

# REVISTA PHILOLOGUS

ISSN 1413-6457  
e-ISSN 2675-6846



**Revista *Philologus*, Ano 29, n. 89,  
Rio de Janeiro: CiFEFiL, maio/agosto 2024**

**R454**

**Revista *Philologus*, Ano 29, n. 89, Rio de Janeiro: CíFEFiL, mai./ago.2024. 232p. il**

**Quadrimestral**

**ISSN 1413-6457 e e-ISSN 2675-6846**

**1. Filologia–Periódicos. 2. Linguística–Periódicos.**

**I. Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos**

**CDU801(05)**

# *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

## **EXPEDIENTE**

A Revista *Philologus* é um periódico quadrimestral do Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos (CiFEFiL), que se destina a veicular a transmissão e a produção de conhecimentos e reflexões científicas, desta entidade, nas áreas de filologia e de linguística por ela abrangidas.

Os artigos assinados são de responsabilidade exclusiva de seus autores.

### **Editora**

**Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos (CiFEFiL)**  
**Rua da Alfândega, 115, Sala: 1008 – Centro – 2007-003 – Rio de Janeiro-RJ**  
**(21) 3368 8483, [publica@filologia.org.br](mailto:publica@filologia.org.br) e <http://www.filologia.org.br/rph/>**

<b>Diretor-Presidente:</b>	Prof. Dr. José Mario Botelho
<b>Vice-Diretora-Presidente:</b>	Prof <sup>a</sup> Dr <sup>a</sup> Anne Caroline de Moraes Santos
<b>Secretária:</b>	Prof <sup>a</sup> Dr <sup>a</sup> Celina Márcia de Souza Abbade
<b>Diretor Cultural</b>	Prof. Dr. Leonardo Ferreira Kaltner
<b>Diretor Financeiro Interino</b>	Prof. Dr. José Mario Botelho
<b>Diretora de Publicações</b>	Prof <sup>a</sup> M <sup>a</sup> Melyssa Cardozo Silva dos Santos
<b>Vice-Diretor de Publicações Interino</b>	Prof <sup>a</sup> Dr <sup>a</sup> Regina Céli Alves da Silva

### **Equipe de Apoio Editorial**

Constituída pelos Diretores e Secretários do Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos (CiFEFiL). Esta Equipe é a responsável pelo recebimento e avaliação dos trabalhos encaminhados para publicação nesta Revista.

### **Conselho Editorial**

Aira Suzana Ribeiro Martins (CP II), Alexandre António Timbane (UNILAB), Alexandre Coly (UASZ-Senegal), Alcía Duhá Lose (UFBA), Álvaro Alfredo Bragança Júnior (UFRJ), Angela Correa Ferreira Baalbaki (UERJ), Anne Caroline de Moraes Santos (UVA e FACHA), Bruno Rêgo Deusdará Rodrigues (UERJ), Camila Lira Santos (EUV-Alemanha), Cleide Emília Faye Pedrosa (UFS), Darcilia Marindir Pinto Simões (UERJ), Dayhane Alves Escobar Ribeiro Paes (UFRRJ), Eduardo David Ndombele (ISCED-UG-Angola), Esteban Lidgett (UBA-Argentina), Expedito Eloísio Ximenes (UECE), Ezra Alberto Chambal Nham-poca (UEM-Moçambique), Francisca Paola Soares Maia (UNILA), Francisco de Assis Flo-rêncio (UERJ), Gladis Massini-Cagliari (UNESP), Gláucia V. Silva (UMass Dartmouth-

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

USA), Isabel Margarida Duarte (UP-Portugal), Iva Svobodová (MU-Rep. Tcheca), Jefferson Evaristo do Nascimento Silva (UERJ), João Muteteca Naege (ULAN-Angola), João Veloso (FLUP-Portugal), José Mario Botelho (FFP-UERJ), Julieta Cardigni (UBA-Argentina e CONICET), Katia de Abreu Chulata (UNICH-Itália), Leonardo Ferreira Kaltner (UFF), Liliene Santos (Univ-Lille), Lola Pons Rodríguez (US-Espanha), Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira (UFT), Márcia da Gama Silva Felipe (UERJ), Márcio Luiz Corrêa Vilaça (UNIGRANRIO), Marcio Luiz Moitinha Ribeiro (FFP-UERJ e UERJ), Margaret Anne Clarke (University of London e University of Chester-Inglaterra), Maria da Graça Videira Lopes (UNL-Portugal), Maria Helena Santana (UC-Portugal), Maria Lucia Leitão de Almeida (UFRJ), Maria Teresa Morabito (UNIME-Itália), Mário Eduardo Viaro (USP), Monica Paula Rector (UNC-Estados Unidos), Nataniel dos Santos Gomes (UEMS), Oswaldo Méndes Ramírez (UAdeC-México), Paulo Osório (UBI-Portugal), Ramesh Chander Sharma (AUD-India), Ramón Mariño Paz (USC-Espanha), Regina Céli Alves da Silva (UNIVERSIDADE), Renata da Silva de Barcellos (UNICARIOCA), Renata Junqueira de Souza (UNESP), Ricardo Hiroyuki Shibata (UNICENTRO), Ricardo Joseh Lima (UERJ), Ricardo Tupiniquim, Ramos (UNEB), Rita de Cássia Ribeiro de Queiroz (UEFS), Roberval Teixeira e Silva (UM-China), Rosa Borges dos Santos (UFBA), Stefan Moal (UR2-França), Sylvia S. L. Jeong (UM-China), Vera Lucia de Oliveira (UNIPG-Itália).

<b>Editor-Chefe:</b>	José Mario Botelho
<b>Diagramação, editoração e edição</b>	José Mario Botelho e
<b>Editoração eletrônica</b>	José Mario Botelho
<b>Projeto de capa:</b>	Emmanuel Macedo Tavares

### **Equipe de Revisoras**

Regina Céli Alves da Silva (Supervisora)	José Mario Botelho
Melyssa Cardozo Silva dos Santos	

### **Distribuição**

A Revista *Philologus* circula apenas em suporte eletrônico e virtual desde janeiro de 2019.

**REVISTA PHILOLOGUS**  
**[www.filologia.org.br/rph](http://www.filologia.org.br/rph)**

SUMÁRIO

<b>Editorial.....</b>	<b>7-11</b>
<b>1. A correlação sintática e a Nomenclatura Gramatical Brasileira...12-23</b> <i>Felipe de Andrade Constancio e André Nemi Conforte</i>	
<b>2. A juventude nos textos oficiais do Ensino Médio no Amazonas...24-38</b> <i>Silvana Santos</i>	
<b>3. A polifonia social dos cravos em Saramago.....39-51</b> <i>Roberto Nunes Bittencourt</i>	
<b>4. A ruptura do ciclo e o papel da memória em três poemas de Laila Angelica Moraes (2023).....52-9</b> <i>Ariel Montes Lima</i>	
<b>5. A tríade do <i>ethos</i> na construção semiolinguística do discurso na obra “Capitães da areia”.....60-75</b> <i>Antonio Cílrrio da Silva Neto e Rebeca Campos Silva</i>	
<b>6. As variedades dialetais: comunicação e interação em <i>posts</i>....76-87</b> <i>João Batista Sena Neto e Joerberson Siqueira Tavares</i>	
<b>7. Encontros violentos na literatura contemporânea: discursos em “A queda do céu” e “Brother, I’m dying”, de Davi Kopenawa e Edwidge Danticat.....88-100</b> <i>Fabio Carlos Noret Junior e João Paulo da Silva Nascimento</i>	
<b>8. Explorando o multiculturalismo: Compreendendo as dinâmicas sociais e culturais contemporâneas.....101-15</b> <i>Jéssica Galato</i>	
<b>9. Letramento acadêmico: Uma análise da escrita de alunos ingressantes no Curso de Letras.....116-33</b> <i>Girllaine dos Santos Silva</i>	
<b>10. Letramento digital como forma de (re)pensar a pesquisa na e pela escola.....134-50</b> <i>Nilson Roberto de Novaes Alves e Rosana Ferreira Alves</i>	
<b>11. Língua e Literatura Modernista: Interfaces na <i>Nova gramática do português contemporâneo</i>.....151-61</b> <i>Felipe de Andrade Constancio e Godofredo de Oliveira Neto</i>	

12. **O combate da caridade contra a avareza na *Psychomachia*, de Prudêncio, e o protagonismo de personagens femininas.....162-70**  
*Carlos Eduardo Schmitt*
13. **O espaço e a mulher na narrativa feminina contemporânea: “Marieta quer fugir”, de Cecília Lobo (2021).....171-80**  
*Ariel Montes Lima*
14. **Um ensaio sobre a educação bilíngue de surdos na perspectiva da decolonialidade, da translíngua e da multimodalidade....181-93**  
*Danielle Reis Araújo e João Paulo da Silva Nascimento*
15. **Uma abordagem das expressões nominais definidas no romance “Desgrandeza”, de Celso Kallarrari, sob a perspectiva da linguística de *corpus*..... 194-210**  
*Tania Benedita Fortunato Silva*
16. **Uma intervenção semiótico-pragmatista e visual em artes sígnicas do livro didático do 9º ano do Ensino Fundamental.....211-24**  
*Antonio Cilírio da Silva Neto, Daniela Furtado dos Santos e Tatiana Thays Ramos*

**Resenha:**

17. **Nascidos na era digital: entendendo a primeira geração de nascidos digitais.....225-32**  
*Nilson Roberto de Novaes Alves*

**EDITORIAL**

O CiFEFiL tem o prazer de apresentar-lhe este número 89, da Revista *Philologus*, do segundo quadrimestre de 2024, em sua versão eletrônica. Em duzentas e trinta e seis páginas, com dezesseis artigos e uma resenha, este número, que corresponde aos meses de maio e agosto, teve colaborações dos seguintes autores, por ordem alfabética: André Nemi Conforte (p. 12-23), Antonio Cilírio da Silva Neto (p. 60-75 e 211-24), Ariel Montes Lima (p. 52-9 e 171-80), Carlos Eduardo Schmitt (p. 162-70), Daniela Furtado dos Santos (p. 211-24), Danielle Reis Araújo (p. 181-93), Fabio Carlos Noret Junior (p. 88-100), Felipe de Andrade Constancio (p. 12-3 e 151-61), Gírlaine dos Santos Silva (p. 116-33), Godofredo de Oliveira Neto (p. 151-61), Jéssica Gralato (p. 101-15), João Batista Sena Neto (p. 76-87), João Paulo da Silva Nascimento (p. 88-100 e 181-93), Joerbertson Siqueira Tavares (p. 76-87), Nilson Roberto de Novaes Alves (p. 134-50 e 225-32), Rebeca Campos Silva (p. 60-75), Roberto Nunes Bittencourt (p. 39-51), Rosana Ferreira Alves (p. 134-50), Tatiana Thays Ramos (p. 211-24), Silvana Santos (p. 24-38) e Tania Benedita Fortunato Silva (p. 194-210).

No primeiro artigo, Felipe de Andrade Constancio e André Nemi Conforte, após reverem os bastidores da Nomenclatura Gramatical Brasileira (1959, NGB) para resgatar a descrição do período composto, concluem que o enfoque que recebem tais períodos pela NGB apresenta as orações coordenadas e subordinadas como processos únicos de articulação de orações. Os autores objetivam, por isso, abordar os fatores que levaram ao abandono da correlação como estatuto não validado pela NGB.

Silvana Santos, no segundo artigo, pretende, com base no conceito de juventude enquanto categoria social de Mannheim, por meio da análise documental e bibliográfica, analisar o conceito de juventude que embasa a Proposta Curricular de Língua Portuguesa para o Ensino Médio, da Secretaria de Estado de Educação, e Qualidade de Ensino, 2012, em Manaus-AM e o Plano de Ensino de Língua Portuguesa, da Coordenadoria Regional de Educação de Manacapuru-AM/SEDUC-2019. Assim, a autora busca entender que conceito de juventude está presente nesses documentos, que normatizam o ensino da área de Linguagens e suas tecnologias no Ensino Médio.

No terceiro artigo, Roberto Nunes Bittencourt, considerando que o escritor Milan Kundera, em um de seus textos ensaísticos, sugere que a polifonia na literatura é um conceito que não está preso à linguagem musical, a partir do texto teatral “A noite”, de José Saramago, afirma ser

possível perceber a multiplicidade de vozes que compõe o mosaico do Portugal da Revolução dos Cravos. Logo, para o autor, quando se trata de um texto teatral, em que o seu autor concede a cada um dos personagens sua própria voz, com léxico e densidade psicológica e social, é muito mais fácil perceber quem são aqueles sujeitos, que tipo de semântica sua própria economia pode nos revelar dentro de uma obra.

No quarto artigo, Ariel Montes Lima procura analisar o papel da memória em três poemas de Laila Angelica Moraes (2023), publicados na Coluna Desalinhos Poéticos – Revista Ikebana. A análise consistiu em dois momentos: 1) observação da forma poética empregada e suas características e 2) análise do tema da memória e seu papel impresso no conteúdo dos poemas. Segundo o autor, pode-se observar que o discurso do eu lírico ao longo dos três textos revela a posição de um sujeito psicologicamente regrido em processo de libertação da memória traumática.

No quinto artigo, Antonio Cílrio da Silva Neto e Rebeca Campos Silva têm como objetivo a investigação da tríade do *Ethos* na construção semiolinguística do discurso na obra “Capitães da Areia” (2009). Segundo os autores, a base da análise semiolinguística se desenvolve no *processo de semiotização de mundo*, que leva em consideração: visão de mundo dos sujeitos, saberes, lugares de pertencimento, dispositivos comunicativos entre outros. Assim, acredita-se que, no discurso da obra “Capitães da areia”, a tríade *Ethos*, *Pathos* e *Logos*, que significam, respectivamente: *Aquilo que é mostrado, o afeto/sentimentalismo e a argumentação/persuasão* (Cf. AMOSSY, 2008), fazem parte do processo de *semiotização de mundo*, construída na narrativa.

No sexto artigo, afirmando que as variações linguísticas estão presentes em todos os espaços sociais, arraigadas pelas práticas interativas de seu povo, João Batista Sena Neto e Joerbersen Siqueira Tavares procuram refletir sobre o fato de alguns dialetos serem classificados como “incorretos”, o que representa a negação da existência das marcas identitárias e culturais das pessoas. Segundo os autores, é importante pontuar que as mídias digitais acompanham os fenômenos socioculturais de maneira a não ignorar a heterogeneidade constitutiva da língua, que está presente não só em expressões idiomáticas orais, mas também são consideradas em contextos virtuais de interação.

Em seguida, no sétimo artigo, Fabio Carlos Noret Junior e João Paulo da Silva Nascimento apresentam uma reflexão acerca dos encontros violentos em “A queda do Céu” (2015), de Davi Kopenawa e Bruce Albert,

e “*Brother, I’m Dying*” (2008), de Edwidge Danticat. Com um *corpus* literário específico, que traz evidências na narrativa, os autores procuram demonstrar como estes encontros violentos possuem formas distintas de expressão, as quais continuam a acontecer de maneira desenfreada e altamente sofisticada, adequando-se a novas realidades no mundo contemporâneo.

No oitavo artigo, Jéssica Gralato apresenta um estudo analítico do papel do multiculturalismo na compreensão das sociedades contemporâneas, destacando duas abordagens: o multiculturalismo folclórico e o multiculturalismo crítico. Enquanto o primeiro simplifica e celebra diferenças culturais de forma superficial, o segundo propõe uma abordagem mais profunda, desafiando estereótipos e revelando a complexidade das identidades. Assim, a autora espera demonstrar a importância de compreender as diferenças de forma reflexiva, que é ressaltada como fundamental para promover uma sociedade inclusiva e justa.

Em seguida, Girllaine dos Santos Silva, com o objetivo de contribuir com as discussões sobre letramento acadêmico, procura, nesse trabalho, analisar o modo como quatro alunos do primeiro semestre do curso de Letras da Universidade Federal de Alagoas apropriam-se da escrita. O *corpus* desta pesquisa foi composto por oito produções de textos (primeira versão e reescrita) que foram coletadas na disciplina *Leitura e Produção de textos* e o questionário preenchido pelos quatro participantes.

No décimo artigo, Nilson Roberto de Novaes Alves e Rosana Ferreira Alves objetivam apresentar reflexões acerca do Letramento Digital como forma de (re)pensar pesquisa na e pela escola utilizando a *Internet*, computadores, *tablets*, dispositivos móveis e plataformas de inteligência artificial, perpassando práticas de letramento digital na escola, de formas planejada e internacionalizada, buscando o desenvolvimento de aprendizagens, que levem à formação e construção da cidadania digital de educandos na Educação Básica.

Em seguida, no décimo primeiro artigo, Felipe de Andrade Consancio e Godofredo de Oliveira Neto, a partir da discussão acerca de qual *corpus* (literário, jornalístico, ensaístico, oral etc.) deve constar na descrição de uma gramática, pontuam o interesse de pesquisa em torno do *corpus* literário constituinte da obra *Nova gramática do português contemporâneo* (doravante NGPC), redigida em coautoria por Celso Ferreira da Cunha e Luís Filipe Lindley Cintra. Os autores tomam como *corpus* de análise exemplos abonados pela NGPC (1985a), extraídos de textos literários do modernismo brasileiro.

No décimo segundo artigo, a partir da obra *Psychomachia*, escrita por Aurélio Prudêncio Clemente (348 – c. 410 d.C.), que é um poema de mais de novecentos versos compostos em hexâmetros datílicos, cujas personagens principais são femininas, e que pode ser dividida em três grandes partes: prefácio, combates de vícios e virtudes e a construção de um templo, Carlos Eduardo Schmitt procura demonstrar que, através do recurso da intertextualidade na composição das personagens, Prudêncio é inovador ao estabelecer personagens femininas como protagonistas do poema.

No artigo décimo terceiro, Ariel Montes Lima apresenta um estudo de análise do conto “Marieta quer fugir”, de Cecília Lobo (2021), com foco na interseção entre o feminino e o espaço. As conclusões do referido autor apontam para a representação ambígua de Marieta e a função metonímica do espaço, revelando a dinâmica entre liberdade e opressão na vida das mulheres.

Danielle Reis Araújo e João Paulo da Silva Nascimento, a partir de abordagens epistemológicas para a educação de surdos, integrando perspectivas decoloniais, translíngues e multimodais, destacam, nesse décimo quarto artigo, a importância de superar paradigmas coloniais na educação, reconhecendo a diversidade linguística e cultural das comunidades surdas. Portanto, os autores destacam a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas, culturalmente sensíveis e embasadas epistemologicamente por pressupostos da Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas, para promover uma educação mais equitativa e eficaz para as comunidades surdas na perspectiva bilíngue que hoje se engendra.

