e Emerson (Friedman, 1960). Todavia, para além desse aspecto romântico, existiu uma pesquisa ativa, como acima mencionado, das relações entre os elementos da poesia e a página em branco. De forma similar a Mallarmé, Cummings acredita na realidade própria criada pelas palavras (Heusser, 1997). Esse aspecto é de extrema importância na poética de Cummings e só foi de fato estudado profundamente a partir de 1980.

À vista do que vem sendo exposto, podemos observar que parecem existir duas faces da poesia cummingsiana que, de certo modo, são discordantes. De um lado, temos a poesia referencial, na qual as palavras são signos que apontam para uma realidade externa a elas. A partir de um nível concreto, suas palavras evocam o mundo real, e podemos observar esta faceta principalmente na parcela lírica de Cummings. De outro lado, temos a poesia gerada diretamente na página, a partir da interação entre as palavras e o branco da folha, ou seja, seu trabalho tipográfico e, com isso, auto-referencial, pois os signos chamam atenção para sua própria realidade no contexto da página (Heusser, 1997). Temos, com esse parecer, o que aparenta ser a decifração total da poesia cummingsiana e, por conseguinte, qualquer de seus poemas se encaixariam em uma dessas duas categorias.

O que ocorre, contudo, é o fato de que os estudiosos de Cummings conhecem muito de sua obra como um todo, ou seja, o conjunto de mais de três mil poemas. Porém, como muito bem notou Marks (1964, p.11, *grifo nosso*, tradução nossa), "eles sabem muito pouco sobre poemas *individuais*". E, de fato, devido à curiosidade impressionante de Cummings e de suas pesquisas incessantes, sua estética pode apresentar certas variações e diálogos com outras formas artísticas.

Seguindo os apontamentos de Marks (1964, p.91), a estética cummingsiana não pode ser apartada da estética de sua era artística. De fato, Cummings reuniu as principais ideias que motivaram seu momento histórico e estas não se restringiram apenas ao campo literário. Na

verdade, música, pintura, escultura e arquitetura da primeira metade do século XX foram igualmente importantes para a elaboração de sua poesia.

Destarte, apesar de ser essencial a compreensão do *corpus* poético de Cummings reunido, é preciso também, "vê-lo no contexto do modernismo *em geral*" (Marks, 1964, p.91, *grifo nosso*, tradução nossa). Quando afirmamos a necessidade de lê-lo a partir de um amplo espectro no que diz respeito a seu período de produção, especialmente seus anos iniciais, nos referimos a outros importantes movimentos artísticos oriundos do final do século XIX e início do XX.

A relação de Cummings com as Vanguardas europeias é visível a partir da exploração da fragmentação das palavras, trabalho com espaçamento da página e, em muitos casos, exploração expressionista da forma. Deste modo, especialmente o Impressionismo, o Cubismo, o Futurismo e o Cubo-futurismo são aparentes em muitos casos de sua poesia experimental. Contudo, algo não muito debatido é a relação de Cummings com a arte de seu país para além das Vanguardas que estavam sendo importadas para a costa americana a partir de diferentes mostras artísticas, sendo talvez a mais famosa a que ficou conhecida como *The Armory Show* (1913).

O realismo em seu sentido latente é parte formadora da arte americana desde os tempos da Colônia. Ademais, a fotografia, Walt Whitman e o Realismo do século XX foram extremamente marcantes na produção artística do país. Como estadunidense, intelectual e artista não podemos acreditar que Cummings ignorava o que ocorria aos seus arredores. Destarte, observar a poesia cummingsiana contra esse pano de fundo se revela proveitoso.

2 Estados Unidos e o conceito de Realismo

O realismo, ou melhor, o conceito de realismo como qualidade daquilo que é real, verdadeiro, foi muito relevante para a arte americana. No período da Colônia, surge nos Estados Unidos um importante pintor que modificaria a arte emergente da época. Robert Feke pintava mais através da observação do mundo físico, deixando de lado na maior parte das vezes as teorias estéticas. Com efeito, acreditava naquilo que seus olhos eram capazes de enxergar. Devido a esse realismo natural de sua obra que discrepava com a de outros artistas, como Pierpont Limner que costumava seguir o modelo das *ladies* da corte da rainha Anne ao pintar as damas da Colônia, a fama de Feke aumenta, já que os mercadores ricos habitando as terras americanas finalmente se sentiram representados, e não mais retratados à maneira da corte inglesa. O estilo de Feke carente de sofisticadas teorias estéticas desenvolvidas além mar, captava mais eloquentemente o pragmatismo e o materialismo dos mercadores (Craven, 1994).