Em seguida, no décimo quinto artigo, Tania Benedita Fortunato Silva, fundamentada na teoria da Linguística Textual, procura examinar as expressões nominais definidas na obra “Desgrandeza”, do escritor Celso Kallarrari, a fim de perceber como essa estratégia de retomada de referentes textuais possibilita examinar no texto, como discurso materializado, a percepção da imagem da mulher no contexto social – a Ditadura – apresentado na narrativa literária e, assim, desnudar os discursos que o atravessam.

Nesse último artigo, Antonio Cilfrio da Silva Neto, Daniela Furtado dos Santos e Tatiana Thays Ramos apresentam uma análise das obras de arte à luz da teoria semiótico-pragmatista para que se compreenda os códigos de leitura referentes à linguagem, como o símbolo, o índice e o ícone no livro didático do 9º ano do Ensino Fundamental. Os autores consideraram, nesse trabalho, que artes visuais em livros didáticos não servem apenas como itens decorativos ou como ilustração do texto verbal. A própria

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

imagem é fonte de informação, chegando a ser, em alguns casos, mais eficiente que o texto em si.

Depois desses dezesseis artigos, segue uma resenha crítica de uma tradução da obra de PALFREY, J.; GASSER, Urs, *Nascidos na Era Digital: Entendendo a Primeira Geração de Nascidos Digitais*.

Concluindo, o CiFEFiL agradece pelas críticas que nos puderem enviar sobre este número da Revista *Philologus*, visto que pretende produzir um periódico cada vez melhor e mais interessante para o aperfeiçoamento da interação acadêmica dos profissionais de Linguística e Letras.

Aproveitamos para agradecer aos colegas que nos têm apoiado e que vêm contribuindo com seus artigos e resenhas, avaliações e pareceres, assim como vêm indicando nosso periódico aos seus orientandos.

Lamentamos informar que a renomada Capes manteve-se firme na decisão de avaliar a nossa Revista *Philologus* com aquele indigno Parecer (Extrato C), apesar dos diversos Recursos impetrados por Membros da nossa grande família cifefiliana, o que põe em risco a (r)existência desta RPh, que há mais de 28 anos vem sendo um dos poucos meios de manter em dia a nossa capacidade de produção acadêmica, de forma gratuita e com qualidade. Como Presidente do Círculo e Editor-Chefe da RPh, sinto-me desmotivado a manter viva essa “desprestigiada” Revista *Philologus*. Reitero que, referentes ao Parecer recebido na última Avaliação (Extrato C), que consideramos despropositado, esperávamos uma reconsideração, já que na previsão de 2019 o Extrato A3 nos fora atribuído. Por isso, ampliamos o número de Conselheiros, convidando Especialistas estrangeiros para a análise e a avaliação de artigos e resenhas que poderão ser escritos também em inglês, espanhol, francês e italiano. Continuamos com a política de oportunizar aos estudantes e pesquisadores em geral o espaço para publicarem seus trabalhos, sendo que, no caso de alunos de graduação, só podem ser aceitos os artigos assinados conjuntamente pelos respectivos orientadores. Porém, não posso garantir que voltaremos a publicar, não só porque recebemos uma injusta avaliação e isso tem afastado os eventuais autores, que preferem publicar em um periódico bem avaliado, mas principalmente porque essa injustiça acaba com o ânimo de qualquer Editor, ainda que ele se caracterize por ser totalmente dedicado ao seu mister.

Rio de Janeiro, 15 de setembro de 2024.

Editor-Chefe da Revista *Philologus*

**A CORRELAÇÃO SINTÁTICA  
E A NOMENCLATURA GRAMATICAL BRASILEIRA**

*Felipe de Andrade Constancio (UFRJ)*

[felipe.letras.ac@gmail.com](mailto:felipe.letras.ac@gmail.com)

*André Nemi Conforte (UERJ)*

[andreconforte@gmail.com](mailto:andreconforte@gmail.com)

**RESUMO**

O presente texto revisita os bastidores da Nomenclatura Gramatical Brasileira (1959, doravante NGB) para resgatar a descrição do período composto. Numa breve incursão da história do pensamento linguístico em torno do período composto, fica evidente o enfoque que recebem as orações coordenadas e subordinadas. Seguindo uma vertente pautada nas categorias dicotômicas da tradição gramatical, em grande medida conduzida pelo estruturalismo, a NGB elege a coordenação e a subordinação como processos únicos de articulação de orações. A justaposição e a correlação, tratadas por poucos autores e manuais de análise sintática, tornaram-se objeto de pouca investigação no cenário descritivo da tradição gramatical. Neste trabalho, a metodologia que pauta a discussão em torno dos processos de conexão de orações é de base qualitativa (por meio da análise de obras da tradição gramatical). Objetiva-se, portanto, abordar os fatores que levaram ao abandono da correlação como estatuto não validado pela NGB.

**Palavras-chave:**

**Correlação. NGB. Orações.**

**ABSTRACT**

This text revisits the behind-the-scenes of the Brazilian Grammatical Nomenclature (1959, hereinafter NGB) to rescue the description of the compound period. In a brief foray into the history of linguistic thought around the compound period, the focus on coordinate and subordinate clauses is evident. Following a trend based on the dichotomous categories of grammatical tradition, largely driven by structuralism, the NGB chooses coordination and subordination as unique processes of articulating sentences. Juxtaposition and correlation, treated by few authors and syntactic analysis manuals, have become the object of little investigation in the descriptive scenario of grammatical tradition. In this work, the methodology that guides the discussion around the processes of connecting sentences is qualitatively based (through the analysis of works from the grammatical tradition). The objective, therefore, is to address the factors that led to the abandonment of correlation as a status not validated by the NGB.

**Keywords:**

**Correlation. NGB. Sentences.**

**1. Considerações iniciais**

O ensino da análise sintática, fomentado pela chamada análise lógica, cuja herança advém da produção das chamadas gramáticas filosóficas

(Cf. UCHÔA, 2010, p. 21-7), tornou-se hegemônico no cenário brasileiro entre o final do século XIX e durante todo o século XX. Os professores de Língua Portuguesa (e até mesmo profissionais que não se situavam na área) sentiam-se compelidos a adotar sua própria nomenclatura particular para lidar com a nova prática de ensinar português – analisar sintaticamente orações e períodos que eram modelos de boa escrita e que, portanto, eram coletados de autores e de suas respectivas coletâneas.

O linguista brasileiro Joaquim Matoso Câmara Jr. (1972) afirmava que esse cenário de proliferação de nomenclaturas e de produção em massa de manuais e gramáticas de português criava um problema para o tratamento de questões concernentes ao ensino e, por consequência, não trazia segurança em termos de solidez descritiva. A partir da portaria que instituiu a NGB, em 1959, os manuais e as gramáticas passaram a adotar uma lista de termos cuja ampla divulgação (iniciada inclusive pelo Ministério de Educação e Cultura) alcançou o espaço da escola e das universidades.

Acerca do cenário em que se delineava a NGB, assim se posiciona Câmara Jr. (1972):

Da minha parte, tenho a dizer de início que considero a nova Nomenclatura Gramatical um excelente passo para combater o arbítrio e a fantasia individual em matéria de nomenclatura. No séc. XIX, dizia-se que todo professor de filosofia alemão se achava obrigado a criar um sistema filosófico seu. A Alemanha é a terra da Filosofia; no Brasil, que é a terra da Gramática, todo professor de português se acha obrigado a criar uma nomenclatura gramatical sua. (CÂMARA JR., 1972, p. 56)

Retomando este processo de gramatização, em que uma língua ganha instrumentos – dicionários e gramáticas – para o seu ensino e difusão, Orlandi (2013) defende a hipótese de que, mesmo na tentativa de padronizar o ensino de gramática e de sua decorrente nomenclatura, houve o monopólio por parte de algumas instituições de ensino acerca do que se devia ensinar nas aulas de Português no imaginário da sociedade brasileira. Esse monopólio, segundo a autora (2013), foi constituído pelas famosas escolas de ensino básico (Colégio Culto à Ciência, em Campinas, Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, Liceu Cuiabano, em Mato Grosso etc.) que, à época, assumiram a tarefa de tornar homogêneo o ensino dos conteúdos gramaticais.

Embora a iniciativa de padronização tenha recebido fomento de instituições modelares no ensino de língua, cabe mencionar que essa homogeneização criou lacunas, seja no tratamento das unidades da gramática, seja no processo da classificação dessas unidades. De acordo com

Orlandi (2013, p. 215), “a gramática torna-se assim o lugar de visibilidade desse saber legítimo que pertence à sociedade brasileira como um todo”, o que, de certa maneira, passa a questionar abordagens de determinados autores a respeito do ensino da análise sintática, de modo a torná-lo homogêneo nas obras produzidas a partir de 1959.

Por meio da portaria da NGB, o estudo do período passa a ser concebido na dicotomia período simples *versus* período composto. No âmbito do chamado período composto, a lista da NGB, pensada e elaborada por gramáticos e filólogos como Antenor Nascentes, Carlos Henrique da Rocha Lima e Celso Ferreira da Cunha (Cf. HENRIQUES, 2009, p. 16-17), entre outros, contemplou, para fins descritivos da tradição gramatical, apenas as orações coordenadas e subordinadas.

Tentativas isoladas, como a de Oiticica (1947), que reconheciam a necessidade de inclusão dos períodos compostos por justaposição e por correlação, não tiveram espaço na proposta da NGB. Depois de mais de meio século, autores e especialistas reivindicam, por intermédio de abordagens distintas dos estudos linguísticos, tratamentos descritivos consistentes para a defesa de que a justaposição e a correlação são processos de articulação de orações no âmbito do período composto.

## **2. Coordenação, subordinação, justaposição e correlação**

Na metade do século XX, Oiticica (1962) foi um dos primeiros filólogos a notar a necessidade de descrição do período composto por este viés:

Os autores, antes do *Manual de Análise*, reconheciam apenas duas estruturas para o período composto: *coordenação e subordinação*. Eu estatuí quatro: *coordenação, subordinação, correlação e justaposição*.

[...]

Para classificar os períodos compostos temos de observar-lhes a estrutura e reconhecer os tipos reais deparáveis. (OITICICA, 1962, p. 15)

Outros filólogos e gramáticos, valendo-se da herança dicotômica de correntes formalistas, optaram pela oposição entre coordenação e subordinação. A despeito de todas as diferenças notáveis no processo de articulação das orações ditas correlatas, optaram pela diluição dos casos de correlação no interior dos períodos formados por orações coordenadas e subordinadas.

Gramáticos, como Góis (1947, p. 15), valendo-se da noção de que a “análise lógica é a decomposição do período em orações, e das orações em relações”, pontuam a ocorrência de apenas dois tipos de encadeamento oracional – a coordenação e a subordinação. Segundo Góis (1947, p. 27-8), “oração coordenada é a que vem *ligada*, ou *juxtaposta* [*sic*] à oração principal, ou a outra coordenada” e “oração subordinada é a que vem *regida de conectivo subordinativo*, isto é, de ‘conjunção de 2ª classe’, ou de ‘pronomes relativos’”.

Góis (1947, p. 45) chega a mencionar um tipo específico de “conjunções de 2ª classe” – as conjunções “correlativas” – e utiliza exemplos, como “Creso era *tão* rico *que* ignorava o valor de seus tesouros”, mas não exclui o exemplo do círculo das orações subordinadas.

Pereira (1938; 1949), nas sucessivas reedições de sua obra *Gramática expositiva – cursos superior e elementar*, assim busca diferenciar subordinação e coordenação:

PROPOSIÇÃO COMPLEXA é a que contém duas ou mais proposições simples, tendo uma delas o sentido principal modificado pela outra ou outras, que a ela se prendem por partículas subordinativas, que são – *adjetivo, pronome e advérbios conjuntivos e conjunções subordinativas*, bem como pelo *verbo no modo infinitivo puro ou preposicional*.

[...]

PROPOSIÇÃO COMPOSTA é a que contém duas ou mais proposições simples ou complexas COORDENADAS, que, quanto ao CONECTIVO, são SINDÉTICAS ou ASSINDÉTICAS e JUXTAPOSTAS. (PEREIRA, 1938, p. 277) (grifos do autor)

Além de não fixar com clareza as diferenças nocionais entre “proposição complexa” e “proposição composta”, o autor ainda cria uma terceira categoria oracional para explicar a formação do período composto por coordenação (PEREIRA, 1949, p. 142): “proposição independente é a que forma por si sentido completo, devendo ter o seu verbo no *indicativo, condicional ou imperativo*”. Ainda na obra *Gramática expositiva: curso elementar*, Pereira (1949, p. 144) define que “proposição subordinada é a que depende de outra, que é a sua SUBORDINANTE e cujo sentido completa”. O autor não faz alusão às peculiaridades sintáticas das orações correlatas.

Seguindo a tradição gramatical latina, Almeida (1951, p. 410-11) opta, igualmente, por classificar orações coordenadas e subordinadas como orações independentes e dependentes, respectivamente: “proposição independente, também chamada absoluta, é a que forma, por si, sentido completo ou independente” e “proposição subordinada, dependente ou

secundária é a que (...) modifica o sentido de outra de que depende”. Como se vê, Almeida (1951) separa o período composto em apenas dois tipos, sem fazer menção à existência de particularidades de possíveis orações organizadas por intermédio de correlação sintática.

O posicionamento de Lima (1956), no entanto, foge à regra dos manuais de análise sintática anteriores. Com uma visão mais contemporânea sobre o processo de articulação de orações, menciona o autor: (1956, p. 51): “(...) apresenta o período quatro estruturas típicas. São os processos sintáticos: coordenação; subordinação; correlação; justaposição”.

Lima (1956, p. 51) diz que “há coordenação sempre que se sucedem elementos da mesma função”; já no período composto por subordinação, o autor (1956, p. 55) considera que “as orações estão, entre si, em condições diferentes, não têm a mesma função”. Como se observa, o tratamento do autor em relação à coordenação e à subordinação abandona, em certa medida, os fatores semânticos – dependência e independência – no estudo do período.

Sobre a correlação sintática, assim se posiciona Lima (1956):

Neste processo sintático, de características absolutamente próprias, não há independência das orações componentes do período, como na coordenação; nem subdependência, como na subordinação. Existe, ao revés, paradedpendência. (LIMA (1956, p. 66)

Considerando ainda na constituição do período a justaposição, Lima (1956, p. 69) afirma que, nesse processo sintático de articulação, “as orações são independentes quanto à forma, porém profundamente entrelaçadas pelo sentido”. A visão que o gramático apresenta em relação à correlação e à justaposição é, para a época, uma abordagem moderna em termos de descrição linguística do período composto. Vale dizer que esse olhar pioneiro é anterior à NGB e, por isso, situa o estudo do período composto numa ótica sintática pouco comum na construção do imaginário da tradição gramatical em que a obra de Lima (1956) foi escrita.

Em relação ao mesmo parâmetro classificatório instaurado pela NGB, Ali (1964, p. 130) reconhece apenas dois tipos de “oração composta”. O filólogo defende que a “combinação coordenativa” caracteriza-se pela formação de uma “oração inicial” seguida de “orações seguintes” e defende, ainda, que a “combinação subordinativa” é formada por meio das relações “de uma oração principal” seguida de outras orações “secundárias ou subordinadas”. Em outra obra, Ali (1965, 272-3) faz menção aos termos “parataxe” e “hipotaxe” para se referir, respectivamente, aos

processos de coordenação e subordinação, mas não menciona particularidades das orações complexas correlatas.

Adotando uma postura teórica mais autônoma, Melo (1954), além de adotar os processos de coordenação e de subordinação, faz alusão ao processo da correlação sintática (para o gramático, trata-se de um processo de intensificação oracional), sobre o qual usa a seguinte definição: “correlação é um processo mais complexo em que há, de certo modo, interdependência” (MELO, 1954, p. 121). Com essa definição, anterior ao projeto da NGB, o gramático torna-se um dos poucos a defender um estatuto próprio no ideário descritivo dos manuais de análise sintática, muito difundidos no processo da gramatização brasileira antecedente à NGB.

Bechara (1976) reconhece a proposta de Oiticica (1962), mas adota um percurso descritivo paralelo à NGB, em que só há dois tipos de organização do período composto: por meio da independência sintática (período composto por coordenação) e por meio da dependência sintática (período composto por subordinação). Bechara (1976, p. 106) assim pontua: “(...) sinto não adotar a lição do mestre por julgar que *coordenação* e *subordinação* (...) não estão no mesmo plano da *correlação* e *justaposição*”. Embora a tentativa de justificar a exclusão dos processos de correlação e justaposição seja notória, ela, em si, prova, nas palavras do gramático, que os processos são distintos.

Na gramática de Luft (1978, p. 145), há clara alusão à escolha da NGB: “como se vê, a *NGB* restringe-se aos dois tipos clássicos de estruturação do período: *coordenação* / *subordinação*”. O autor traz, de modo enfático, a defesa de que a portaria operou um recorte essencial à organização do período composto, leia-se: “os elaboradores da *NGB* fizeram bem pronunciando-se por essa bipartição clássica, não considerando processos especiais a correlação e justaposição”. O autor, em sua breve análise do período composto, rechaça todas as distinções evidentes em torno das orações correlatas e justapostas.

Por fim, Cunha (1979, p. 551-2) opta por uma descrição do período composto que atenda ao critério da “autonomia gramatical”: as orações “que são autônomas” são chamadas de coordenadas, já “as orações sem autonomia gramatical” são reconhecidas, segundo o autor, como orações subordinadas. No âmbito da descrição das orações subordinadas adverbiais, Cunha (1979, p. 565) sugere que “os elementos que expressam a proporção podem estar correlacionados” e usa o exemplo “*Quanto mais*

descia, *tanto mais* se tranquilizava”, sem, no entanto, reconhecê-lo como período composto organizado por intermédio da correlação sintática.

Como se pode observar, os manuais e as gramáticas elaborados no período anterior e posterior à portaria da NGB adotam, em sua grande maioria, apenas as orações coordenadas e subordinadas para efeitos de articulação das partes do período. Indubitavelmente, esse recorte é encontrado, como um parâmetro, na tradição descritiva da análise sintática.

Estudos recentes, como o de Dias e Rodrigues (2010, p. 25), consideram que “a justaposição seria, assim, na abordagem funcionalista, uma forma de articulação de cláusulas”. Assim como a justaposição, a correlação sintática, diferentemente da abordagem operada no século XX, passou a ser objeto de estudo de diferentes correntes linguísticas contemporâneas.

### **3. A correlação sintática na gramatografia portuguesa**

Motivados por questões gramaticais e ideológicas, alguns filólogos demonstraram, ainda no século XX, que a correlação sintática deveria constituir um estatuto gramatical à parte. Nessa linha, encontram-se as ponderações de Oiticica (1947), o primeiro filólogo a organizar um estudo<sup>1</sup> sistemático sobre o estatuto da correlação sintática:

Insisto, pois, na necessidade de considerar-se a correlação processo de composição do período diferente da coordenação e da subordinação. Só assim podemos, com segurança, habilitar o aluno a reconhecer as correlações latentes, comuníssimas nos clássicos, e impedir que erre na classificação, dando-as como uma das três subordinadas. (OITICICA, 1947, p. 246)

Segundo Valente (1998), também são precursores os trabalhos de Melo (1954) e de Lima (1956). Ambos colocam em xeque a necessidade de considerar as orações correlatas como um estatuto particular na esfera da organização do período composto. Esses trabalhos têm em comum o fato de serem pioneiros, em termos de descrição das orações correlatas, o que, sem sombra de dúvida, assegura a noção de que motivaram muitos outros estudos linguísticos a partir da primeira metade do século XX.

Procurando desfazer as limitações impostas pela NGB e adotando a noção de que “o sistema linguístico põe à disposição do falante diferentes arranjos sintáticos para a expressão de relações semânticas, lógicas e

---

<sup>1</sup> Trata-se da obra *Teoria da correlação*, que foi publicada em 1952, e é frequentemente revisitada nos estudos estruturalistas e funcionalistas. Neste trabalho, é utilizada, para fins de citação, a segunda edição, de 1962.

argumentativas” (CARONE, 2006, p. 77), os filólogos defensores do processo da correlação não só sinalizaram as sutilezas estruturais dessas orações, como também defenderam que, por meio de estruturas correlatas, é possível a “expressão do pensamento”, conforme sugere Melo (1967):

Excluir a correlação como processo sintático, capitulando-a na subordinação certamente não é ater-se à nomenclatura, mas impor doutrina, para alguns certa, para outros duvidosa, para tais outros, como eu, errônea. Já disse, neste mesmo livro, que a coordenação, a subordinação e a correlação constituem processos diferentes e irredutíveis de expressão do pensamento [...] (MELO, 1967, p. 288)

Os estudos pioneiros em torno da correlação fomentaram, durante décadas, outros estudos relacionados à estilística, à argumentação, à retórica e ao funcionamento de determinados usos linguísticos em dado recorte sincrônico. A partir dos manuais de análise sintática anteriores e posteriores à NGB, pode-se resgatar uma série de questionamentos que, por ora, figuram na agenda de gramáticas contemporâneas do português.

Tratando a correlação como “uma categoria fundamental para a descrição das estruturas linguísticas” (RODRIGUES, 2014, p. 232), linguistas e gramáticos fizeram concessões ao estudo do período composto e incluíram, no interior da abordagem do período composto, a correlação sintática. Desde o início dos 2000, houve a produção de gramáticas (a maioria delas em território brasileiro) em que a correlação figura como procedimento válido para a estruturação das orações do período composto.

Autores portugueses, como Mateus (2003) e Raposo (2013), reconhecem certas peculiaridades de estruturas paralelas (aquelas que apresentam igualdade entre termos coordenados) e de estruturas adverbiais que adquirem caráter coesivo marcado (sobretudo as estruturas adverbiais comparativas). No entanto, não se pode dizer que tais autores sejam adeptos da criação de um estatuto oracional à parte, como é o caso da correlação sintática.

Como se sabe, as gramáticas produzidas nesse período (a partir dos anos 2000), sejam elas dedicadas ao estudo da escrita, sejam elas entusiastas da descrição da língua falada, corroboram a noção de que as orações correlatas foram negligenciadas no estruturalismo linguístico e que, portanto, oferecem contribuições pertinentes no tratamento de correntes funcionalistas. Dessa forma, o funcionalismo linguístico resgatou os estudos acerca da correlação para tratá-los sob diferentes perspectivas (argumentativas, expressivas, retóricas etc.).

As gramáticas contemporâneas do português revisitam a correlação sintática para reparar uma carência notada no projeto da NGB. Nesse sentido, em vez de trazerem um discurso de insatisfação em relação à nomenclatura, realizam uma descrição mais atenta às potencialidades de organização do período composto, em que fatores relativos à organização cognitiva e, por conseguinte, à organização de textos, recebem abordagens funcionais. A diferença notada na adoção desse percurso descritivo parte, portanto, da NGB para o resgate dos bastidores da descrição linguística do período composto, sem se ater apenas a fatores dicotômicos (cujos princípios estruturalistas permitiram o enfoque apenas na coordenação e na subordinação).

#### 4. Considerações finais

De acordo com a NGB, enquadram-se, no âmbito da coordenação, as orações coordenadas sindéticas aditivas e alternativas, e figuram, no âmbito da subordinação, as orações subordinadas adverbiais comparativas, consecutivas e proporcionais. No entanto, essas orações, conforme se preconiza no cenário dos estudos gramaticais, assumem traços estruturais significativos das orações correlatas, de acordo com suas peculiaridades de junção.

Tabela 1: Proposta da NGB.

<b>Período composto</b>	<b>Oração</b>	<b>Junção</b>
coordenação	oração coordenada sindética aditiva	não só... mas também... nem... nem...
	oração coordenada sindética alternativa	ou... ou... ora...ora... quer...quer... seja...seja...
subordinação	oração subordinada adverbial comparativa	mais... do que... menos...do que... tanto...quanto...
	oração subordinada adverbial consecutiva	tanto... que... tão... que...
	oração subordinada adverbial proporcional	quanto mais... mais...

Fonte: Constancio (2023).

Como se pode observar, os mecanismos de junção, conhecidos como “correlatas conjuncionais do português” (MÓDULO, 2016, p. 195-200), revelam particularidades, a saber: a) pares de conectores que podem

figurar em orações distintas; b) conectores “espelhados” organizados em paralelismo sintático; c) conectores atuando em membros oracionais distintos com fator semântico de intensificação.

Os mecanismos de junção, *grosso modo*, atuam como articuladores oracionais e, ao mesmo tempo, assumem valores semânticos no interior de construções específicas da gramática. A sistematização desses mecanismos no âmbito da correlação sintática pode ser operada em paralelo às contribuições da NGB e dos estudos funcionalistas recentes.

Neste breve trabalho, o enfoque nas peculiaridades desses mecanismos de junção<sup>2</sup> assume relevância na medida em que eles não só contribuem para um redirecionamento da organização do período composto, mas também proporcionam análises em nível textual (as estruturas gramaticais organizam textos). Ainda que a NGB não tenha listado os pares de conectores correlatos, os mecanismos de junção da Tabela 1 sinalizam que há particularidades de articulação nas estruturas correlatas. Reconhecer esses mecanismos, mesmo que tardiamente, é compromisso contemporâneo da descrição gramatical em diálogo com uma proposta funcionalista.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALI, Manuel Said. *Gramática secundária da língua portuguesa*. São Paulo: Melhoramentos, 1964.

\_\_\_\_\_. *Gramática histórica da língua portuguesa*. São Paulo Melhoramentos, 1965.

ALMEIDA, Napoleão Mendes de. *Gramática metódica da língua portuguesa*. São Paulo: Saraiva, 1951.

BECHARA, Evanildo. *Lições de português pela análise sintática*. Rio de Janeiro: Grifo, 1976.

CÂMARA JR., Joaquim Matoso. *Dispersos*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1972.

CARONE, Flávia de Barros. *Subordinação e coordenação: confrontos e contrastes*. São Paulo: Ática, 2006.

---

<sup>2</sup> Vale salientar que a tradição gramatical reconhece essas estruturas como conjunções ou locuções conjuntivas.

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

CONSTANCIO, Felipe de Andrade. *Seja na sintaxe, seja no discurso: a correlação oracional em interface*. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

CUNHA, Celso. *Gramática da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: FE-NAME, 1979.

DIAS, Maria de Lourdes Vaz Spezapria; RODRIGUES, Violeta Virginia. Justaposição: processo sintático distinto da coordenação e da subordinação?. In: RODRIGUES, V.V. *Articulação de orações: pesquisa e ensino*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2010.

GÓIS, Carlos. *Método de análise léxica e lógica ou sintaxe das relações*. Belo horizonte: Edição e propriedade do autor, 1947.

HENRIQUES, Claudio Cezar. *Nomenclatura gramatical brasileira: 50 anos depois*. São Paulo: Parábola, 2009.

LIMA, Carlos Henrique da Rocha. *Teoria da análise sintática*. Rio de Janeiro: Gráfica Tupy, 1956.

LUFT, Celso Pedro. *Gramática resumida: explicação da Nomenclatura Gramatical Brasileira*. Porto Alegre: Globo, 1978.

MATEUS, Maria Helena Mira *et al.* *Gramática da língua portuguesa*. 5. ed. Lisboa: Caminho, 2003.

MELO, Gladstone Chaves de. *Novo manual de análise sintática*. Rio de Janeiro: Organização Simões, 1954.

\_\_\_\_\_. *Iniciação à filologia portuguesa*. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1967.

MÓDOLO, Marcelo. As construções correlatas. In: NEVES, M.H. de M, (Org.). *A construção das orações complexas*. São Paulo: Contexto, 2016.

OITICICA, José. *Manual de análise léxica e sintática*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1947.

\_\_\_\_\_. *Teoria da correlação*. Rio de Janeiro: Organização Simões, 1962.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Língua e conhecimento linguístico: para uma história das ideias no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2013.

PEREIRA, Eduardo Carlos. *Gramática expositiva: curso superior*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1938.

\_\_\_\_\_. *Gramática expositiva: curso elementar*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1949.

RAPOSO, Eduardo Buzaglo Paiva *et al.* *Gramática do português – volume II*. Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian, 2013.

RODRIGUES, Violeta Virginia. Correlação. In: BRANDÃO, S.F.; VIEIRA, S.R. (Orgs). *Ensino de gramática: descrição e uso*. São Paulo: Contexto, 2014.

UCHÔA, Carlos Eduardo Falcão. *Sobre o ensino da análise sintática: história e redirecionamento*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010.

VALENTE, André Crim. Um estudo sobre a correlação (em J. Oiticica e outros autores). In: VALENTE, A.C. (Org.). *Língua, linguística e literatura*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

Outra fonte:

NOMENCLATURA GRAMATICAL BRASILEIRA. Disponível em: <https://docs.ufpr.br/~borges/publicacoes/notaveis/NGB.pdf>. Acesso em: 21/02/2024.

**A JUVENTUDE NOS TEXTOS OFICIAIS  
DO ENSINO MÉDIO NO AMAZONAS**

*Silvana Santos (UnB)*  
[silencar71@hotmail.com](mailto:silencar71@hotmail.com)

**RESUMO**

Este artigo pretende, com base no conceito de juventude enquanto categoria social de Mannheim, por meio da análise documental e bibliográfica, analisar o conceito de juventude que embasa a Proposta Curricular de Língua Portuguesa para o Ensino Médio, da Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino, 2012, em Manaus-AM e o Plano de Ensino de Língua Portuguesa, da Coordenadoria Regional de Educação de Manacapuru-AM/SEDUC-2019, buscando entender que conceito de juventude está presente nesses documentos que normatizam o ensino da área de Linguagens e suas tecnologias no Ensino Médio. A escolha desses dois documentos se deu em virtude de serem os documentos oficiais tidos como base para os professores dessa área na capital, Manaus, e no interior, como exemplo Manacapuru, formularem sua matriz curricular e práticas pedagógicas para a etapa final da Educação Básica. A leitura preliminar aponta que a visão de juventude presente nos referidos documentos é a positivista, que pensa o jovem estudante do ponto de biológico e psíquico, apesar de um discurso com ênfase na valorização da sua história de vida e projetos futuros.

**Palavras-chave:**

Amazonas. Juventude. Ensino Médio.

**ABSTRACT**

Based on the concept of youth as a social category of Mannheim, by means of documentary and bibliographical analysis, this article aims to analyze the concept of youth that supports the Portuguese Curricular Proposal for the High School, by the Secretary of State for Education and Teaching Quality, 2012, in Manaus-AM and the Teaching Plan of the Portuguese Language, by the Regional Coordination of Education of Manacapuru-AM/SEDUC-2019, trying to understand what concept of youth is present in those documents which standardize the teaching of the area of Languages and its technologies in high school. These two documents were chosen because they were the official documents used as a basis for the teachers of that area in the capital, Manaus, and in the countryside, for instance, Manacapuru, to formulate their curricular matrix and pedagogical practices for the final stage of Basic Education. The preliminary reading points out that the idea of youth which is present in said documents is positivist, which considers the young student from the biological and psychological point of view, despite the discourse with emphasis on valuing their life history and future projects.

**Keywords:**

Amazonas. Youth. High School.

## **1. Introdução**

O ensino no Brasil tem como lei maior a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394/96. É a partir dela que os outros documentos reguladores da educação brasileira são postulados para todas as suas etapas. Texto referencial, sua filosofia, sua fundamentação político-pedagógica e os atores envolvidos são caracterizados nela. Logo, entender em qual conceito de juventude é pautada sua regulamentação para o Ensino Médio trará clareza sobre a que jovem a instituição escola se destina e possibilitará ao professor dessa última etapa da Educação Básica uma reflexão mais ampla sobre as tensões que vivencia no seu cotidiano escolar, bem como um melhor direcionamento na metodologia a ser adotada em suas aulas.

O entendimento sobre a juventude norteador da leitura proposta neste artigo tem como referência o conceito de geração do filósofo húngaro Karl Mannheim. Sua conceituação é considerada, pelos estudiosos do assunto, um clássico, um divisor de águas na área de Sociologia, porque buscou explicar o tema da juventude num momento em que essa preocupação não era muito comum e de uma forma aprofundada.

Mannheim tratou o conceito de geração de maneira minuciosa ao subdividi-lo em: posição geracional, conexão geracional e unidade geracional (Cf. WELLER, 2010, p. 206). Isso ainda hoje tem muito a contribuir para a discussão do tema.

Segundo ele, havia duas correntes que tratavam do assunto: a “positivista”, predominante no pensamento liberal francês, e o “pensamento histórico-romântico” alemão, com o qual suas ideias se identificavam. Neste pensamento, “o problema geracional se torna, dessa forma, um problema de existência de um tempo interior não mensurável e que só pode ser apreendido qualitativamente (MANNHEIM. In: WELLER, 2010, p. 208), ou seja, o tempo interior só pode ser apreendido subjetivamente e não objetivamente.

Tomazetti e Schlickmann (2016) demonstram que negar a existência de gerações no ambiente escolar, apesar de os jovens fazerem parte do mesmo tempo cronológico, ou olhá-las apenas sob o viés biológico, etário ou psíquico, desconsiderando seu tempo interior, como aborda Mannheim sobre os problemas das gerações, tem aumentado cada vez mais a distância entre o jovem estudante e a escola, apesar deste ainda a reconhecer como um lugar de possibilidades melhores para sua vida futura.

Ao entender a juventude nas três dimensões observadas por Mannheim, certamente surgem propostas para uma educação que considera os jovens nas dimensões temporais interna e externa a eles. Logo, a possibilidade de diminuição das tensões entre professores e estudantes e de uma educação formativa e humana é mais viável, uma vez que a homogeneidade etária não será o quesito principal a ser considerado pelo professor ao pensar suas aulas para o público jovem.

Assim, o percurso de leitura aqui construído busca, nesta leitura preliminar da Proposta Curricular de Língua Portuguesa para o Ensino Médio, da Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino, 2012, em Manaus-AM e do Plano de Ensino de Língua Portuguesa, da Coordenadoria Regional de Educação de Manacapuru-AM/SEDUC-2019, entender que conceito de juventude está construído nesses documentos que normatizam o ensino da área de Linguagens e suas tecnologias no Ensino Médio, a fim de promover uma abertura na reflexão, em trabalho posterior, sobre o ensino de literatura na última etapa da Educação Básica, visando à compreensão mais ampla dos sujeitos sociais envolvidos nele. Para isso, além de Mannheim, as obras Weller, Flitner, Feixa & Leccardi, Arroyo e a dissertação de Barbosa foram textos norteadores e fundamentais. Iniciaremos com uma breve retomada dos pontos fulcrais do entendimento de Mannheim sobre geração.

## **2. O entendimento sobre a juventude em Mannheim**

Buscar compreender o indivíduo biológica, psicológica e socialmente é o desafio dos estudiosos da psicologia, da antropologia e da sociologia, dentre outras áreas. Esse interesse, num primeiro momento, concentrou-se com bastante ênfase na fase infantil ou da criança. A juventude, como pontua Flitner (In: BRITO, 1968), na retrospectiva histórica que faz sobre o foco de interesse desse estudo, não fazia parte das preocupações dos estudiosos como uma fase da vida a ser pensada racionalmente como a infância o era.

Flitner (In: BRITO, 1968, p. 37-67) traça um perfil histórico no qual mostra que a juventude só vai ser pensada, de maneira empírica, inicialmente, no século XVIII, pelos estudiosos de várias áreas, dando destaque para a psicologia. Somente mais tarde, no século XX, Stanley Hall é o primeiro a dedicar uma monografia ao tema da juventude com a obra *Adolescence*, em 1904.

Levados a refletir sobre o abandono e o aumento nos índices da violência na juventude, sobre que educação era oferecida aos jovens e a que anseios sociais ela buscava satisfazer, as pesquisas, no século XVIII, trazem para o centro das atenções dos cientistas sociais, psicólogos e pedagogos, o jovem não somente do ponto de vista biológico, etário, mas também de suas relações sociais.

Coloca- o como um participante dessa vida social e não como um mero espectador que um dia de repente se torna adulto, passando a ter visibilidade social. A educação passou a ser pensada “para e através da realidade social” (FLITNER. In: BRITO, 1968, p. 41).

A ênfase nos aspectos biológicos do jovem direcionou e ainda direciona os estudos sobre a fase da vida que representa, a juventude, bem como as decisões que afetavam sua vida, especialmente em relação ao estudo, trabalho e comportamento.

Novos entendimentos surgem vendo o jovem como sujeito biológico, social e histórico, mas enfatizando mais o histórico e o social, embora não deixem de considerar o biológico. Nesse sentido Mannheim (*Apud* FLITNER; LECCARDI, 2010) coloca a juventude como a força motriz de qualquer mudança na sociedade dado o vigor, a inquietação, a contestação e o dinamismo peculiar a ela, uma vez que nessa fase da vida começa um processo de amadurecimento intrinsecamente ligado à sociedade da qual faz parte, seja ela uma sociedade dinâmica ou não. Isso, segundo o autor, acontece porque os sentimentos, as emoções e os comportamentos juvenis estão interligados à sociedade, ao tempo histórico dos quais fazem parte. Em outras palavras, influenciam a sociedade de seu tempo e são influenciados por ela. Pensar o jovem dissociado do seu contexto histórico é um equívoco.

Feixa e Leccardi (2010) explicam que Mannheim não é o primeiro a teorizar sobre a juventude, mas o faz de uma maneira singular ao destacar a dimensão geracional na sua análise. Nesse sentido, um aspecto importante é a diferenciação feita por ele de tempo individual e tempo social. Este está relacionado aos acontecimentos datados, vividos na coletividade que necessariamente não corresponde à vivência das experiências individuais, interiores dos jovens.