O século XIX, por sua vez, observa fenômenos ainda mais importantes no que tange a esse realismo. William Sidney Mount foi um dos primeiros a voltar os olhos para a representação de gênero, seguindo a tradição holandesa. Seus principais traços são a representação de pessoas do campo, em detrimento das altas elites do país. Com isso, os críticos consideraram suas obras verdadeiramente americanas pela representação de cenas comuns às áreas rurais e ao autêntico espírito americano. Suas figuras não costumam fazer distinção umas entre as outras e não foram poucas as vezes que representou a comunidade afro descendente americana, fator surpreendente para o período (Craven, 1994). Destarte, outras camadas sociais passam a fazer parte do rol temático da arte.

Claro está que outras importantes contribuições para o trabalho do realismo na arte americana existiram neste século. A *Hudson River School*, malgrado sua filosofia se ligar à ideia de que a paisagem americana seria um reflexo de Deus, trabalha também com aspectos da realidade aparente. Alguns de seus contribuintes, ao retratar a natureza, preencheram suas telas de detalhes impressionantes, graças à importante influência da fotografia (Craven, 1994).

Com efeito, a fotografia foi extremamente influente em solo americano. Ainda no século XIX temos que este desenvolvimento foi importante para uma reconsideração da estética então vigente. Seguramente não foram apenas os Estados Unidos que sofreram estas alterações, mas todos aqueles que passaram a conviver com esse instrumento.

As imagens eram pouco acessíveis antes deste período histórico, além de excessivamente caras. No período da Colônia e também no da Federação, os retratos eram normalmente encomendados de artistas e custavam altos preços. Com isso, apenas uma pequena parcela da população contava com a pintura de seus retratos. Com o advento da litografia, do daguerreótipo e em seguida da fotografia, houve o barateamento das reproduções, o que popularizou o acesso às massas deste produto.

É interessante apontar para uma certa dicotomia no que diz respeito à recepção da imagem obtida pela câmera escura entre a Europa e os Estados Unidos. Conforme Walter Benjamin (1987). Segundo os debatedores do período,

> querer "fixar efêmeras imagens de espelho não é somente uma impossibilidade, como a ciência alemã provou irrefutavelmente, mas um projeto sacrílego. O homem foi feito à semelhança de Deus, e a imagem de Deus não pode ser fixada por nenhum mecanismo humano" (p.92).

Com efeito, para estes, apenas o artista divino, imbuído de uma espécie de inspiração celestial, estaria apto a reproduzir os traços divinos e humanos a partir de orientações oriundas

de uma esfera aquém de seu próprio gênio e sem fazer uso de qualquer recurso mecânico (Benjamin, 1987).

Os Estados Unidos, por outro lado, desde o início de sua formação como nação, se mostrou amante de novas tecnologias e, no momento em que a câmera lhes foi apresentada, esta rapidamente se popularizou. Com isso, entre 1839 e 1870, todas as cidades se familiarizaram com a fotografia. Deste modo, de início, esta teve na América como primeira e principal função a de *documentar*. Em um primeiro momento a escravidão e a Guerra Civil foram os dois grandes temas dos fotógrafos, diferente do que ocorria no campo da pintura (Craven, 1994, p.237-238).

À vista disso, o conceito "filisteu de arte", como nomeia Benjamin (1987), que se afasta de qualquer consideração técnica e que até mesmo pressente seu próprio final ao ser contraposto à nova técnica da fotografia não é visto tão claramente nos Estados Unidos, como fora na Europa.

O que mais nos interessa e que provém do campo da fotografia é o ato do "realismo visual". Seguindo Wayne Craven (1994, p.239), os daguerreotipistas, em uma primeira instância, logo se voltaram para imagens das pessoas e de seus estilos de vida, o que antes era muito pouco atrativo para as artes visuais. Esse aspecto deixa claro o processo de "redemocratização" da criação visual e artística. O teórico afirma que pela primeira vez, "a câmera produziu um realismo visual jamais conhecido antes", e prossegue dizendo que "por essa razão, os europeus não gostavam da imagem fotográfica como substituta da arte". Contudo, no que toca à América e ao seu povo, a foto os atraia para além da magia mecânica. De fato, o aspecto mais valioso era exatamente o "*caráter factual da imagem*" (Craven, 1994, p.239, tradução nossa, *grifo nosso*) e este caráter é, para o trabalho aqui apresentado, o mais importante. Com efeito, pelo fato de o daguerreótipo e seu produto oferecerem – aparentemente – menos oportunidades para a intrusão subjetiva do artista, se tornou sinônimo de "veracidade". Ainda conforme Craven (1994, p.239), naquele período nada poderia ser adicionado, modificado ou mesmo retirado da foto, o que criava essa aura de realidade, e por conseguinte, de verdade.

À vista disso e da ideia da "redemocratização" da imagem, a câmera, segundo Craven (1994, p.239), não faria "pré-julgamentos", ou melhor, não teria "preconceitos". De fato, a lente não faz distinções entre as classes sociais, e isso parece ser uma das bases para a mudança de chave temática tanto na literatura quanto na pintura. As pessoas se viram frente a um aparelho que – em apenas uma fração de tempo – era capaz de gerar uma imagem do mundo visível, com uma aparência extremamente verídica (Benjamin, 1987, p.95).

No que tange à Literatura, o Realismo Literário ganha força e destaque das décadas seguintes à Guerra Civil (1861-1865), isto é, final do século XIX, e tem como uma de suas influências a imagem fotográfica. Centrados especialmente nas capitais Boston e Nova Iorque, um grupo de autores buscou representar este mundo em rápidas mudanças que o cercavam. Conforme Barrish (2011), os autores realistas desejavam entender, assim como explicar a sociedade cambiante, assim como resistir a esta, celebrá-la e influenciá-la, a partir da representação do que Henry James denominou de "o ar da realidade" ["*the air of reality*"].

Os autores, primeiramente, foram responsáveis, junto aos sociólogos, por categorizar indivíduos a partir do conceito de "tipos" sociais, como o de "'homem de negócios', 'garota americana', 'valentão de rua'" (Barrish, 2011, p.4, tradução nossa). Contudo, uma técnica importante – e para o estudo aqui apresentado mais valiosa – diz respeito à incorporação de objetos cotidianos, assim como de atividades aparentemente banais e irrelevantes para a história, o que aponta para a *observação* detida por parte dos autores da *aparência* da vida real. Este aspecto advém da fotografia que, no século XIX, parecia ser a mais maravilhosa tecnologia já vista. A aparente habilidade de capturar os detalhes visíveis da cidade, do rosto humano e da natureza, fez emergir o conceito de "fidelidade imparcial", como cunhado pelo autor William Dean Howells (Barrish, 2011). Contudo, devemos nos atentar para tal imparcialidade, já que, malgrado haja o uso da fidelidade fotográfica, a significação literária surpassa a mera fotografia da cena, o que ocorre também com a poesia cummingsiana.

Especialmente na Literatura, os realistas buscaram representar uma grande gama da sociedade americana de forma pormenorizada, o que ainda não havia sido feito. Com isso, não trabalharam apenas com as classes média e alta, mas também, e acima de tudo, com os socialmente marginalizados, como imigrantes, negros, e a população mais pobre tanto do ambiente rural, quanto urbano.

Para além da importância da literatura realista no país, existe uma figura capital no desenvolvimento de uma arte democrática e igualitária, principalmente no que diz respeito à representação do povo na poesia e que já vinha semeando esta temática: Walt Whitman. Seguramente podemos afirmar a importância de Whitman não só para a cultura americana, mas também para a obra cummingsiana não apenas no que toca ao conteúdo, mas também à forma. O poeta muito se identificava com a história de seu país, assim como de seu povo. Para ele, suas experimentações no campo linguístico se colocavam em paralelo com os experimentos democráticos do novo mundo. Os grandes temas de *Leaves of Grass* podem ser listados da seguinte forma: a democracia, o corpo, a terra e a cultura (Killingsworth, 2007, p.13). O bardo da nação americana, como se intitulava Whitman, viria então a ser fulcral para o

desenvolvimento estético da arte americana, primeiro com Winslow Homer e em seguida na representação da realidade social com a *Ashcan School*.

À vista disso, no início do século XX, todo esse trabalho realista retorna, contudo, ao lado desta temos uma consciência social ainda mais elaborada do que a mera representação de gênero de Mount. Surge neste século o que hoje denominamos de *Ashcan School*. Devido à rebeldia proposta, a tradição realista é revitalizada no período anterior à Primeira Grande Guerra. O grupo conhecido como *The Eight* causou grande agitação em sua primeira exibição em 1908. A causa maior do alvoroço foi a ruptura com a arte refinada à moda das *Beaux-Arts*. A crítica, com isso, muito censurou a vulgarização das obras, da mesma forma que condenaria a anarquia da arte moderna, alguns anos depois.