Assim sendo, não basta pertencer cronologicamente ao tempo de uma geração para ser parte dela, é necessário experimentar, quer dizer, vivenciar, conhecer por experiência os mesmos problemas históricos

concretos para fazer parte de uma geração, conforme Mannheim (*Apud* FEIXA; LECCARDI, 2010).

Um outro ponto central da abordagem de Mannheim diz respeito à conceituação dada à geração a partir de subdivisões que julgou necessárias para um entendimento amplo e completo do termo como uma categoria social.

Weller<sup>3</sup> (2010), analisando o texto original de Mannheim, apresenta as subdivisões do conceito de geração a que chamou de “conceituação fina”: posição geracional, conexão geracional e unidade geracional.

A posição geracional, que é caracterizada pela “potencialidade ou possibilidade de presenciar os mesmos acontecimentos, de vivenciar experiências semelhantes, mas, sobretudo, de processar esses acontecimentos ou experiências de forma semelhante” (WELLER, 2010, p. 212), refere-se ao tempo cronológico no qual distintas pessoas vivem as mesmas experiências sociais, históricas e políticas, é o momento da construção de identidade por parte dos jovens, de suas identificações ou rejeições.

Dentro dessa posição, há a conexão geracional que se refere às práticas coletivas, de forma concreta ou virtual, por meio do vínculo com um destino comum ou com assuntos de interesses que estejam relacionados de alguma forma. Nessa conexão ocorre o processo de identificação de interesses por jogos, por exemplo, que cria os grupos de interesse a partir da vivência pelos jovens das mesmas experiências culturais, sociais e políticas que os aproximam, formando assim diferentes conexões geracionais dentro da mesma posição geracional.

A unidade geracional constitui o estilo de vida que diferentes indivíduos comungam nas vivências coletivas, ou seja, é a formação dos grupos, dos estilos a partir de perspectivas, reações e posições políticas diferentes.

Essa abordagem manheimiana tem clara influência de Dilthey, principal pensador histórico-romântico alemão, pois,

Ao invés de associar as gerações a um conceito de tempo externalizado e mecanicista, pautado por um princípio de linearidade, o pensamento histórico-romântico alemão se esforça por buscar no problema geracional uma contraproposta diante da linearidade do fluxo temporal da história [...] ou

---

<sup>3</sup> Weller escreveu o artigo “A atualidade do conceito e gerações de Karl Mannheim” sobre o ensaio “O problema das gerações”, escrito por Karl Mannheim em 1928.

seja, esse tempo interior só pode ser apreendido subjetivamente e não objetivamente (p. 516). (WELLER, 2010, p. 208)

Mannheim reelabora o conceito qualitativo de tempo de Dilthey ao recorrer a uma expressão criada por Pinder, traduzida em “não simultaneidade do simultâneo”, para fazer referência “ao fato de que diferentes grupos etários vivenciam tempos interiores diferentes em um mesmo período cronológico” (WELLER, 2010, p. 209).

Também a partir de Pinder, Mannheim, conforme explicação de Weller,

Percebe nas gerações político-sociais um princípio formativo, um dispositivo uniforme que impulsiona e que passa a ser definido pelo termo filosófico de “entelêquia” (cf. Zinnecker, 2002: 74). A entelêquia de uma geração representa a expressão do sentimento genuíno do significado da vida e do mundo, de seus objetivos internos ou de suas “metas íntimas” (cf. Mannheim, 1993: 201/518) que estão relacionadas ao “espírito do tempo” (*Zeitgeist*) de uma determinada época ou ainda à sua desconstrução, uma vez que várias gerações estão trabalhando simultaneamente na formação do que viria a ser o “espírito do tempo” (cf. Schäffer, 2003: 58s). (WELLER, 2010, p. 209)

Assim a noção de “não contemporaneidade dos contemporâneos” e a de “entelêquia geracional”, o espírito do tempo, formam as categorias centrais da análise sociológica sobre o problema das gerações para Mannheim.

A compreensão dessas noções é fulcral no ambiente escolar, posto que nele o conflito de gerações entre aluno e professor, em especial no Ensino Médio, constitui um dos momentos de maior tensão educacional, pois, esclarece Weller:

Em outras palavras, as dificuldades existentes entre professores e alunos estão relacionadas às orientações ou visões de mundo distintas de cada geração, como se “os sedimentos mais profundos não pudessem ser desestabilizados” (p. 540). A superação dessa tensão implica em uma interação e troca de papéis: “não é só o professor que educa o aluno, também o aluno educa o professor. As gerações estão em constante interação” (*idem*). (WELLER, 2010, p. 213)

Uma abertura ao diálogo, à compreensão do que origina essa tensão educacional para além de uma questão de simples rebeldia dos jovens, possibilitaria o ouvir tão necessário a ambas as partes envolvidas no processo educacional. Inclusive uma clareza, ao professor e aos estudantes, para que jovem é pensado o Ensino Médio e com que fins.

Saber sobre que juventude é concebida nos documentos norteadores do Ensino Médio também possibilitará à comunidade escolar, em especial aos docentes, usar metodologias que busquem aproximar o jovem discente do conteúdo abordado nas aulas corroborando o conceito de juventude postulado nos documentos oficiais da Educação Básica ou contrapondo-se a ele.

### **3. O conceito de juventude no Ensino Médio a partir dos discursos nos documentos oficiais**

A Educação Básica brasileira é normatizada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394/96 e o Ensino Médio, além dessa lei, também é pautado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Parecer CNE/CEB 15/98. Ambas são construídas a partir de um conceito de juventude do qual decorre seus objetivos e suas orientações normativas para a educação brasileira. Buscando fazer uma Análise de Discurso Crítica desses discursos para entender a complexa relação entre juventude(s) e Ensino Médio, Barbosa, em sua dissertação defendida em 2009, chega a algumas conclusões que corroboram a presença da vertente positivista francesa do conceito de juventude, a que Mannheim se opôs, norteadora as diretrizes e normas da educação brasileira.

O percurso histórico de políticas públicas que a autora traça de 1970 a 2007 mostra um Ensino Médio destinado a uma faixa etária de 15 a 17 anos, organizado para o mercado, para atender uma urgência econômica. Logo o jovem estudante, enquanto sujeito social, suas aspirações e expectativas não são sequer ouvidos. Embora o discurso desses documentos oficiais destaque a formação de um jovem cidadão, a ênfase e a organização da última etapa da Educação Básica estão voltadas para o trabalho, não o idealizado por esse sujeito, mas pelo que as forças influenciadoras da construção dos textos oficiais entendem que deva ser oferecido. Isso fica bem demarcado pelo emprego da palavra “clientela” e sinônimos, numa clara referência ao mundo corporativo das empresas, ao se referir aos jovens estudantes em determinados trechos das leis, como observa Barbosa.

Um outro aspecto é a redução do ser social e cultural do jovem ao ser identificado como aluno. O aluno é visto como alguém que precisa receber toda uma gama de conhecimento institucionalizado para ser alguém, tornar-se alguém. Daí, a invisibilidade do ser jovem no aluno, bem como as consequências decorrentes. A organização desse ensino é pautada

em faixa etária, ignorando que esta pauta-se por etapas biológicas e funções sociais.

Barbosa assevera que a intenção primária da escola de Ensino Médio, no Brasil, é “propiciar a aprendizagem a um grupo social que pouco ainda a procura como espaço educativo: a população de jovens brancos/as, de maioria católica ou cristã, ocupantes da classe média” (BARBOSA, 2009, p. 26).

Esse descompasso entre o que é o objetivo primeiro da escola e seu público, que hoje é bem diverso, remete também ao conflito de gerações entre professores e alunos, pois estes não aceitam conhecimentos, comportamentos e planos futuros que não lhes são significativos, e aqueles são responsáveis por incuti-los.

O censo de matrícula no Ensino Médio, na década analisada, mostra um índice de altos e baixos. Apesar da massificação do Ensino Médio, da promessa de oferta desse ensino com qualidade, os dados da proficiência em Língua Portuguesa e Matemática estão muito longe do nível pretendido pela instituição reguladora desse ensino, o Ministério da Educação, e pela sociedade de uma maneira geral.

A escola é pensada para um jovem estudante estático, logo está descompassada, pois a principal característica do jovem estudante é a transitoriedade, o fluxo de várias contradições, que vão aumentando ou não de acordo com a intensidade de sua vivência social, emocional, histórica. Daí a escola necessitar também se “planejar como transitória em seu planejamento institucional e pedagógico, de modo a responder mais fielmente a quem pertence” (BARBOSA, 2009, p. 114).

### ***3.1. Base Nacional Comum Curricular e Ensino Médio***

Em 2017, a Lei nº 13.415/2017 estabelece a Reforma do Ensino Médio, chamada de Novo Ensino Médio. Ela alterou a Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional – LDB, Lei nº 9394/96, ao estabelecer uma nova estrutura para o Ensino Médio, ao ampliar o tempo mínimo do estudante na escola e ao definir uma nova organização curricular que se propõe ser mais flexível, contemple a Base Nacional Comum Curricular – BNCC – e ofereça diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes, os itinerários formativos com foco nas Áreas do Conhecimento, na formação técnica e profissional.

Tal mudança apresenta como objetivo “garantir a oferta de educação de qualidade à [sic] todos os jovens brasileiros e de aproximar as escolas à [sic] realidade dos estudantes de hoje, considerando as novas demandas e complexidades do mundo do trabalho e da vida em sociedade.” (MEC, 2021).

Para Arroyo, a proposta desse novo ensino, tendo como fundamento

A intenção de construir currículos inspirados nessas crenças igualitárias ou currículos corretivos das desigualdades é um apelo das políticas corretoras das desigualdades. Visões reducionistas das desigualdades e dos Outros pensados/feitos desiguais em nossa história, tendo o Nós como parâmetro de igualdade. O currículo inovador do Ensino Médio terá a pretensão de tornar iguais ao Nós os jovens populares feitos tão desiguais? (ARROYO, 2014, p. 202)

Esta incipiente análise partindo da reflexão sobre a pergunta do autor, identifica a presença de dois personagens importantes dessa reforma: Nós e Outros. Personagens com papéis claramente definidos: Nós é o protagonista, a metamorfose a ser alcançada. Já Outros, o personagem secundário cuja tarefa da proposição é tornar igual ou próximo do Nós, quer dizer, metamorfosear-se. E que Nós é esse? Ainda jovens brancos/as, de maioria católica ou cristã, ocupantes da classe média? Outra questão inferida, a partir de Arroyo, é o conceito de “desigualdades” presente na Lei. Pelo texto, o pleno domínio das competências é requisito para solução de todas as desigualdades, apagando, dessa forma, questões outras promovedoras de desigualdades que ultrapassam o domínio das habilidades de escrever e de calcular bem.

Um outro documento importante, no contexto do Ensino Médio, é a Base Nacional Comum Curricular – BNCC – vigente desde 2020. É o documento normativo para as redes de ensino, privadas e públicas, base obrigatória para elaboração dos currículos escolares e propostas pedagógicas para as três etapas da educação básica brasileira: educação infantil, ensino fundamental e Ensino Médio (BRASIL, 2021).

A BNCC é organizada em 4 Áreas do Conhecimento/Itinerários: Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Cada uma dessas áreas tem suas competências específicas que poderão ser aprofundadas ao longo do Ensino Médio em 40% do currículo, uma vez que 60% dele compreenderá em temáticas das áreas de conhecimento de base.

O documento tem demandado questionamentos sobre se ele normatiza efetivamente um novo Ensino Médio, visando à formação não só intelectual, mas também humana dos jovens estudantes, priorizando as expectativas destes ou se aprofunda ainda mais os problemas educacionais e as desigualdades existentes.

Sobre o público da última etapa da Educação Básica e o desafio de formular políticas e propostas de organização curriculares para ele, o documento coloca que esse desafio “implica, em primeiro lugar, a necessidade de não caracterizar o público dessa etapa como um grupo homogêneo, nem conceber a “juventude” como mero rito de passagem da infância à maturidade. Afinal, os jovens não são simples “adultos em formação”. (MEC, 2020, p. 462). Nesse viés, os jovens estudantes ganham visibilidade como sujeitos sociais, o que significa:

Considerar que há **juventudes** implica organizar uma escola que acolha as diversidades e que reconheça os jovens como seus interlocutores legítimos sobre currículo, ensino e aprendizagem. Significa, ainda, assegurar aos estudantes uma formação que, em sintonia com seus percursos e histórias, faculte-lhes definir seus **projetos de vida**, tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos. (MEC, 2020, p. 463)

Está presente, de forma positiva, nesse discurso do documento, o entendimento de que o jovem não é uno, cada um constitui uma singularidade, tem interesses individuais, anseios que passam pela constante preocupação com o seu amanhã, configurado no que ele pensa sobre os planos futuros quanto ao estudo e trabalho. Propor uma educação a partir desse olhar será um avanço do ponto de vista sociológico, contudo a concretização desse olhar passa por questões como a limitação de escolas equipadas e de recursos humanos preparados para essa mudança, por exemplo.

### ***3.2. A área de linguagens e suas tecnologias no Ensino Médio***

A Área de Linguagens e suas Tecnologias é constituída dos seguintes componentes: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa. Nessa configuração, a literatura faz parte do componente Arte, perdendo sua identidade como uma disciplina autônoma. Há dois parágrafos reservados a ela, argumentando sua importância, apesar da perda de espaço no novo contexto do Ensino Médio.

Esses componentes são pensados como um aprofundamento do que foi proposto no ensino fundamental. As habilidades do componente

Língua Portuguesa são organizadas em 5 campos de atuação social: campo da vida pessoal, campo das práticas de estudo e pesquisa, campo jornalístico-midiático, campo de atuação na vida pública e campo artístico.

Nessa ordenação pretende-se dar ao educando, termo empregado em lugar de aluno para se referir ao jovem estudante, o protagonismo tido como o referencial na condução do Ensino Médio, dando-lhe oportunidade de experienciar os diferentes campos de atuação social como apreciadores, criadores e curadores. É dada uma ênfase à produção escrita e à leitura de textos digitais, multimodais, bem como ao uso de plataformas digitais para a divulgação e compartilhamento das produções.

O perfil do estudante da Área de Linguagens e suas tecnologias é considerado a partir do interesse mais atual dos jovens: os recursos tecnológicos. Infere-se uma preocupação em atender às expectativas dele e aproximá-lo da escola ao inserir as práticas dela no universo tecnológico do qual ele faz parte.

No entanto a possibilidade disso se efetivar é duvidosa, basta verificar os inúmeros exemplos da dificuldade tanto por parte dos professores quanto dos estudantes aos recursos tecnológicos adequados para as aulas *on-line* nos anos da pandemia do coronavírus.

Ficou explícita a escassez ou inexistência desses recursos nas escolas públicas brasileiras, a dificuldade de acesso a uma internet de qualidade e a equipamentos adequados como *notebooks*, os quais, por causa dos seus altos preços, não estão acessíveis a muitos estudantes e professores da escola pública. Além disso, verifica-se o desinteresse político em minimizar esses e outros problemas latentes na educação durante a pandemia.

#### **4. Proposta Curricular de Língua Portuguesa para o Ensino Médio/ SEDUC-AM**

É no contexto desse cenário normativo educacional que está inserido o ensino de língua portuguesa no estado do Amazonas cuja diretriz curricular tem como referência, desde 2012, a Proposta Curricular de Língua Portuguesa para o Ensino Médio, elaborada pela Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino-SEDUC-AM, com base na LDB/96, nas Diretrizes para o Ensino Médio e nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Segundo a Proposta,

No contexto educacional de mudanças relativas à educação como um todo e ao Ensino Médio especificamente a reorganização curricular, dessa etapa

do ensino, faz-se necessária em prol de oferecer novos procedimentos que promovam uma aprendizagem significativa e que estimulem a permanência do educando na escola, assegurando a redução da evasão escolar, da distorção idade/série, como também a degradação social desse cidadão. (PROPOSTA CURRICULAR DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ENSINO MÉDIO, 2012, p. 15)

A reorganização escolar pretendida nesse documento regulador para o ensino no estado do Amazonas parte do entendimento da necessidade de novos procedimentos promovedores de uma aprendizagem significativa, visando à diminuição da evasão escolar e da distorção idade/série, acrescentando a redução da degradação social do cidadão.

Um primeiro aspecto de relevância diz respeito ao uso da palavra “educando” (Na citação acima e se repete ao longo do texto.) para se referir ao jovem estudante do Ensino Médio. Nesta leitura preliminar, nota-se que essa palavra é frequentemente usada como sinônimo de jovem e de aluno, remetendo à ideia de que esse jovem é alguém em um contínuo processo de formação educacional, ordenado em fases, por faixas etárias, prevalecendo a visão positivista de Comte sobre a juventude (Cf. FEIXA; LEC-CARDI, 2010), embora não haja nenhuma referência explícita no documento a esse autor e sua teoria.

Um segundo entendimento permite-nos inferir uma ênfase implícita à ação escolar, posto que educando, apesar de empregado como substantivo, tem uma força também de ação verbal expressa pelo emprego do gerúndio do verbo educar, educando. Isso pode ser inferido, porque o documento explica que “a educação brasileira, nos últimos anos, perpassa por transformações educacionais decorrentes das novas exigências sociais, culturais, políticas e econômicas vigentes no país, resultantes do processo de globalização” (PROPOSTA CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO, 2012, p. 15). Esse discurso enfatiza as práticas educacionais e o currículo a partir das mudanças e novas exigências em todas as áreas em decorrência do mundo globalizado, logo a ação de educar é um contínuo para atender as demandas do mundo globalizado.

Um outro aspecto relevante diz respeito à influência da escola na atuação do “educando” como cidadão, pois

A proposta é que os educandos possam posicionar-se de maneira crítica, ética, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o conhecimento para mediar conflitos e tomar decisões; e, assim, perceberem-se como agentes transformadores da realidade social e histórica do país, identificando as características estruturais e conjunturais da realidade social e as interações entre elas, a fim de contribuírem ativamente para a

melhoria da qualidade da vida social, institucional e individual. (PROPOSTA CURRICULAR DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ENSINO MÉDIO, 2012, p. 16)

Assim, enfatiza-se o papel da escola de interferir positivamente na vida dos jovens ajudando-os a resolver os problemas decorrentes da vida social, atribuindo-lhe um poder de resolução que ultrapassa seus limites.

O Plano de Ensino de Língua Portuguesa, da Coordenadoria Regional de Educação de Manacapuru-AM/SEDUC-2019 é uma reprodução da matriz curricular que está na Proposta Curricular de Língua portuguesa para o Ensino Médio, organizando cada ano escolar em bimestres e cada bimestre com suas competências, habilidades, conteúdos, procedimentos metodológicos, recursos didáticos e avaliação. É esse plano que atualmente busca-se executá-lo em consonância com a BNCC, logo o jovem estudante aqui pensado não difere daquele que consta nos documentos oficiais basilares aqui analisados.