.Um dos líderes do movimento realista foi Robert Henri. Como bem aponta Marks (1964, p.95), Henri impactou fortemente seus contemporâneos. Inspirado em Emerson e também em Whitman e Theodore Dreiser, o americano afirmava que os artistas deveriam deixar de lado as teorias acadêmicas, fugir aos temas ditos belos e recorrer à visão verdadeira dos objetos e fenômenos à sua volta. Segundo Craven (1994, p.424, tradução nossa), Henri enxergava e aceitava a vida na cidade como ela era de fato, isto é, monótona em alguns casos, suja e sempre dinâmica.

John Sloan, por exemplo, influenciado pelo líder realista, atacou largamente à elite, com gravuras que se inserem na tradição da sátira social de Honoré Daumier, como sua série que representa a vida de Nova Iorque. Ideologicamente, como podemos observar, Sloan e a *Ashcan School* se voltavam para a massa, ou seja, suas inclinações eram socialistas. Em muitas de suas obras, Sloan segue a tradição americana de aplicar o princípio jornalístico de observação, sem se adequar ao enquadramento artístico (Craven, 1994).

George Bellows, por seu turno, diferentemente de outros artistas, trabalhou ao lado de Robert Henri na escola de arte de Nova Iorque, local que o fez mestre na pincelada fluida da tradição realista de Munique ensinada via professores americanos. No que diz respeito ao seu conteúdo, assim como outros pintores americanos como Eakins, Anshutz e o próprio Henri, Bellows retratou a realidade urbana, tanto as camadas mais pobres, quanto a elite. Com efeito, ele chegou a ser o líder do grupo realista no período.

Com todo esse panorama, cujo trabalho com a observação ativa da realidade é basilar, colocamos a questão da relação deste realismo, fruto de diferentes momentos históricos dos Estados Unidos, com alguns poemas de E.E.Cummings.

3 E.E. Cummings e sua relação com o Realismo

É inegável a influência das Vanguardas na obra cummingsiana. Todavia, estas também, de certo modo, foram fruto das rebeliões ocorridas no campo das artes iniciadas por uma figura como Courbet. Mesmo as distorções artísticas propostas pelas Vanguardas tinham como maior objetivo o realismo, ou melhor, um impulso realista, como propõe Marks (1964, p.94). Gertrude Stein afirmou sobre o cubismo de Picasso que seu maior desafio seria o de encontrar formas de representar o que ele via, o que ele de fato observava, e não uma mera combinação do que ele se lembrava e pensava ter visto. À vista disso, com efeito, o realismo de Cummings muito provém dessa busca por observar a realidade e projetá-la na página como experiência momentânea.

Contudo, é inegável também que a inspiração do poeta foi também extremamente nacionalista. Como bem notou Marks (1964, p.127, tradução nossa), "a relação de Cummings com sua terra natal fornece uma perspectiva sobre as qualidades únicas de sua poesia, uma perspectiva que complementa aquela de sua relação com a arte do século XX". À vista disso, Cummings possuiu um sotaque americano, um estilo americano, apesar de não buscar conscientemente ser um poeta nacional.

Em diferentes momentos da história da arte americana, artistas procuravam incorporar uma qualidade nacional à obra. Deste modo, trabalhavam com canções folclóricas, a cadência do *jazz*, gírias, assim como elementos do oeste americano. Contudo, sabemos que dispor de tais recursos não torna, necessariamente, a obra em uma "obra estadunidense". Conforme Marks (1964, p.128), os melhores artistas de seu país são aqueles que foram capazes de compreender o homem e o mundo e infundí-los em sua obra. E, com efeito, segundo o crítico, o sotaque americano na literatura é resultado do desejo de busca por novas experiências de leitura e, principalmente, de novas formas de comunicação que instigam o leitor à participação.

No caso de Cummings, seu objetivo maior era, como Whitman, estabelecer uma nova relação com o leitor. Ele compreendia e simpatizava com as pessoas comuns e, assim como Whitman, foi capaz de desenvolver uma linguagem que, malgrado não buscasse representar a democracia nascente dos Estados Unidos, como fora o caso de Whitman, buscava comunicar através de novas formas com o século XX de modo eficiente, como apresentado anteriormente.

O ponto, todavia, de contato entre Cummings e todo esse arcabouço artístico até aqui apresentado é, em um primeiro momento, o culto ao feio. Conforme Marks (1964, p.98), esse "culto" inclui os pintores da *Ashcan School*, autores realistas como Stephen Crane e o próprio Whitman. Poderíamos, contudo estender para a fotografia, responsável por se voltar não somente às classes antes desfavorecidas, mas também à documentação de guerra e cenas de

conflito, temas distantes da arte americana. Ainda segundo Marks (1964, p.98, tradução nossa), "o impulso fundamental por trás dessa insistência na feiura é a convicção do realista de que a beleza da natureza depende, em certo sentido, de sua coexistência com o feio e que, por conseguinte, a beleza na arte pouco vale se não reconhecer também o que é feio". Podemos observar esse "feio" surgir da poesia cummingsiana a partir de diferentes sentidos. Primeiro na escolha do tema, mas, acima de tudo, no trabalho de linguagem, especialmente na atitude de alguns eu-líricos cujos discursos se tornam a própria tessitura do poema.

No que tange a representação desse "feio", que na verdade é apenas a oposição daquilo que a tradição afirmava ser o belo, os pintores da *Ashcan School*, a partir de pigmentos, formas e desenvolvimentos técnicos artísticos, foram capazes de representar cenas comuns da América do século XX. Tomemos, por exemplo, "*Both member of this club*" (1909), de George Bellows. Com efeito, o realismo não se encontra na pincelada cristalina, ao modelo de Courbet. Na verdade, sua técnica se adapta ao tema representado. Do ponto de vista acadêmico, os corpos dos lutadores muito se distanciam daqueles idealizados pela arte clássica. Ademais, a pincelada é brusca dificultando a visão nítida da luta. Essa escolha técnica cria muito mais realismo à cena, pois reflete à dinâmica não apenas dos lutadores em combate, mas também da plateia eufórica.

É comum que as pessoas acreditem que, para gerar clareza, precisamos de nitidez ou, no caso da literatura, de uma sequência correta de expressões. Contudo, os pintores modernos rejeitam essa "correção", já que existe a crença de que, para comunicar de forma eficiente, é necessário quebrar com a lógica das categorias tradicionais que ao organizarem o pensamento, acabam por inibir a percepção (Marks, 1964, p.101).

E.E. Cummings, assim, buscou formas de trazer essa representação realista para o campo da poesia. Contudo, a matéria da literatura não é a forma ou a cor, como o são na arte pictórica, mas a linguagem. Para tanto, o poeta precisou elaborar uma linguagem que, assim como as pinturas realistas, fosse também eficiente e permitisse que o leitor observasse a realidade como ela de fato é.

Destarte, o primeiro passo é o da visão, uma tradição da cultura americana. Segundo Marks (1964, p.108, tradução nossa),

> Cummings expressou sua estética realista em sua definição de poeta como 'alguém que vê uma coisa em sua magnífica particularidade'. Há uma espécie de musculatura nessa postura. Sugere um homem que usa resolutamente os próprios olhos, que não se deixa influenciar por ninguém e que não toma nada como garantido. Ele não se preocupa com os enfeites da expressão, com a técnica ou a forma. O que realmente importa é ver e, se as coisas forem vistas com profundidade e clareza suficientes, o leitor também as verá.

À vista do exposto até aqui, tomemos o seguinte poema de E.E.Cummings, assim como sua transliteração como proposto por Michael Webster (s/d):

II	Transliteração por Michael Webster
oil tel duh woil doi sez	*I'll tell the world I says*
dooyuh unnurs tanmih essez pullih nizmus tash,oi	*do you understand me as he's pulling his moustache,I*
dough un giv uh shid oi sez. Tom	*don't give a shit I says. Tom*
oidoughwuntuh doot,butoiguttuh	*I don't want to do it, but I got to*
braikyooz,datswut eesez tuhmih. (Nowoi askyuh	*break youse,that's what he says to me. (Now I ask you*
woodundat maik yurarstoin	*wouldn't that make your arse turn*
green? Oilsaisough.)—Hool	*green? I'll say so.)—Who'll*
spairruh luckih? Thangzkeed. Mairsee.	*spare a Lucky? Thanks kid. Merci.*
Muh jax awl gawn. Fur Croi saik	*My jack's all gone. For Christ sake*
ainnoughbudih gutnutntuhplai?	*ain'tnobody gotnothin'toplay?*
HAI	*HEY*
yoozwidduhpoimnuntwaiv un duhyookuhsumpnruddur	*yousewiththepermanentwave and theukeorsomethingorother*
givusuhtoonunduhphugnting	*giveusatuneonthefuckin'thing*

(CUMMINGS, 2016, p.331)

Em um primeiro momento, mesmo para um leitor americano, essa obra causa um grande estranhamento. Isso porque o que Cummings estava propondo era uma representação visual da língua inglesa *falada*. Publicado pela primeira vez em 1931 e parte de sua obra *ViVa*, este poema gera diferentes interpretações mesmo por parte da crítica especializada de Cummings.