Dessa breve leitura, observa-se que a juventude, enquanto categoria social, aparece em alguns momentos do discurso, mas a ênfase concentra-se em se referir a ela do ponto de vista biológico e psicológico, o que reafirma o discurso dos documentos oficiais da educação no Brasil analisado por Barbosa em 2009.

## **5. Considerações finais**

Esta leitura possibilita a compreensão de que a construção discursiva dos documentos que regulamentam o Ensino Médio brasileiro, além de regulamentar os conteúdos e práticas pedagógicas, coloca como interesse dos jovens estudantes uma formação social, cultural e intelectual que atenda os anseios do mercado de trabalho, não os deles. A educação continua sendo pensada em função da demanda econômica da sociedade brasileira.

Na proposta da BNCC o protagonismo do estudante é destacado seja no enfoque de conteúdos interessantes, seja nas práticas pedagógicas que despertem seu interesse e participação.

Essa primeira impressão sobre a centralidade no interesse dos jovens estudantes, seu protagonismo, dilui-se sob um olhar mais atento dessa discursividade a partir do emprego das diversas terminologias empregadas nos documentos para se referir ao jovem estudante do Ensino Médio: aluno, educando, como tentou-se demonstrar aqui. Tais palavras remetem

a uma educação pensada para um alguém ainda a vir a ser, a ser orientado, instruído, preparado segundo projeções das quais ele quase nunca participa. Só recebe, gerando as tensões que marcam a relação entre professor e aluno no ambiente escolar.

Disso infere-se que há uma visão homogênea sobre esse jovem estudante do Ensino Médio que “só sabe ser rebelde”, “não gosta de estudar”, “não participa da aula”, dentre outros julgamentos proferidos pelos professores sobre os estudantes ou “o professor não tem diálogo, “o professor não explica direito” como dizem eles sobre os professores.

O entendimento da complexidade do jovem estudante passa pela compreensão desse jovem como um sujeito social, vivendo num determinado tempo histórico, mas com experiências pessoais que o distanciam e diferenciam dos demais jovens e dos professores dadas às condições sociais, econômicas, religiosas, culturais a que cada um pertence.

Esse reconhecimento dentro do ambiente escolar é o primeiro passo para relações mais humanas promovedoras do efetivo protagonismo do jovem estudante na adoção de escolhas metodológicas que aproximem esse jovem da aula, do professor e da escola.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel G. Os jovens, seu direito a saber-se e o currículo. In: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C.V.V.L. (Orgs). *Juventude e Ensino Médio*: sujeitos e currículos em diálogo. 1ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014, p. 153-203.

BARBOSA, E. F. V. *Políticas públicas para o Ensino Médio e juventude brasileira*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Brasília. Repositório Institucional da UnB. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/4238>. Acesso em: 9 de maio de 2021.

BRASIL. (2012). *Proposta Curricular de Língua Portuguesa para o Ensino Médio*. Manaus: Seduc – Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino, 2012.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 13.415/2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato/2015-2018/2017/lei/L13415](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato/2015-2018/2017/lei/L13415). Acesso em: 7 de maio de 2021.

BRASIL. *Plano de Ensino de Língua Portuguesa*, da Coordenadoria Regional de Educação de Manacapuru-AM/SEDUC-2019.

BRASIL. *Base nacional Comum Curricular*. MEC, 2020. Disponível em [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf). Acesso em 11 de maio de 2021.

FEIXA, Carles; LECCARDI, Carmem. O conceito de geração nas teorias sobre juventude. *Sociedade e Estado*, Brasília, 2010, v. 25, n. 2, p. 185-204, 201. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/se/v25n2/03.pdf>. Acesso em 8 de maio de 2021.

FLITNER, A. Os problemas sociológicos nas primeiras pesquisas sobre a juventude. In: BRITTO, S. (Org.). *Sociologia da Juventude*. Rio de Janeiro: Zahar, 1968. V. I, p. 37-67

MANNHEIM, Karl. *O problema da juventude na sociedade moderna*. In: \_\_\_\_\_. *Diagnóstico do nosso tempo*. Rio de Janeiro: Zahar, 1961, p. 36-61 [ou: BRITTO, Sulamita (Org.) *Sociologia da Juventude*. Rio de Janeiro: Zahar, 1968. V. I, p. 69-94

TOMAZETTI, E. M; SCHLICKMANN, V. I *Escola, Ensino Médio e juventude: a massificação de um sistema e a busca de sentido*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 42, n. 2, p. 331-342. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201606139017>. Acesso em: 5 de maio de 2021.

WELER, W. *A atualidade do conceito e gerações de Karl Mannheim*. *Sociedade e Estado*, Brasília, v. 25, n. 2, p. 205-24. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/se/v25n2/04.pdf>. Acesso em 5 de maio de 2021.

## **A POLIFONIA SOCIAL DOS CRAVOS EM SARAMAGO**

Roberto Nunes Bittencourt (UniSignorelli)

robertonbitt@gmail.com

### **RESUMO**

O escritor Milan Kundera, em um de seus textos ensaísticos, sugere que a polifonia na literatura é um conceito que não está preso à linguagem musical. Se trata, pois, de uma multiplicidade de discursos que podem ou não estar presentes em uma peça ficcional. Quando tratamos de um texto teatral, em que o autor concede a cada um dos personagens sua própria voz, com léxico e densidade psicológica e social, é muito mais fácil perceber quem são aqueles sujeitos, que tipo de semântica sua própria economia pode nos revelar dentro de uma obra. No texto teatral “A noite”, de José Saramago, temos uma oportunidade ímpar de perceber essa multiplicidade de vozes que compõe o mosaico do Portugal da Revolução dos Cravos. Em poucas páginas, com personagens que trazem consigo a ambição de reunir os principais arquétipos sociais daquele tempo, o autor português nos evidencia quais discursos políticos estavam em marcha e como eles se chocaram no momento exato que a revolução que mudou completamente a sociedade portuguesa se deflagrou. Sua obra permite uma análise, não tão singela, de que mensagens esses grupos sociais e esses personagens evocavam dentro de um cenário que permite desde o simples ator proletário ao mais elevado tipo burguês, com suas inevitáveis defesas de um ideário de mundo que estava em erosão para imprimir ao antigo império português uma faceta inteiramente divergente.

### **Palavras-chave:**

Polifonia. Crítica social. Revolução dos Cravos.

### **ABSTRACT**

The writer Milan Kundera, in one of his essay texts, suggests that polyphony in literature is a concept that is not tied to musical language. It is, therefore, a multiplicity of discourses that may or may not be present in a fictional piece. When we are dealing with a play, in which the author gives each of the characters their own voice, with lexicon and psychological and social density, it is much easier to understand who those subjects are, what type of semantics their own economy can reveal to us. within a work. In the play “A noite”, by José Saramago, we have a unique opportunity to understand this multiplicity of voices that make up the mosaic of Portugal during the Carnation Revolution. In a few pages, with characters who bring with them the ambition of bringing together the main social archetypes of that time, the Portuguese author shows us which political speeches were underway and how they clashed at the exact moment that the revolution that completely changed Portuguese society broke out. His work allows for a not-so-simple analysis of what messages these social groups and characters evoked within a scenario that ranges from the simple proletarian actor to the highest bourgeois type, with their inevitable defenses of an ideology of the world that was in erosion. to give the former Portuguese empire an entirely divergent facet.

### **Keywords:**

Polyphony. Carnation Revolution. Social criticism.

### **1. Polifonia: resgate de um conceito**

Para falar de *polifonia*, resgato a construção do termo na obra crítica de Mikhail Bakhtin. Procuo diferenciar, assim como fez o crítico literário russo, o termo *plurivocal* de *polifonia*. Nessa percepção, a obra plurivocal apresenta uma multiplicidade de discursos em seus personagens: é como se cada uma dessas construções ficcionais tivesse sua própria voz dentro do texto escrito por seu autor. No entanto, em uma diferenciação simplória, essas vozes não seriam autônomas: seriam parte importante do discurso narrativo, de como o autor constrói sua própria trama e como ele deixa claro a presença do foco narrativo. Por outro lado, na polifonia, temos algo inteiramente diverso: os personagens não apenas apresentam sua própria voz quanto ela se torna independente do ponto de vista do narrador, de quem tece a trama como um foco onisciente. Nesse caso, existe, nos personagens, uma autonomia ideológica em relação ao discurso central, que funciona como fio condutor da trama.

Em seu trabalho de análise exaustiva do conceito de polifonia, Arthur Roman (1992) procura captar todos os desdobramentos que o termo traz e suas implicações no que ele chama de leitura da sociedade e da produção cultural da contemporaneidade. Ele destaca, assim, que a polifonia surge como um conceito musical e que depois se estende para diversas outras áreas com significados muitas vezes antitéticos, como é o caso da forma como a polifonia é concebida por Jacques Lacan e que está, de alguma maneira, ligada à teoria psicanalítica, fazendo sempre um contraponto à teoria das pulsões de Freud, a qual, embora Lacan prometa um retorno, na verdade, se presentifica como algo divergente, quase paradoxal (Cf. SAFATLE, 2022).

Por outro lado, temos também a ideia da polifonia que surge a partir da análise de Bakhtin da obra de Dostoiévski: uma ideia que está ligada de forma a se coadunar com outros discursos dentro do campo da linguística, que ela se revela como uma multiplicidade de perspectivas de análise de qualquer material semântico. Para se criar um contraponto até mesmo explanativo, o conceito de polifonia se origina com seu par antitético, o de homofonia, que em Bakhtin terá como expoente imediato a obra de Liev Tolstói.

Já em seu estudo sobre um dos livros de José Saramago, Zonin (2006) já faz algumas indagações que nos levam a refletir um pouco mais sobre as significações do termo polifonia aplicado à literatura. Fica muito claro, como já sugerido, que ele estava ligado inicialmente à música e

serviu-se como um recurso quase catacrético para Bakhtin se referir a um fenômeno que ele pôde observar na obra de Dostoiévski. No entanto, o que se coloca é até que ponto ele cumpre seu papel de uma definição qualitativa de algo do que de fato podemos encontrar na ficção contemporânea. Por isso, Zonin (2006) faz essas indagações cruciais em cima do romance *Ensaio sobre a lucidez*, do próprio Saramago, uma vez que se tenta descobrir em que medida o seu personagem possui uma desvinculação em relação ao outro: algo muito caro dentro do conceito de polifonia na psicanálise laciana, e o que disso se configura como uma voz que seja de fato autêntica e não embebida das crenças, valores e a ética do próprio autor, que em alguns casos aparece como um narrador observador que, de forma alguma, se revela isento do que está evocando para o seu leitor.

Quando Roman (1992) nos informa sobre a existência de tantos conceitos ligados ao mesmo vocábulo, também faz uma apresentação de seus contrapontos ou antíteses, que aparecem tanto na música quanto na literatura, na psicanálise ou na linguística. Uma vez que a polifonia na música surgiu na Idade Média, era de se esperar que fosse um conceito muito ligado à literatura do século XVII e não a que nós temos hoje. Em sua abordagem, ele indica que, para Bakhtin, parece que esse recurso literário, como tantos outros que daí se originaram no romance obcecado pela verossimilhança nos dias atuais, estava presente em alguns autores e em outros não, o que reforça apenas a ideia de que se trata mais de uma técnica, como de fato é na música, do que algo que se apresente por uma aglutinação de padrões estéticos de uma geração, como acontece sempre na história da literatura. Em busca de uma definição muito precisa do termo, Roman (1992) afirma que ele se torna evidente como uma multiplicidade de vozes que seguem para um léxico: uma particularidade discursiva e linguística em cada personagem da obra, mas, acima de tudo, uma variedade de posicionamento ideológico desses personagens, com seus respectivos ritmos e indicativos sociais.

Em seu livro de ensaios sobre a escrita, Milan Kundera, durante uma entrevista reproduzida em forma de diálogo na obra, responde a uma pergunta acerca da polifonia na literatura. O autor da indagação manifesta sua posição em relação ao termo de forma crítica e cética, quase deixando claro que seu uso é uma afronta ao verdadeiro sentido do termo. Diante disso, Kundera (2016) afirma:

A polifonia musical é o desenvolvimento *simultâneo* de duas ou mais vozes (linhas melódicas) que, embora perfeitamente ligadas, guardam sua relativa Independência. A polifonia romanesca? Digamos de início o que lhe é o oposto: a composição *unilinear*. Ora, desde o início de sua história, o

romance tenta escapar da unilinearidade e abrir brechas na narração contínua de uma história. Cervantes conta a viagem inteiramente linear de Dom Quixote. Mas enquanto viaja, Dom Quixote encontra outros personagens que contam suas próprias histórias. No primeiro volume há quatro delas. Quatro brechas que permitem sair da trama linear do romance. (KUNDERA, 2016, p. 80)

O autor de “A insustentável leveza do ser” era reconhecido por seu profundo conhecimento musical. De fato, ao lado de Hermann Hesse, Kundera foi um dos autores que mais deixou transparecer em sua obra um profundo conhecimento sobre música. Com isso, ele resgata, logo de antemão, o sentido da polifonia na música. Se trata, pois, de uma composição com duas linhas melódicas: isso quer dizer que não temos uma composição unívoca, ela não se constitui de apenas uma manifestação vocal. Em termos linguísticos, a polifonia encontra o seu sentido de muitos sons, muitas vezes, um termo que se refere a uma pluralidade de elementos falantes. Assim, Kundera logo chega à conclusão de que a polifonia na literatura é o oposto da tessitura unilinear, que apresenta apenas uma única voz no corpo do texto. Se sua definição parece, a priori, muito genérica, por outro lado ela se torna também, paradoxalmente, muito reducionista: ela se evoca como algo genérico quando cita Cervantes e o seu Quixote com mais de um personagem a desenrolar o fio de sua própria trama no monumento literário que inicia a modernidade do romance. Por sua vez, quando pensamos que apenas um corte narrativo diverso da linha principal do trecho pode significar outra voz, outra constituição discursiva, a obra literária em si pode ser um desencontro disso, reduzindo o termo apenas à economia da forma e deixando de lado completamente o conteúdo que a as personagens imprimem na ficção.

Partindo desse material preliminar sobre a polifonia, se torna imprescindível que se faça uma análise sinótica da estética de Saramago a fim de que posteriormente possamos nos embrenhar por sua obra “A noite” e a forma como ela se configura como um discurso polifônico sobre a Revolução dos Cravos.

Desse modo, é interessante observar o exame que Neves e Pavão (2023) fizeram sobre uma das obras mais polêmicas do autor português. Em seu artigo, os autores constatam que José Saramago, em “O Evangelho Segundo Jesus Cristo”, se posiciona na forma do foco narrativo, revelando uma autoria e uma narração dentro do mesmo espectro filosófico e político. O enredo gira em torno de uma crítica à religião, que é fortemente traçada em toda a trama e que não pode, segundo os autores, ser dissociada da ideologia do próprio Saramago, desde que o leitor tenha ciência de

importantes informações biográficas do próprio autor. Eles destacam, ainda, que Saramago consegue se posicionar de forma crítica sobre o tema aderindo ao realismo mágico, que, por si só, permite que faça uso dos recursos narrativos empregados nesse livro em especial. Assim, “O Evangelho Segundo Jesus Cristo” é uma obra a respeito da qual Saramago não consegue se posicionar de maneira não unilinear, como propôs Milan Kundera em seu ensaio no qual tenta explicar sua concepção acerca da polifonia em obras de ficção: mesmo adotando um tom filosófico e que se propõe a ser isento, Saramago cai na armadilha de confundir sua voz com a do narrador do entrecho.

El Fahl e Marques (2017) conduzem um exame da ética e da estética da existência no livro “Caim”, de José Saramago, e chegam inevitavelmente quase às mesmas conclusões de Neves e Pavão (2023) sobretudo porque seus estudos versaram em torno de uma obra que traz um contexto importante dentro da ficção de Saramago: a paródia em estilo ficcional de relevantes textos da cultura religiosa judaico-cristã. Tanto “O Evangelho Segundo Jesus Cristo” quanto “Caim” fazem uma releitura de narrativas que estão nas Bíblias cristãs e judaicas: nas judaicas, com exceção para os evangelhos e demais textos do Novo Testamento. Com isso, o autor cumpre um papel de crítico, e sua estética está intimamente ligada ao seu papel de olhar desconfiado e cético em relação ao que seriam os mais supremos dogmas dessas tradições religiosas. Assim, quando examinam “Caim”, os autores percebem que existe uma estética de análise de elementos inerentes à condição humana, mas estão como uma forma de subtexto ao que Saramago coloca como em primeiro plano sua ardorosa crítica ao corpo doutrinário do cristianismo e do judaísmo em sua influência inexorável para a mentalidade teocêntrica, que perdura no ocidente mesmo depois do processo de secularização do século XVIII, o que configura um dos pontos mais incisivos de sua ficção nesses textos. Com isso, mais uma vez, notamos que o autor não consegue traçar uma economia ficcional que não seja unilinear, se distanciando mais uma vez da nossa noção de polifonia.

Garlet (2016), por sua vez, faz em seu estudo uma análise meticulosa de outras obras do autor português, entre elas *Ensaio sobre a cegueira* e *As intermitências da Morte*, em que o viés religioso não é o elemento principal retratado na ficção pelo autor português. Em sua análise, Garlet chega à conclusão de que a obra de José Saramago possui um viés político e ideológico muito demarcado e que isso se torna evidente não somente pela trama, mas também pela forma como seus personagens atuam dentro dos cenários que são esboçados em cada enredo. Nesse sentido, ele não

evoca apenas suas convicções pessoais, mas, acima de tudo, concede voz ao que é execrado por ele, aquilo que se lhe apresenta como sórdido, como abjeto e indigno até mesmo de ser mencionado. Então, por que tais construtos estão em seus livros? O dialogismo permite explorar outros campos, captar outras formas de pensar e se posicionar, funciona acima de tudo como uma obra de acusação, de denúncia das mazelas sociais, como o “J’Accuse”, de Emile Zola, imprimindo também ao texto literário uma faceta panfletária, embora isso não implique a perda de sua qualidade estética.

## **2. “A noite”, de José Saramago**

Na dedicatória de seu trabalho, José Saramago afirma que Luzia Maria Martins acreditou que ele seria capaz de escrever um texto teatral. Ele tem em seu currículo tanto romances quanto novelas, passando também pela poesia e até um conto de uma ilha desconhecida. A obra do autor português é, por si mesma, polifônica, com vozes de todos os estilos literários, tornando-o um tipo de escritor que os críticos costumavam se referir como polígrafo: entre eles, temos aqui como o expoente mais famigerado Machado de Assis. No entanto, parecia a Saramago um tanto quanto inconcebível que ele pudesse escrever esse gênero literário, talvez, sobretudo, dada a sua especificidade de não ter um narrador que fosse a voz principal da trama, levando a termo a posição do autor, como sugeriram tanto El Fahl e Marques (2017) quanto Neves e Pavão (2023) ao analisarem de forma detida alguns dos principais trabalhos do autor.