Rushworth Kidder (1979) afirma se tratar de um grupo de jogadores de *poker*. Larry Chott (1997), por sua vez, acredita se tratar de um americano bêbado em um bar, provavelmente na França, já que existe o que parece ser a expressão de agradecimento francesa "*merci*" ("*Mairsee*"). Michael Webster (s/d), por sua vez, tende para o lado de Chott (1997) e pensa que o eu lírico, nomeado Tom, está bêbado e provavelmente em um bar após seu rebaixamento ou dispensa do exército. Nossa inclinação propende tanto para Chott (1997) quanto para Webster (s/d), e não muito para Kidder (1979).

Com efeito, o poema parece trabalhar com a questão tanto do ambiente do bar, quanto do militar. Na obra cummingsiana é possível encontrar vários poemas de guerra; além disso, este foi o tema central de seu primeiro romance, *The Enormous Room* (1922). A maior indicação dessa relação com o exército se encontra nos seguintes versos: "*butoiguttuh/ braikyooz,datswut eesez tuhmih*.". A expressão "*I got to/ break youse*" significa "*I've got to demote you (or discharge you)*", ou, em português, "tenho que rebaixá-lo (ou dispensá-lo)". À vista disso, podemos supor que, de fato, Tom, o narrador, havia sido ou dispensado do exército ou rebaixado para um nível inferior, já que existe essa indicação no nível verbal.

No que diz respeito ao ambiente do bar e à indicação de jogadores de *poker*, encontramos, de fato, elementos que podem representar esse ambiente. Primeiro, podemos apontar para o seguinte conjunto de versos: "*Hool/ spairruh luckih? Thangzkeed. Mairsee./ Muh jax awl gawn. Fur Croi saik/ ainnoughbudih gutnutntuhplai?*". Já de início temos o pedido por um cigarro (*Lucky* refere-se à marca de cigarros Lucky Strike). Em seguida temos a confissão de que o dinheiro de Tom acabou (*My Jack's all gone* é uma expressão estadunidense para dizer que está sem dinheiro). Por fim, temos o pedido para que algo seja tocado no ambiente, o que nos indica um espaço que conta com música. Além desse conjunto de versos, temos ao final a indicação de uma possível garçonete, pois "*duhpoimnuntwaiv*" faz referência a penteados femininos que fazem usos de *sprays* fixadores. Temos, à vista disso, elementos pertencentes ao ambiente de um bar ou restaurante. Todavia, a questão do jogo de cartas não é encontrada, já que não existem exemplos linguísticos que apontem para essa possibilidade.

No que diz respeito a este cenário ocorrer na França, podemos dizer que temos aqui uma chave de leitura interessante. Conforme Chott (1997), Cummings foi capaz de, com esse poema, criar um equivalente visual do inglês falado ao "[apresentar] o dialeto norte-americano de uma maneira tão radical, honesta e precisa quanto Twain e Hemingway fizeram" (p.47, tradução nossa). Observamos com isso também a relação com a Literatura realista e seu compromisso com a representação da linguagem. Contudo, ainda mais impressionante seria a ideia de que"[Cummings] cria uma experiência visual que lembra o que os falantes de um idioma ouvem quando as palavras de um falante de outro idioma são ininteligíveis" (Chott, 1977, p.47-48, tradução nossa). Destarte, o fato de o eu lírico e seus interlocutores se encontrarem em outro país pode ser uma razão interessante para o trabalho linguístico desenvolvido pelo poeta nesta obra.

À vista disso, a questão da observação é tão importante para a poesia de Cummings, como o é para a representação pictórica realista do século XX americano. O foco não é a nitidez, mas a representação da realidade em si mesma, e Cummings é capaz de transformar essa realidade observável via linguagem.

Temos, então, no nível visual este trabalho, pois a linguagem na página impressa é tão incompreensível quanto o é para um indivíduo a escutar uma língua estrangeira. Temos, em seguida, no nível linguístico, pois da mesma forma que os pintores manipulam as cores e as formas de maneira a representar a dinâmica da luta, como sugerido no caso de Bellows, Cummings manipula a língua, fugindo à nitidez da gramática padrão para representar o inglês falado.

Observamos com o exemplo acima, relações entre Cummings e o conceito de realismo a partir de Walt Whitman, do Realismo Literário e do Realismo Social. Todavia, margeando todos esses está a fotografia e seu "indefectível olho". Como entrevisto, a observação da realidade, ao modo mesmo de um "*camera eye*", é basilar. E, com efeito, não é apenas no trabalho da linguagem, como apresentado acima que Cummings trabalhará com técnicas de observação. A visão ao modo de uma câmera também surgirá no retrato, assim como surgira nas pinturas do século XX aqui discutidas.

Tomemos o poema abaixo:

I Portrait

being
twelve
who hast merely
gonorrhea

Oldeyed
child, to
ambitious weeness
of boots

tiny
add
death
what

shall?
(CUMMINGS, 2016, p.76)

O poema é parte da obra *&* (1925) e o título da seção em que se encontra já é sintomático de sua relação com a fotografia: *Portraits*. O poema é o primeiro de doze e, como podemos observar após sua leitura, é um retrato de uma jovem prostituta. A construção poética cummingsiana, em um primeiro momento pode se comportar de maneira truncada, mas sua intenção era representar a criança como a própria encarnação da morte: "*old eyed child, who, being merely twelve, hast gonorrhea, what shall death add to the ambitious weeness of tiny boots?*" (Kidder, 1979b, p.48).

O poema acaba por ser brutal em sua descrição da jovem a partir de sua linguagem fria e objetiva. O leitor não é capaz de captar nem hostilidade, nem piedade da linguagem elaborada por Cummings. De forma similar à imagem oriunda de uma câmera fotográfica, não parece haver aqui intervenção da subjetividade do poeta.

De forma similar ao poema anteriormente apresentado, o trabalho cummingsiano também é desenvolvido no nível linguístico, buscando traduzir a linguagem fotográfica para a

linguagem poética a partir de suas próprias ferramentas. Deste modo, a questão da falta de vida é captada no nível linguístico. Façamos um exercício de memória e retomemos o uso do verbo *to be* na obra cummingsiana. O verbo, para o poeta, é análogo à "vivacidade", já que afirma: "*Life is a series of VERBS*", e aquele que melhor representa a vida é exatamente o *to be*, especialmente a terceira pessoa do singular *IS*, como expresso em *The Enormous Room* (1922) e sua personagem Zoo-Loo.

À vista disso, existe um estado latente de morte na jovem do poema. Com efeito, diferentemente de outro poema de Cummings, "*'kitty'. sixteen, 5'1, white, prostitute*", de *Tulips & Chimneys* (1923), cuja falta de vivacidade se encontra na falta do verbo *to be*, em *I Portrait*, no primeiro verso lê-se "*being*" particípio presente de *be*. Porém, malgrado a presença do verbo, este encontra-se em uma posição de *link verb*, "*being / twelve*", e não da terceira pessoa do singular, numa oração adjetiva restritiva. Neste caso, além disso, é usado em uma *non-finite clauses*, ou seja, orações que usam formas verbais que não indicam tempo diretamente. Na verdade, no caso do poema, está expressando a causa ou razão da ação principal. Deste modo, por ter apenas doze anos e já estar doente, o que mais pode a morte adicionar a ela? Por outras palavras, a criança já está encarnando a morte, e, por conseguinte, esta já é incapaz de fazer algo com ela. Ademais, tem uma outra questão que pode ser apontada no que diz respeito aos verbos nesse poema. O segundo verbo, como visto, é "*hast*", relativo à segunda pessoa do singular *thou*. Com isso em mente, e pensando no uso de verbos por parte de Cummings, temos com esse poema não a representação da vida, de uma vivacidade, mas sim da falta desta e, por conseguinte, da morte, já que a posse dessa jovem (*who hast*) é a posse de uma doença ("*gonorrhea*"). Por fim, o último verbo que aparece no poema é "*add*". Contudo, este se liga a uma ação da morte, e, deste modo, a adição é novamente o contrário da vida. O questionamento "*what shall death add* [...]", pode apenas se resolver na falta de vida, isto é, adicionar a morte final à situação na qual se encontra a jovem prostituta.

Existe outro trabalho cummingsiano que já aponta para essa falta de vida e este se encontra no trabalho de fragmentação do poema. Como é possível ver a partir da reestruturação do poema feita por Kidder (1979), este se constrói com uma ordem diferente da norma padrão. Esta desorganização novamente aponta para a falta de vivacidade da jovem prostituta, pois a falta de coesão gramatical revela a doença a lhe corroer. Na primeira, assim como na segunda estrofe, existe uma tentativa de elaboração mais alongada; os versos 3, 6, 7 e 8 apresentam mais de um vocábulo em sua construção. Contudo, a partir do nono verso essa tentativa termina e o poema é construído com vocábulos com menos de cinco letras em cada verso, mostrando a deterioração do corpo infantil.