Esse estranhamento em relação ao gênero, por sua vez, não o deteve e Saramago compôs o seu texto teatral. O mote para o seu trabalho foi algo extremamente emblemático: a Revolução dos Cravos, de 1974, que pôs curso a uma profunda transformação social e política em Portugal em um período da história que os historiadores chamam de História do Tempo presente, uma vez que no presente ano tal fenômeno completa apenas seus cinquenta anos, não se aglutinando aos fatos que são usualmente a parte mais densa da contemporaneidade, como é o caso da quebra da bolsa de Nova Iorque e a Segunda Guerra Mundial ou até mesmo o início da chamada Guerra Fria, em 1947 (Cf. NAPOLITANO, 2020).

O contexto e o cenário global do texto teatral “A noite” foi escolhido com muito cuidado pelo autor, assim como os aspectos mais genéricos de outras de suas obras. Em “As intermitências da Morte”, por exemplo, ele utiliza um recurso narrativo para propiciar uma visão panorâmica

do fenômeno que atravessa todo o livro. Em “A noite”, em que ele trata do dia em que acontece a Revolução dos Cravos, 25 de abril de 1974, nada mais adequado do que fazer com que seus personagens estejam em um local que privilegie a percepção desse fato em si, ou seja, dentro de um jornal na cidade de Lisboa.

Estamos, desse modo, dentro do olho do *maelstrom*, com todos os atores de um fenômeno de cunho político sendo gestado lá fora enquanto as discussões, as divergências e as mobilizações internas, que são uma espécie de metáfora do que acontece lá fora, são possíveis e conseguem compor uma imagem que não se configura como algo homogêneo, mas sim consegue coligar toda a heterogeneidade da vida social e política não apenas de Lisboa. Se o texto for encarado hoje, que distamos muito daquela realidade, talvez haja alguns empecilhos para compreensão.

Os personagens do texto teatral de Saramago são os profissionais típicos de um jornal de Lisboa da década de 1970. Assim, temos, entre esses profissionais, o diretor, o chefe de redação, os contínuos, linotipista, redatores (esportivo, de província, do estrangeiro e da cidade), compositor manual e até fotógrafo. Além disso, e isso é de suma importância para a construção de um discurso polifônico do texto, o administrador, que representa aqui um personagem que incorpora a burguesia reacionária e que não está nem um pouco incomodada com a política portuguesa desde antes do salazarismo, mas sim que se beneficia dela e que até mesmo teme que alguma mudança abrupta aconteça com uma ruptura do modelo social, político e econômico, lhe trazendo, acima de tudo, prejuízos e perda material inigualável. O texto em si começa com uma verossimilhança tão categórica que o próprio autor, em uma advertência entre sarcástica e atrevida, afirma que qualquer semelhança com pessoas e ditos da vida real, é uma mera coincidência. Esse recurso, que antes era empregado por alguns autores para imprimir aos seus textos um ar de veracidade, aqui é de fato um alerta para o que será encontrado no texto que se desdobra.

No início do primeiro ato, o texto nos mostra como se segue mais um dia na redação daquele jornal, embora saibamos, de antemão, que a noite em especial que se desenrola não terminará como todas as outras. Desse modo, as falas do Director e de Valadares, bem como os demais personagens que surgem nesse começo da trama, são apenas dentro de um pragmatismo quase caricatural.

No entanto, alguns elementos já começam a despontar, como é o caso da rígida hierarquia que impera naquele espaço, bem como a presença

da censura em um meio de comunicação. Valadares entra em contato com um coronel, que dentro da trama entendemos ser o agente responsável pela censura prévia dos jornais, e lhe indaga sobre a existência de cortes, isto é, ajustes no material que será impresso no jornal para a manhã seguinte. Sua fala, nesse momento, é importante para destacar que o jornal, em cuja redação estamos imersos, é totalmente favorável ao regime que se tem instaurado, uma vez que sua liderança, representada por Valadares, nesse momento da peça, não se incomoda com a intervenção do censor no conteúdo que eles irão veicular. Além disso, outro fator que deixa bem clara a rígida verticalização do jornal é que os redatores são escalados em importância pela seção a qual estão vinculados, como veremos mais adiante e que já nesse introito do texto também se torna muito evidente.

Está lá? Senhor coronel? Sou eu, Valadares. Aqui estou outra vez a maçá-lo. Não há mais cortes? Ainda bem. Sendo assim, só mando buscar as provas amanhã. Obrigado. Excepto umas coisas do estrangeiro, limpas, e umas do desporto, não tenho mais composição para hoje. É seguro, não há problemas. E há o fundo do director. E se estiver de acordo, para ganharmos tempo, leio-lho daqui pelo telefone, mais logo. Claro, a prova não deixará de ir. Sei o que são responsabilidades. Tem toda a razão, sem disciplina nada se faz. Boa noite, senhor coronel. (SARAMAGO, 1998, p. 224)

Nesse excerto do texto, temos uma visão muito nítida do posicionamento de Valadares, o chefe da redação, tanto sobre o que o jornal deve ser quanto o papel da censura em relação aos meios de comunicação de toda a Portugal. Em outro momento, mais adiante no texto teatral, a cúpula do jornal, da qual Valadares faz parte, começa a se questionar como se posicionará em relação a uma possível revolução. Nesse momento, o mesmo discurso de uma formal de esquivança em termos políticos surge em Valadares: ele seria como os grupos políticos fisiológicos que existem no Brasil desde o processo de redemocratização. Seu tom formal e respeitoso, cheio de decoro e reverência para falar com o coronel, beira uma subserviência nauseante para qualquer pessoa que não compactuaria com um regime como o Estado Novo em Portugal, de natureza tão profana no que tange aos Direitos Humanos mais essenciais.

No entanto, como parte da burocracia e de uma camada social que está sob os mais altos privilégios, Valadares não apenas concorda com o discurso do coronel quanto tenta tornar o seu trabalho ainda mais exitoso, propondo uma censura por telefone. O fragmento, que representa a voz de um grupo social do qual o protagonista do texto não faz parte, é justamente, como poderíamos imaginar, o adverso ao do autor. Como estamos diante de um texto de teatro, em que não existe um narrador a não ser nos

cabeçalhos de cenas e rubricas, fica um tanto opaco a percepção de o personagem ter voz própria, sendo o legítimo signo de uma vertente daquela sociedade do Estado Novo que a Revolução dos Cravos faz vir abaixo.

Valadares é um típico burocrata que se acha burguês, embora não seja detentor dos meios de produção, que acredita que está fazendo apenas o seu trabalho, dentro do mesmo sistema lógico condenado por Hannah Arendt em *Eichmann em Jerusalém* e seu conceito de banalidade do mal. Dentro do jornal, como já afirmamos, há todos os tipos sociais e políticos de Portugal. Por isso, Torres representa justamente a classe trabalhadora e idealista, que está com inclinações muito fortes a uma esquerda-radical. Em uma discussão com seu chefe, os seus ideais entram em colisão, marcando a multiplicidade de vozes do livro de Saramago e compondo um retrato muito seco e despidido de conotação da Portugal à beira da Revolução dos Cravos.

Era justamente um país que amargava em um regime ditatorial, em uma política despótica e com tons nitidamente fascistas, mas que negava a si mesma, afirmando ser apenas outra coisa, algo que não ferisse o espírito democrático e solidário que o toda Europa vinha tentando cultivar depois da Segunda Guerra Mundial e mesmo no contexto da Guerra Fria, para o mais absurdo dos antagonismos no continente.

VALADARES (Aflito): Não respondo, não digo nada. Tenho de falar com o director, com a... (Suspende-se, sem saber como continuar.).

TORRES: Com a PIDE.

VALADARES (Esbraveja, furioso): Olhe que eu... Olhe que não lhe admito! Eu nunca tive relações com a PIDE!

TORRES: Não falta aqui dentro quem tenha. Pode pedir ajuda (SARAMAGO, 1998, p. 258)

Valadares perde a compostura ao discutir com o antifascista Torres, síntese mais nítida de todo o movimento que se desdobra depois do dia 25 de abril de 1974 em Portugal. A PIDE, a temida polícia política que teve sempre seus equivalentes em outros regimes totalitários e de natureza tão comuns como o Estado Novo, tanto em Portugal quanto também aqui no Brasil, a saber, a Gestapo, a Tcheka, e tantas outras espalhadas até nos mais refinados e supostos modelos democráticos, se torna um elemento de contestação. É preciso resguardar a imagem de que não é colaboracionista com o regime, mesmo que em conversa anterior com o coronel afirme algo inteiramente diverso.

Ainda assim, o tom geral que Valadares assume é antidemocrático e acima de tudo repressivo, principalmente quando ele tenta sufocar uma mobilização dentro do jornal que surge entre os profissionais da tipografia, aqui simbolizando as classes mais populares e, não menos crítica em decorrência disso, que se atira contra o despotismo e exige que algo seja feito.

A não unilinearidade aludida por Milan Kundera aparece o tempo todo nesse pequeno texto teatral de Saramago, evidenciando uma antítese em relação aos livros que foram mencionados em que seu discurso como escritor se confunde com o fio narrativo das obras. Em uma cena em que Valadares e Torres discutem, chegando mesmo a uma divergência entre classes sociais, que estão nitidamente marcadas na função de Torres, redator de província, e de Valadares, chefe de redação, o próprio Torres afirma que há um abismo entre eles dois.

Essa fala de Torres perturba Valadares, que tinha se referido a ambos como sendo camaradas. É sabido que a palavra camarada é empregada dentro do vocabulário de grupos socialistas e comunistas, uma vez que parece integrar a visão de ditadura do proletariado e também dar substância e coesão à conclamação de Marx em seu *Manifesto Comunista* de 1848.

Por isso, quando Torres se vê diante dessa afirmação de que seria ou pertencia ao mesmo grupo de Valadares, ele não perde a oportunidade de tecer uma crítica de forma irônica. Eles não eram camaradas, visto que Torres era apenas um redator de província e Valadares, o chefe de redação. Tal fato, por si só, já assinalaria a inserção de cada um deles em um grupo social e político muito distinto. Afinal de contas, Valadares estava muito mais próximo da burguesia e da visão oficial do jornal do que Torres, que cumpria apenas o papel de escrever sobre o que acontecia no interior do país, distanciando até mesmo do cenário político polêmico de Lisboa.

Quem se beneficiaria com a continuidade do regime do Estado Novo em Portugal? Obviamente, as elites ligadas ao governo e que dele recebiam quaisquer tipos de privilégios, entre eles os donos de jornais e figuras do meio midiático. Por isso, quando Valadares, que não é burguês embora acredite sê-lo, anuncia que, de fato está ocorrendo um movimento que deporá o governo atual, ele o denomina de golpe de Estado. Tanto o administrador quanto o diretor do jornal lamentam com um “Oh, diabo!”, deixando claro para o leitor que eles se posicionam de maneira contrária a essa transição, que não acontece de forma violenta, uma vez que se processa com uma parca manifestação contrária apenas de alguns órgãos que sustentavam o saudosismo de um regime político que estava condenado,

mesmo antes de 1974. Assim, mais uma vez Saramago expõe a voz dessas figuras e suas classes sociais, eles estão inseridos em um contexto de antagonismo à voz que se quer dar mais ênfase no jornal.

Já se aproximando do final do texto teatral, quando dentro da redação não se tem mais dúvida alguma sobre o movimento que se desenrola lá fora, o Director, que assume a postura de um típico político que participou de todas as atrocidades do Estado Novo, entra em contato com seus companheiros e ordena que provas sobre o que fizeram sejam destruídas. Ele repete “Contra o governo... contra nós.... queime... queime...” (SARAMAGO, 1998, p. 296) de forma desesperada e temerosa.

Nessa fala, temos mais uma vez a concessão de Saramago a uma voz que destoava das crenças do personagem Torres. O Director é a simbolização de uma entidade política que atua de forma violenta e fascista, como tinha acusado a estagiária em meio às discussões dentro do jornal, e que tenta se esquivar das futuras implicações legais do que foi feito dentro desse regime. Em nosso país, isso pode ser exemplificado com a Lei de Anistia, que isentou de culpa tanto militares quanto revolucionários de esquerda armados que cometeram inúmeros crimes para derrubar o regime. Assim, estamos diante de uma divergência de vozes, a condenatória da estagiária, que personifica o próprio Saramago em termos ideológicos, mas que também reúne o pensamento e o ideário de um grupo massivo naquela Portugal, e a própria elite política e social que tenta resguardar seu futuro.

No final do texto, formam-se três grupos: o grupo do administrador, o grupo de Pinto e o grupo de Torres. Cada um deles representa um determinado grupo político, que, nesse momento, José Saramago faz com que suas vozes se tornem presentes de maneira autônoma. Assim, o grupo do administrador conclama que o movimento regrida, que ele seja interrompido, demonstrando sua posição reacionária, que está sempre em busca da manutenção do poder a qual já está habituado. No grupo de Pinto, impera uma indecisão política, o grupo nitidamente fisiológico, que espera que os acontecimentos se sedimentem para que ele possa então tomar partido e atuar em função de seus interesses avessos ao bem-estar social como um todo. E, por fim, o grupo de Torres, progressista, sempre no encalço da mudança do *status quo*, que enfrenta os desafios e os dissabores da repressão e da perseguição para que a sociedade seja modificada e se torne um lugar em que todos possam usufruir do que é produzido e não apenas uma parcela dela, que também finda concentrando poderes e cometendo uma série ininterrupta de abusos e atrocidades.

### 3. Considerações finais

É interessante notar que, apesar do que foi apontado por El Fahl e Marques (2017) e Neves e Pavão (2023), que explicitam a forma como na obra de Saramago ele não consegue desvincular a sua visão ideológica do que o foco narrativo deixa transparecer em seus romances, há um contraponto que está evidente em seu livro “A noite”.

A obra, que aborda na linguagem do teatro a noite da Revolução dos Cravos, segue o que Kundera (2016) considera como uma típica estrutura da polifonia, ou seja, a obra de Saramago não é unilinear. Ela apresenta personagens que pertencem a grupos sociais que tinham interesses distintos naquele momento, tanto reacionários quanto progressistas e até mesmo um grupo fisiológico, e, muito mais do que isso, o autor português imprime em cada personagem sua própria tessitura e compleição ideológica, que está muito clara em cada uma de suas falas.

Portanto, “A noite” é um retrato que qualquer historiador ficaria feliz em utilizar em sua apresentação do que foram os Cravos, não como fonte de uma história que se esboça de maneira realística e inequívoca, mas como convincente representação do real, do tempo presente de uma Portugal com um corpo social tão heterogêneo.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUGUSTO, C. F. *Portugal, 1974-1976: entre o passado e o futuro*. 2002. Tese (Doutorado em Ciência Política) – Departamento de Ciência Política, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

CABREIRA, P. Revolução dos Cravos e a democratização no Portugal contemporâneo (1973-1975). *Revista de História da UEG*, 8(1), e811916, 2019.

EL FAHL, A. O. F.; MARQUES, M. F. C. A parrhesia como ética/estética da existência em Caim de José Saramago. *Revista Digital dos Programas de Pós-Graduação do Departamento de Letras e Artes da UEFS*, v. 18, n. 1, p. 28-40, Feira de Santana, janeiro-abril 2017.

GARLET, D. J. *O romance dialético em José Saramago*. Tese (Doutorado em Letras) – Centro de Artes e Letras, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

KUNDERA, M. *A arte do romance*. São Paulo: Companhia das Letras, 2016. 166p.

NEVES, R.; PAVÃO, J. B. A arquitetura da barbárie em O Evangelho Segundo Jesus Cristo de José Saramago. *CERRADOS*, v. 32, n. 63, dezembro 2023, Brasília-DF.

ROMAN, A. R. O conceito de polifonia em Bakhtin - o trajeto polifônico de uma metáfora. *Letras*, n. 41-42, p. 195-205, UFPR, Curitiba, 1992-93.

SAFATLE, V. *Introdução a Jacques Lacan*. Belo Horizonte: Autêntica, 2022. 95p.

SARAMAGO, J. *Que farei com este livro?*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

ZONIN, C. D. Polifonia e discurso literário: outras vozes que habitam a voz do narrador na obra Ensaio sobre a Lucidez de José Saramago. *Revista eletrônica de crítica e teoria de literatura*, v. 02, n. 02, PPG-LET-UFRGS, Porto Alegre, jul./dez. 2006.

**A RUPTURA DO CICLO E O PAPEL DA MEMÓRIA EM TRÊS  
POEMAS DE LAILA ANGELICA MORAES (2023)**

Ariel Montes Lima (UFMT)  
[gabrielfelipe0308@gmail.com](mailto:gabrielfelipe0308@gmail.com)

**RESUMO**

Esse artigo teve por objetivo analisar o papel da memória em três poemas de Laila Angelica Moraes<sup>4</sup> (2023) publicados na Coluna Desalinhos Poéticos – Revista Ikebana. A análise consistiu em dois momentos: 1) observação da forma poética empregada e suas características e 2) análise do tema da memória e seu papel impresso no conteúdo dos poemas. Foi possível observar que o discurso do eu lírico ao longo dos três textos revela a posição de um sujeito psicologicamente regredido em processo de libertação da memória traumática.

**Palavras-chave:**

Memória. Poesia. Repetição.

**ABSTRACT**

This article aimed to analyze the role of memory in three poems by Laila Angelica Moraes (2023) published in the Desalinhos Poéticos Column – Ikebana Magazine. The analysis consisted of two moments: 1) observation of the poetic form employed and its characteristics, and 2) analysis of the theme of memory and its role printed in the content of the poems. It was possible to observe that the discourse of the lyrical self throughout the three texts reveals the position of a psychologically regressed subject in the process of liberating traumatic memory.

**Keywords:**

Memory. Poetry. Repetition.

## **1. Introdução**

A compulsão à repetição, o trauma, a angústia, o ciclo e a memória são motes extremamente recorrentes na literatura, sobretudo, a partir do século XX (SOUZA, 2018). Com a ascensão da psicanálise a fins do século

---

<sup>4</sup> Laila Angelica Moraes nasceu em Votuporanga-SP. Graduada em Letras: Português/Espanhol e Pedagogia na Unifev (Centro Universitário de Votuporanga). Graduada em História pela UNICV (Centro Universitário Cidade Verde). Professora de Língua Portuguesa e Espanhola, Pedagoga, Pesquisadora, Revisora e Escritora. Especialista em Educação. Textos publicados nas Revistas Mallarmargens, Ruído Manifesto e Sucuru. Coautora em Antologias pelas Editoras Chiado Books, Patuá, Expressividade, EHS Edições e Mente Aberta. Autora do livro de poesias “Poememórias” (2021) pela Editora Expressividade. Acadêmica Efetiva da ACILBRAS, Membro afiliada da ABRESC e Acadêmica Correspondente da NALAP (MORAES, 2023, [s.n.]).

XIX e princípio do XX, tais elementos ganharam um novo olhar, mais apurado a partir da descoberta do Inconsciente e das diversas instâncias do aparelho psíquico. Assim, a análise literária, aliada à nova ciência, se favoreceu de tais conhecimentos; o que corroborou para o surgimento de novos caminhos interpretativos.

Diante disso, meu propósito nesse artigo é analisar a concepção de ciclicidade na/da vida e o papel da memória apresentados em três poemas de autoria de Laila Angelica Moraes (2023) a partir dos conceitos acima referenciados. Os textos foram publicados em novembro de 2023 na Revista Ikebana, na Coluna intitulada Desalinhos Poéticos e assinada pela referida escritora.

Ademais, saliento que emprego, voluntaria e conscientemente, a primeira pessoa do singular com o objetivo de demarcar o posicionamento discursivo da pessoa pesquisadora. Afinal, a crítica à perspectiva cartesiana dos estudos literários forma parte da proposta deste texto.

## **2. Desenvolvimento**

Essa seção está dividida em duas partes. No primeiro tópico, apresento os poemas a serem analisados, trazendo alguns apontamentos a respeito de sua forma composicional e contextualizando-os em relação ao suporte de publicação e à autoria. No segundo momento, desenvolvo a análise temática dos textos a partir dos conceitos de memória, trauma e compulsão à repetição, com vistas a identificar como o passado e o presente estão articulados na lírica de Laila Angelica Moraes.

### **2.1. O corpus e sua composição**

Nessa seção, apresento os três poemas que compõem o *corpus* estudado. Tais textos, como dito anteriormente, são de autoria de Moraes (2023, s. n). Esses foram reproduzidos abaixo em sua integralidade, com a introdução da contagem de seus versos. Da mesma forma, nesse tópico são realizadas algumas considerações preliminares a respeito da forma e do estilo composicional.

À continuação, apresento o primeiro poema a ser observado:

Procrastinação inconstante  
(MORAES, 2023)

O pensamento perpendicular 01  
pousa no passado  
pomposo. 03

O primeiro texto não possui métrica fixa, nem um padrão de rimas definido. Existe, entretanto, uma aliteração da consoante /p/. Sua estrutura, do mesmo modo, não obedece a uma forma pré-definida, embora o formato de triângulo invertido, oportunizado pela quantidade decrescente de sílabas em cada verso, possa aludir ao decaimento emocional do sujeito. Nesse ponto, destarte, ele se assemelha ao haicai, que se caracteriza pela captura de um instante por meio da linguagem direta e profunda (SOUZA, 2023).

**Contristação imutável**

(MORAES, 2023)

O palimpsesto de minhas lembranças 01  
me atormentam [sic]  
tornando-se um palíndromo. 03

Esse poema, assim como o anterior, se compõe de três versos. Não há um padrão de rimas estabelecido em sua estrutura, ou uma métrica fixa. O texto ainda, diferente do anterior, apresenta uma forma composta por um verso longo, um curto e um longo. Essa articulação pode servir para dar ênfase ao sofrimento que as lembranças proporcionam ao eu lírico expresso no 2º verso.

Chama a atenção, igualmente, o emprego das palavras palimpsesto e palíndromo.

Palimpsesto (do grego antigo *παλιψηστος*, transl. “palímpsêstos”, “aquilo que se raspa para escrever de novo”: *πάλιν*, “de novo” e *ψάω*, “arranhar, raspar”) designa um pergaminho ou papiro cujo texto foi eliminado para permitir a reutilização. Tal prática foi adotada na Idade Média, sobretudo entre os séculos VII e XII, devido ao elevado custo do pergaminho. A eliminação do texto era feita através de lavagem ou, mais tarde, de raspagem com pedra-pomes. (WIKIPÉDIA, 2023a, [s.n.]

Já o termo palíndromo designa “uma palavra, frase ou número que permanece igual quando lida de trás para diante [...] palíndromo é qualquer série de elementos com simetria linear, ou seja, que apresenta a mesma sequência de unidades nos dois sentidos” (WIKIPÉDIA, 2023b, s. n.).

**A tão esperada liberdade**

(MORAES, 2023)

Liberto-me de minhas dores 01  
entranhadas que sangram  
minhas feridas abertas 03

Finalmente, nesse último poema, a escritora rompe com a estrutura de 03 versos. Ela mantém, todavia, a linguagem direta e objetiva característica, usando de versos mais curtos, o que confere maior unidade ao texto poético.

## **2.2. Análise de conteúdo**

Os poemas selecionados se articulam em torno do eixo passado-presente, no qual a referência à memória do que já ocorreu destaca sua influência na condição do indivíduo em seu momento atual. Principiando nossa análise pela questão da memória, Green (2007) destaca que

Nenhum paciente pode realmente se lembrar de todas as incidências e consequências de um evento. Se a pessoa se lembra de um fato através da memória, ele geralmente está dissociado, para evitar a repetição de sua natureza traumática vinculada a outros aspectos seus, isto é, a qualidade alucinatória do relembrar, sua qualidade de estranheza. (GREEN, 2007, [s. n.]

É evidente nos dois primeiros poemas que a memória ocupa um lugar central na manutenção da imobilidade; algo endossado, no primeiro poema, pela relação da voz poética com um suposto “passado pomposo” reacendido pelo “pensamento perpendicular”. Já no segundo texto, é perceptível a noção de que o passado atua enquanto um elemento subjacente na construção da identidade e da construção vital do sujeito. Isso se manifesta pela relação diádica entre o “palimpsesto das lembranças” e o “palíndromo” que constituiu o eu lírico.

Nesse sentido, há uma progressão cíclica, uma repetição interna de um padrão limitante, no qual atuam o passado, a recordação distorcida do passado e o comportamento presente.

Ademais, tendo em vista que a memória é o agente que mobiliza os afetos na manutenção da imobilidade, cabe apontar que essa catalisa no sujeito a compulsão à repetição. Para discutir a questão da ciclicidade das experiências humanas e tal compulsão, é mister destacar que

[...] é [...] uma só e mesma pulsão que se repete e que se liga e fixa ao repetir-se. Se esta repetição equivale a uma tentativa de ter mão, *a posteriori*, sobre um evento traumático ao qual o sujeito foi exposto de forma imprevista, esta repetição nunca é pois devida a uma nova pulsão sexual ou a uma coloração libidinal suplementar (?) [...] Não é a mudança, mas a repetição alucinatória do mesmo evento que supostamente cura as “feridas” psíquicas [...]. Mas é igualmente verdade que esta repetição

pulsional tanto volta a abrir e envenenar estas feridas como as cura! Quererá dizer que a repetição pulsional tem um carácter ambivalente, quer dizer, que quer ao mesmo tempo curar e envenenar? Não seria mais justo adiantar que a compulsão de repetição não quer nem curar nem fazer sofrer, porque não quer nada – a não ser o prolongamento indefinido do mecanismo da sua própria repetição? Isso significaria que a pulsão é, por natureza, totalmente *indiferente* quanto ao conteúdo da sua repetição e quanto aos resultados desta. (BERNET, 2016, p. 252)

Pensando na relação da memória na reencenação do trauma e na manutenção do estado de angústia e imobilidade, comenta Souza (2018, p. 192) que

A relação entre trauma e literatura existe [...] desde sempre, mas essa relação intensificou-se inevitavelmente ao longo do século XX, uma era em que a literatura, assim como a humanidade, foi atingida por uma série de episódios históricos extremos, desencadeadores de traumas capazes de atravessar gerações. (SOUZA, 2018, p. 192)

A Memória do passado, dessarte, emerge como o que prende o indivíduo ao que já não pode mais ser. A dor do passado faz o sujeito repetir a mesma história em um processo inconsciente de ciclicidade.

Com efeito, nos três poemas estudados, surge a sombra de um “Passado Fantasma”. Isto é, que já está morto, mas não propriamente abandonado, sendo, ainda, capaz de suscitar adversidades para o eu lírico. É, destarte, essa natureza etérea – mas sempre presente – o que torna dificultoso o enfrentamento de uma realidade, ao mesmo tempo, presente e ausente. Por isso, o último dos textos ilustra com certa clareza a ruptura com o ciclo.

A Libertação que ocorre no último texto é, mais do que qualquer coisa, uma libertação do que se é. Por essa perspectiva, assinalo ainda que a captura dos momentos acompanha uma série de recortes do que parecem ser momentos da vida desse eu lírico; a saber:

1º – imobilidade endossada pela memória distorcida;

2º – nostalgia por um passado irreal;

3º – regresso à realidade do presente e abandono das fantasias do passado.

A partir dessa perspectiva, o trauma não necessariamente se revela na/pela narração do sofrimento, mas se apresenta pela retomada de uma memória bela contaminada pela nostalgia de um passado irrepitível. Isso parece indicar que esse eu lírico assume uma posição melancólica em relação ao presente, comparando-o ao passado. É possível, contudo, que a

idealização do passado, antiteticamente, ocorra como uma resposta à própria dor que os eventos desse passado infligem ao sujeito.

Dessa forma, o “passado pomposo”, na verdade, é um passado “soterrado” (palimpsesto) que desperta o tormento no eu poético. Isso se conclui em virtude do emprego dos termos “entranhadas que sangram” (v. 02) e “feridas abertas” (v. 03), aludindo à presença da memória traumática reprimida.

Ademais, é perceptível que o emprego da sugestão como mobilizadora dos elementos semióticos empregados (como o palimpsesto e o palíndromo) aludem um sentimento de que a voz do eu lírico busca representar o irrepresentável. É dizer: a expressão direta e lógica dos fatos que angustiam é rejeitada em prol do uso das representações expressas nos três recortes, como se cada cena evocada figurasse como metonímia da experiência.

Mais do que isso, todavia, a apresentação dos elementos da angústia impressos nos dois primeiros poemas se assemelha ao processo de regressão experienciado por sujeitos expostos a situações angustiantes. Tal movimento se caracteriza como um

[...] retorno do sujeito a etapas ultrapassadas de seu desenvolvimento (como fases libidinais, relações de objeto, identificações...), assim como a passagem a modos de expressão e de comportamento de nível inferior no ponto de vista da complexidade, estruturação e diferenciação (AKKARI, [s.d.]

Esse mecanismo de defesa do ego “ocorre quando, percebendo-se diante de uma frustração marcante, o indivíduo retorna a uma fase que já se pensava superada por ele, na tentativa de fugir do conflito. Fase esta onde ele teria encontrado certo prazer” (SANTOS, 2022).

Já o último poema destaca um comportamento característico de um sujeito-eu-lírico em processo de elaboração de suas angústias. É possível teorizar ainda que o emprego da comparação entre as “feridas que sangram” e as “janelas que se abrem com o vento” poderia figurar como uma alusão ao próprio ato curativo de verbalizar (pela poesia quiçá) aquilo que provoca a dor, afinal “por meio da fala, é dada ao paciente a oportunidade de se conectar com ideias recalcadas que produzem os sintomas atuais. Assim, ele passa a ter uma nova compreensão desta memória” (FOCHESATTO, 2011, p. 166), pois, “quando a reação é reprimida, o afeto permanece ligado à lembrança e produz o sintoma” (*Id. ibid.*).

### 3. Conclusão

Nesse artigo, pretendi analisar o papel da memória em três poemas da escritora Laila Angelica Moraes. Foi possível perceber que o passado – reavivado pela lembrança – ocupa um papel central na manutenção dos ciclos de angústia do eu lírico estabelecido nos textos.

Pude notar, ainda, uma articulação entre a memória inconsciente e a *reexperimentação* do sofrimento psíquico, tal que o extravasamento, a partir da verbalização, parece emergir enquanto maneira de se reelaborar as experiências dolorosas.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AKKARI, Paula Farias. Mecanismos de defesa do Ego. *InfoEscola*, São Paulo, [s.d.]. Disponível em: Mecanismos de Defesa do Ego - Psicanálise – InfoEscola. Acesso: 01 jan. 2024.

BERNET, Rudolf. As pulsões de morte e o enigma da compulsão de repetição (Freud e Lacan). *Cultura. Revista de História e Teoria das Ideias*, v. 35, p. 247-64, 2016.

FOCHESATTO, Waleska Pessato Farenzena. A cura pela fala. *Estudos de Psicanálise*, n. 36, p. 165-72, Belo Horizonte-MG, Dezembro-2011. Disponível em: 1 – ARTIGO-ABERTURAS-REV-EST-36.indd (bvsalud.org). Acesso: 01 jan. 2024.

GREEN, André. Compulsão à repetição e o princípio de prazer. *Revista brasileira de psicanálise*, v. 41, n. 4, p. 133-41, 2007.

MORAES, Laila Angelica. Coluna Desalinhos Poéticos-Nov. 2023. *Revista Ikebana*. Disponível em: COLUNA DESALINHOS POÉTICOS-LAILA ANGELICA MORAES | by Revista Ikebana | Nov, 2023 | Medium. Acesso: 02 nov. 2023.

SANTOS, Samantha B. *Mecanismos de defesa do ego segundo Freud*. 2022. Psicanálise Clínica. Disponível em: Mecanismos de defesa do ego segundo Freud – Psicanálise Clínica (psicanaliseclinica.com). Acesso: 01 jan. 2024.

SOUZA, Ana Paula de. *A escrita e a função social do romance de memória contemporâneo*: Sefarad (2001) de Antonio Muñoz Molina. Tese (Doutorado). Campinas: Unicamp, 2018. Disponível em: Terminal RI - SophiA Biblioteca Web (unicamp.br). Acesso em: 11 de nov. 2023.

SOUZA, Sandra Maria Alves de. Haicais na composição poética de Eduardo Mahon. *Revista Água Viva*, [S.l.], v. 5, n. 2, 2020. DOI: 10.26512/aguaviva.v5i2.30907. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/aguaviva/article/view/30907>. Acesso em: 8 nov. 2023.

Outras fontes:

WIKIPÉDIA, A Enciclopédia Livre. *Palimpsesto*. 2023a. Disponível em: Palimpsesto – Wikipédia, a enciclopédia livre (wikipedia.org). Acesso: 29 dez. 2023.

WIKIPÉDIA, A Enciclopédia Livre. *Palíndromo*. 2023b. Disponível em: Palíndromo – Wikipédia, a enciclopédia livre (wikipedia.org). Acesso: 29 dez. 2023.

**A TRÍADE DO *ETHOS* NA CONSTRUÇÃO SEMIOLINGÜÍSTICA DO DISCURSO NA OBRA “CAPITÃES DA AREIA”**

Antonio Cilírio da Silva Neto (UEMA)

[antonioneto5@professor.uema.br](mailto:antonioneto5@professor.uema.br)

Rebeca Campos Silva (UEMA)

[rebecacampos504@gmail.com](mailto:rebecacampos504@gmail.com)

**RESUMO**

O objetivo deste trabalho foi investigar a tríade do *Ethos* na construção semiolinguística do discurso na obra “Capitães da Areia” (2009). Para isso, a base da análise semiolinguística se desenvolve no *processo de semiotização de mundo*, que leva em consideração: visão de mundo dos sujeitos, saberes, lugares de pertencimento, dispositivos comunicativos entre outros. Para tanto, acredita-se que no discurso da obra “Capitães da areia”, a tríade *Ethos, Pathos e Logos*, que significam, respectivamente: *Aquilo que é mostrado, o afeto/sentimentalismo e a argumentação/persuasão* (AMOSSY, 2008), fazem parte do processo de *semiotização de mundo*, construída na narrativa. Metodologicamente, configura-se como uma pesquisa de cunho bibliográfico. Analisou-se aquilo que é “mostrado”, ou seja: a imagem que a obra e, em conjunto, os personagens, refletem perante o leitor através do enunciado. Por fim, as considerações e os resultados da pesquisa apresentam que na construção semiolinguística do discurso na obra “Capitães da Areia”, encontra-se a utilização persuasiva da tríade: *Ethos, Phatos e Logos*.

Palavras-chave:

Ethos. Semiolinguística. “Capitães da Areia”.

**ABSTRACT**

The objective of this work was to investigate the triad of *Ethos* in the semiolinguistic construction of discourse in the book “Capitães da areia” (2009). To this end, the basis of semiolinguistic analysis is developed in the process of semiotization of the world, which takes into account: subjects’ worldview, knowledge, places of belonging, communicative devices, among others. To this end, it is believed that in the discourse of the book “Capitães da areia”, the triad *Ethos, Pathos and Logos*, which mean, respectively: What is shown, affection/sentimentality and argumentation/persuasion (AMOSSY, 2008), are part of the process of semiotization of the world constructed in the narrative. Methodologically, it is configured as a bibliographical research. What is “shown” was analyzed, that is: the image that the work and, together, the characters, reflect to the reader through the testimony. Finally, the considerations and results of the research show that in the semiolinguistic construction of the discourse in the book “Capitães da areia” there is the persuasive use of the triad: *Ethos, Phatos and Logos*.

Keywords:

Ethos. Capitães da Areia. Semiolinguistics.

## 1. Introdução

O estudo da tríade do *ethos* na construção semiolinguística e psicossocial do discurso na obra “Capitães da Areia” (2009) e a formação do discurso carregam consigo um enunciado, que induziu ou facilitou o sucesso do entendimento discursivo nesta investigação. E é o próprio enunciado que forneceu as instruções sobre os ideais presentes na enunciação (AMOSSY, 2008).

Nesse caso, analisou-se aquilo que é “mostrado”, a imagem que a obra e, em conjunto, os personagens, refletem perante o leitor através do enunciado. Esse manifesto é caracterizado como *Ethos*: “O *ethos* se mostra no ato de enunciação, ele não é dito no enunciado”, segundo Ducrot (1984) citado por Maingueneau (1987, p. 201).

Considerando os pressupostos acima, indagou-se: Por que investigar a linguagem semiolinguística e o contexto psicossocial de personagens da obra “Capitães da Areia”? Hipoteticamente, porque o discurso semiolinguístico e psicossocial construído nos personagens foi visualizado dentro da obra em questão.

Sendo assim, à luz da obra de Jorge Amado, “Capitães da Areia”, utilizou-se a teoria semiolinguística para investigar a presença da tríade do *ethos* na caracterização e no discurso de personagens. Essa teoria se preocupa com a construção da comunicação num contexto de Semiotização de mundo (Cf. CHARAUDEAU, 2005), num esquema de processos que consideram os arcabouços sociais e psicológicos dos sujeitos envolvidos numa situação de comunicação.

À vista disso, na obra “Capitães da Areia” identificou-se o precário cenário vivido pelos protagonistas, visto que são meninos periféricos, com pouca ou nenhuma assistência que assegure um crescimento saudável, vivendo à mercê de uma sociedade majoritariamente preconceituosa e pouco empática.

A tríade do *ethos* entrou neste ponto para analisar “como a maneira do dizer” está diretamente ligada ao impacto causado nos leitores. Para tanto, a tríade divide-se em *Ethos*, *Pathos* e *Logos*, significando, respectivamente: *Aquilo que é mostrado, o afeto/sentimentalismo e a argumentação/persuasão* presentes no discurso (Cf. AMOSSY, 2008).