Com igual importância temos o termo "*Oldeyed*". Como podemos observar se encontra no único verso que tem início no meio da página, chamando a atenção para este importante detalhe da imagem da criança, como se fosse o foco de uma câmera. De certa forma também, sua localização espacial implica um afastamento da própria criança ("*child*") que se encontra no verso seguinte. Além disso, gera um oxímoro, pois, apesar de ser criança, seus olhos já estão envelhecidos, demonstrando que o corpo já foi consumido pelo tempo. Ademais, a escolha de criar uma palavra valise com o termo é significativa. Os termos acoplados amplificam a qualidade "velha" dos olhos, criando um adjetivo mais potente do que se estivessem separados e, uma vez mais, contribuindo para essa imagem da falta de vida.

Destarte, após a leitura de ambos os poemas aqui apresentados, podemos observar como E.E. Cummings trabalhou com o conceito de realismo a partir dos diferentes usos ao longo da História americana, isto é, com a fotografia, Walt Whitman, Realismo Literário e Realismo Social. Ademais, foi capaz de traduzir a linguagem das artes da imagem para a linguagem poética dialogando, com isso, com a arte dos séculos XIX e XX de seu país.

4 Considerações finais

À vista do que foi aqui apresentado, podemos defender a hipótese de que E.E. Cummings não se ligou apenas às vanguardas artísticas europeias, as quais também tiveram repercussão nos Estados Unidos. Com efeito, sua poética deve ser analisada contra o pano de fundo da arte e do modernismo do século XX *em geral*, como proposto por Barry A. Marks (1964).

É inegável a importância dos trabalhos críticos levados a efeito desde o período de publicação do poeta, e, principalmente a partir da década de 1960, para a compreensão da obra cummingsiana em conjunto. Deste modo, compreender sua produção, sua filosofia e, por conseguinte, sua obra é essencial para qualquer pesquisador. Contudo, os poemas de maneira individual não foram totalmente analisados, e, de fato, existem alguns que podem ser lidos à luz de outros movimentos artísticos e outras estéticas, de modo a, por sua vez, trazer à luz, outras relações existentes no bojo do trabalho cummingsiano, como foi a proposta de análise dos poemas aqui apresentados.

O realismo é fator formador da estética americana desde os tempos da Colônia, parte fundadora da representação da cultura americana pautada inicialmente tanto no materialismo quanto no pragmatismo; em seguida, temos o desejo dos artistas de representar a realidade america tal como ela de fato se apresentava aos olhos humanos, *raison d'être* da Literatura e da Arte realistas do século XX, assim como o fora da fotografia e de Walt Whitman. À vista disso,

pensar Cummings inserido na estética de seu país se mostra relevante e também proveitoso, por ampliar a consciência que temos da obra desse poeta tão produtivo e ativo do século XX.

Referências

BARRISH, Phillip John. **The Cambridge Introduction to American Literary Realism**. Cambridge, New York, Melbourne, Madrid, Cape Town, Singapore, São Paulo, Delhi, Tokyo, Mexico City: Cambridge University Press, 2011.

BAUM, Stanley Vergil. Cummings and the critics. In: BAUM, Stanley Vergil (Org.). **ΕΣΤΙ e e c:** E.E. Cummings and the critics. East Lansing: Michigan State University Press. 1962. p.vii-xv.

BEASLEY, Rebecca. **Theorists of modernist poetry:** T.S. Eliot, T.E. Hulme and Ezra Pound. London; New York: Taylor Francis Group e-Library, 2007. 144 p.

CHOTT, Larry. The sight of sound: Cummings' "oil tel duh woil doi sez". **Spring**, New Series, n. 6. p. 45-48, October, 1997.

CRAVEN, Wayne. **American Art:** History and Culture. Boston: Brown & Benchmark Publishers 1994.

CUMMINGS, E.E. **Complete Poems:** 1904-1962. New York: Liveright, 2016.

FRIEDMAN, Norman. **e.e. cummings:** The Art of his Poetry. Baltimore: John Hopkins Press, 1960.

HEUSSER, Martin. **I am my writing:** the poetry of E.E. Cummings. Tubingen: Stauffenburg, 1997.

KIDDER, Rushworth M. E.E. **Cummings:** an introduction to the poetry. New York: Columbia University Press, 1979.

MARKS, Barry A. E.E. **Cummings**. New Haven: Twayne Publisher, 1964.

WEBSTER, Michael. **Notes on the Writings of E. E. Cummings**. Disponível em: https://faculty.gvsu.edu/websterm/cummings/Notes.htm#W. Acesso em 17 de setembro, 2025.