Posto isso, tem-se como objetivo geral investigar a tríade do *ethos* na construção semiolinguística do discurso na obra “Capitães da Areia” e como objetivos específicos a averiguação da tríade do *Ethos* para a

construção semiolinguística do discurso; a análise, a partir da teoria semiolinguística, da linguagem psicossocial construída nos personagens Amadianos: Pedro Bala, Sem-pernas e a cidade da Bahia; e, por fim, a apresentação de questões da tríade do *ethos* no discurso e a relação da teoria/abordagem polifônica em enunciados de personagens da obra “Capitães da Areia”.

Portanto, justificou-se que, a semiolinguística, como o campo que abarca todo esse processo de construção psicossocial, possibilita investigar a análise do discurso da obra “Capitães da Areia”, os personagens e os elementos que constituem o seu *ethos*.

## 2. A semiolinguística nos estudos discursivos

No cenário dos estudos discursivos, a teoria semiolinguística (TS) ganha espaço em meados de 1980, através do linguista francês Patrick Charaudeau (2005), que se interessou em analisar o *processo de semiotização de mundo*, com esquemas que perpassam dimensões implícitas e explícitas numa situação de comunicação.

Para esse autor “(...) o ato de comunicação é como um *dispositivo*, cujo centro é ocupado pelo sujeito falante (o locutor, ao falar ou escrever) em relação com um outro parceiro (o interlocutor)” (CHARAUDEAU, 2014, p. 67). O *processo de semiotização de mundo* acontece quando o sujeito se apropria da língua, suas formas-sentido e as insere no discurso, tendo uma certa influência psicossocial (CORRÊA-ROSADO, 2014). Assim, para que haja sentido, os processos são os seguintes:

Figura 1: O duplo processo de semiotização do mundo.



Fonte: Charaudeau (2005).

O referido esquema funciona da seguinte forma: **a) Processo de Transformação:** é o processo que parte de “mundo a significar” a “mundo significado” sob a ação de um sujeito falante e suas escolhas discursivas; **b) Processo de Transação:** insere o mundo significado (elaborado pelo emissor) como objeto de interação entre dois sujeitos falantes: Emissor e Destinatário (CHARAUDEAU, 2005).

Sendo assim, o processo de semiotização de mundo é duplo e composto, cada um, quatro por tipos de operações. **No processo de transformação,** (CHARAUDEAU, 2005, [n.p.]):

1. **Identificação:** os seres do mundo (sejam eles reais ou fictícios, são transformados em identidades nominais, para que se possa falar deles;
2. **Qualificação:** esses seres têm características, propriedades que os especificam e motivam a sua maneira de ser. São transformados em identidades descritivas;
3. **Ação:** esses seres agem ou sofrem ações. São transformados em identidades narrativas;
4. **Causação:** motivos que levaram os seres a agirem ou sofrerem certa ação.

O **processo de transação** também é dividido em quatro etapas. Este ocorre quando “o mundo já significado se tornou objeto de comunicação” (DUARTE, 2019, p. 222). Assim se dividem (Cf. CHARAUDEAU, 2005, [n.p.]):

1. **Princípio de alteridade:** é a troca entre o sujeito produtor do ato de linguagem (comunicante) e o receptor-interpretante. Ambos estão inseridos num processo de reconhecimento recíproco (porém, não obrigatoriamente simétrico);
2. **Princípio de pertinência:** ambos devem reconhecer o universo de referência que constitui o objeto de troca linguageira: saberes sobre o mundo, sobre os valores psicológicos e sociais, sobre os comportamentos etc.;
3. **Princípio de influência:** todo sujeito que produz um ato de linguagem deseja atingir seu parceiro, seja para fazê-lo agir, afetá-lo emocionalmente ou orientar seu pensamento. Todo sujeito receptor-interpretante de um ato de linguagem sabe que é alvo de influência. Isto confere a este último a possibilidade de interagir com outro;

4. **Princípio de regulação:** está ligado ao **princípio de influência**, pois a influência pode gerar uma contrainfluência. Entretanto, para que não haja confronto, o princípio de regulação atua como um ponto em que assegure uma intercompreensão mínima, para que se prossiga e chegue a uma conclusão.

Considerando os pressupostos acima citados e embasados em Charaudeau (2005), compreende-se que na Semiologia e nos estudos discursivos deve-se levar em consideração diversos elementos constituintes, e cada um dos sujeitos estão inseridos num processo mútuo (mas nem sempre simétrico) de troca; reconhecimento com o outro; validação de fala ou refutação.

### **3. O processo de formação do discurso e análise de textos literários**

No contexto da literatura, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018), reconhece a importância da literatura na formação dos estudantes, a BNCC (2018) não somente a considera uma ferramenta para aprimorar a competência leitora, mas também para enriquecer a compreensão dos aspectos culturais, históricos e sociais, o documento diz que

[...] a prática da leitura literária, assim como de outras linguagens, deve ser capaz também de resgatar a historicidade dos textos: produção, circulação e recepção das obras literárias, em um entrecruzamento de diálogos (entre obras, leitores, tempos históricos) e em seus movimentos de manutenção da tradição e de ruptura, suas tensões entre códigos estéticos e seus modos de apreensão da realidade (BRASIL, 2018, p. 525)

Cândido (1973) acreditava que as obras literárias eram capazes de expressar verdades sobre a sociedade e a condição humana por meio de histórias fictícias. Por isso, de acordo com Cândido (1973), compreender o ambiente em que uma obra foi escrita, a análise da linguagem, estilo e estrutura se torna crucial para o entendimento de como o discurso da obra comunica suas mensagens.

Neste contexto, Jorge Amado se insere como uma das figuras mais aclamadas no que se refere à escrita popular. “Romancista proletário, revolucionário, contador de histórias regionais, criador de personagens humanos primitivos” são umas das definições dadas por Bosi (2022, p. 434) e Gonzaga (2012, p. 389) a respeito de Amado.

A obra “Capitães da Areia” nasce num contexto cultural denominado de “Romance de 30”, sendo protagonizado pela geração de 1930, que

em suas obras, retrataram questões sociais e ideológicas. Publicado originalmente em 1937, “Capitães da Areia” se destaca por abordar temas sociais e humanos de maneira profunda e envolvente. Esse enredo se passa em Salvador, Bahia, e gira em torno de um grupo de jovens órfãos e marginalizados, conhecidos como os “Capitães da Areia”.

Esses garotos vivem nas ruas, roubando, mendigando e sobrevivendo à margem da sociedade: “São menores que não se enquadram no “ordem e progresso”, muitos oriundos dos morros e de pele escura” (GAMA, 2015, p. 46). Cada um dos personagens principais tem sua própria história de vida difícil e traumas pessoais, o que contribui para a complexidade emocional do enredo.

A obra representa desafios enfrentados pelas crianças em situações de vulnerabilidade, expondo as falhas do sistema social e a exploração da infância. Jorge Amado aprofunda a vida desses jovens, explorando suas aspirações, frustrações e relações entre eles. Apesar de suas ações muitas vezes transgressoras, os capitães da areia são retratados com empatia, mostrando a humanidade por trás das fachadas endurecidas pela vida nas ruas (Cf. GAMA, 2015).

Assim, conforme postula a BNCC (Brasil, 2018), indagar a formação do discurso, incluindo a exploração e análise de textos literários, nos faz compreender aspectos culturais, históricos e sociais na obra e nos personagens aqui investigados.

#### **4. A retórica e a tríade do *ethos*: correlações**

Os primeiros estudos acerca da tríade do *ethos* já existiam, desde o século V a.C., com o surgimento da Retórica de Aristóteles (384 a.C.): “A arte retórica ganha, com Aristóteles, o sentido de faculdade de descobrir em todo assunto o que é capaz de gerar a persuasão” (Lima, 2011, p. 15). A arte do “bem falar” já era desenvolvida por estudiosos e comprovada a partir das vivências de quem a tornava objeto de estudo.

Aristóteles, em sua retórica, dispõe que as estratégias de argumentação com a intenção de persuasão estão inseridas em duas categorias: **provas não técnicas** e **provas técnicas**: “a verdadeira arte retórica funda-se em provas, entendendo-se por prova uma espécie de demonstração, ou seja, um raciocínio” (ARISTÓTELES, 2005, p. 37).

As **provas não técnicas** existem independentemente do orador, ou seja, são “leis, testemunhos, contratos etc.” (REBOUL, 1988, p. 31). São aquelas que vão além das ferramentas discursivas que podem ser criadas; são provas que já existiam. As **provas técnicas** de persuasão são as apresentadas pelo orador, “dependem, pois, de seu método e de seu talento pessoal, são sua maneira própria de impor seu relatório” (REBOUL, 1998, p. 50). É tudo aquilo que o orador pode utilizar dentro do seu próprio discurso.

Essas técnicas são separadas em três grupos: *Ethos*, *Pathos* e *Logos*, sendo “os derivados do caráter do orador; os derivados da emoção despertada pelo orador nos ouvintes; e os derivados de argumentos verdadeiros e prováveis” (ARISTÓTELES, 2005, p. 37). É neste momento, dentro da retórica, como uma prova técnica de persuasão, que a tríade do *Ethos* se destaca.

#### **4.1. *Ethos*, *Pathos* e *Logos*: uma tríade persuasiva**

Como visto, a partir de Aristóteles, o conceito de *Ethos*, *Pathos* e *Logos* passou a ganhar espaço. Naturalmente, outros teóricos trouxeram a aplicação da temática para o discurso escrito – objeto aqui interessado. Para tanto, este estudo elenca os conceitos aristotélicos, juntamente com pesquisas desenvolvidas por outros autores, de forma que os pensamentos se conectem e sejam compreensíveis.

A princípio, para Aristóteles (2005), o que significa o *Ethos*? Conforme seus postulados na Retórica, o *Ethos* persuade:

[...] pelo caráter, quando o discurso é proferido de tal maneira que deixa a impressão de o orador ser digno de fé. [...] É, porém, necessário que esta confiança seja resultado do discurso e não de uma opinião prévia sobre o caráter do orador. [...] o caráter é o principal meio de persuasão (ARISTÓTELES, 2005, p. 96)

O *ethos* assume um papel que está ligado ao próprio enunciador através do seu discurso. O seu “caráter” é desenvolvido a partir de como ele apresenta-se diante de quem o ouve ou lê. Por isso, o *ethos* está contido como uma prova técnica, sob total uso do falante. Amossy diz que “(...) o *ethos* se desdobra no registro do mostrado, através do dito” (AMOSSY, 2008, p. 70). É entendido como a imagem de quem fala ou produz o discurso.

No mesmo contexto, o *phatos* é destacado como a prova técnica destinada ao público, que neste caso, são os leitores: “Persuade-se pela disposição dos ouvintes, quando estes são levados a sentir emoção por meio do discurso, pois os juízos que emitimos variam conforme sentimentos tristeza ou alegria, amor ou ódio” (ARISTÓTELES, 2005, p. 96). Enquanto o *ethos* se refere ao caráter construindo pelo discurso do orador; o *phatos* se ocupa das emoções que este discurso irá causar.

No entanto, não é possível afirmar a garantia de que o público irá de fato se comover, visto que cada indivíduo possui a sua individualidade. O que se pode é: “tentar estudar o processo discursivo pelo qual a emoção pode ser estabelecida, ou seja, tratá-la como um efeito visado, sem nunca ter a garantia sobre o efeito produzido” (CHARAUDEAU, 2010, p. 34). Portanto, o *phatos* engendra-se na tentativa de persuasão através de técnicas que apelem à comoção/ manifestação de emoções por parte do público.

Ao contrário das provas técnicas subjetivas (*ethos* – caráter e *pathos* – emoção), o *logos* assume um papel objetivo no discurso. “(...) também aparece definido como palavra, discurso ou razão, ou ainda raciocínio lógico” (EMEDIATO, 2021, p. 9). Em sua retórica, Aristóteles diz que “persuadimos, enfim, pelo discurso, quando mostramos a verdade ou o que parece verdade, a partir do que é persuasivo em cada caso particular” (ARISTÓTELES, 2005, p. 96). Por fim, o *logos* assume a parte racional do discurso, fundamentado em argumentos.

É através dessas noções, que se utiliza a tríade: *ethos, pathos e logos* como instrumentos de análise da forma como o discurso é ocupado no espaço de fala, como é posicionado em relação aos leitores e de que maneira a enunciação é organizada.

##### **5. Análise semiolinguística dos personagens amadianos: Pedro Bala, Sem-Pernas e a cidade da Bahia**

Levando em consideração que a semiolinguística se preocupa com os fenômenos externos e internos do discurso (Cf. CHARAUDEAU, 2005), analisa-se a seguir, a construção de três personagens Amadianos desenvolvidos no discurso da obra, sob a perspectiva da teoria. Para esta análise, será retomado os conceitos de **semiotização de mundo**.

Na primeira parte da obra, é desenvolvida a descrição dos personagens, cada um deles carregado de histórias únicas. Neste momento, o discurso da obra apresenta duas etapas iniciais que correspondem ao orador

do discurso no duplo processo de **semiotização de mundo**. De acordo com Charaudeau (2005), no processo de **transformação de mundo** (transição de *mundo significado em mundo a significar*) ocorre a **Identificação** e a **Qualificação**.

O primeiro personagem já é apresentado seguindo os pressupostos de **Identificação**: “É aqui também que mora o chefe dos Capitães da areia: Pedro-Bala. Desde cedo foi chamado assim” (AMADO, 2009, p. 25). Para o teórico da semiolinguística, a **Identificação** ocorre quando: “Os seres materiais ou ideais, reais ou imaginários, são conceituados e nomeados para que se possa falar deles. Os seres do mundo são transformados em “identidades nominais” (CHARAUDEAU, 2005, [n.p.]).

Na descrição de Pedro-Bala, também é encontrada a **Qualificação**: “Pedro Bala era muito ativo, sabia planejar os trabalhos, sabia tratar com os outros, trazia nos olhos e na voz a autoridade de chefe” (AMADO, 200, p. 9). A **Qualificação** é a parte em que: “Estes seres têm propriedades, características que, a um só tempo, os discriminam, os especificam e motivam sua maneira de ser.” (CHARAUDEAU, 2005, [n.p.]). Na descrição de Pedro-Bala, a **Qualificação** gira em torno da sua altivez e liderança.

Além disso, ainda no processo de transformação, ocorrem duas etapas: **Ação e Causação**. Para Charaudeau (2005), a **Ação** acontece quando os seres agem ou sofrem uma ação: “(...) inscrevendo-se em esquemas de ação conceitualizados que lhes conferem uma razão de ser, *ao fazer alguma coisa*” (CHARAUDEAU, 2005, [n.p.]). A identidade narrativa do personagem é elaborada conforme as ações tomadas ou sofridas por ele. No caso de Sem-Pernas, um exemplo de ação exercida por ele mesmo:

Uma vez fez tremendas crueldades com um gato que entrara no trapiche. E um dia cortara de navalha um garçom de restaurante para furtar apenas um frango assado. Um dia em que teve um abcesso na perna, o rasgou friamente com a canivete e na vista de todos o espremeu rindo (AMADO, 2009, p. 35)

Sem-Pernas, desde o início da obra, assume uma posição de revolta. Suas ações constroem a identidade narrativa de uma criança violenta. Ao elaborar a etapa da **Ação**, Charaudeau (2005) também a justifica com a **Causação**: “(...) pois estes seres, com suas qualidades, agem ou sofrem a ação em razão de certos motivos” (CHARAUDEAU, 2005, [n.p.]). Logo após a apresentação do personagem, o próprio discurso da obra explica as **Ações** de Sem-pernas através da **Causação**:

No mais fundo do seu coração ele tinha pena da desgraça de todos. E rindo, e ridicularizando, era que fugia da sua desgraça. O que ele queria era felicidade, era alegria, era fugir de toda aquela miséria, de toda aquela desgraça que os cercava e os estrangulava. (AMADO, 2009, p. 35).

Desta forma, a **Causação** de suas ações se deve à profunda carência afetiva instalada em seu psicológico, sendo abafada por atos de violência. A construção semiolinguística desse personagem é carregada de elementos psicológicos, manifestados em ações, falas e decisões.

Além do processo acima, para Charaudeau (2009) o espaço ou ambientação é fundamental para a interação das identidades narrativas dentro de uma identidade discursiva: “Assim, a identidade discursiva se constrói com base nos modos de tomada da palavra, na organização enunciativa do discurso e na manipulação dos imaginários socio-discursivos” (CHARAUDEAU, 2009, [n.p.]). A cidade da Bahia, portanto, se configura como um imaginário socio-discursivo.

Durante toda a obra, a cidade da Bahia assume posições de lar e até de amor “materno”, como se as ruas, o mar, a cultura, o trapiche fossem tudo o que os capitães possuem como referência de vida e bagagem social. A beleza da cidade gera encantamento para os meninos: “(...) fazia com que os olhos vivos dos Capitães da Areia brilhassem como só brilham as estrelas da noite da Bahia” (AMADO, 2009, p. 29). Sendo assim, a relação com a cidade é de grande intimidade “(...) porque toda a zona do areal do cais, como aliás toda a cidade da Bahia, pertence aos Capitães da areia (AMADO, 2009, p. 26)”.

Concomitantemente, no processo de **semiotização de mundo**, também ocorre o processo **de transação**, quando o mundo significado já se tornou objeto de comunicação entre os sujeitos (Cf. CHARAUDEAU, 2005). Neste caso, os personagens, o contexto, as histórias e identidades narrativas já foram desenvolvidas no **processo de transformação** pelo sujeito enunciatário. Do outro lado, tem-se o receptor-interpretante, que, ao entrar em contato com o discurso da obra, passa por quatro etapas.

No princípio de **alteridade**, os parceiros (sujeito enunciatário e receptor interpretante) iniciam um processo de reconhecimento diante do discurso: eles compartilharão do mesmo pensamento? Logo, se o sujeito interpretante (leitor) discordar de determinadas pautas levantadas, ele não se tornará cúmplice e nem adepto ao discurso ali proferido (Cf. CHARAUDEAU, 2005).

Para o princípio de *pertinência* (Cf. CHARAUDEAU, 2005), os sujeitos de linguagem devem reconhecer o universo de referência do objeto da transação linguageira: saberes sobre o mundo, as denúncias ali implicadas, as questões psicológicas inferidas nos personagens, os comportamentos etc. O “reconhecer” aqui citado, se refere à capacidade de compreensão mútua, mas não obrigatoriamente de seguir as mesmas ideias.

No princípio de *influência*, o receptor interpretante tem consciência de que é alvo de uma influência intencional vinda daquele que enuncia. O discurso ali proferido pode ter a capacidade de fazê-lo agir, afetá-lo emocionalmente ou orientar seu pensamento (Cf. CHARAUDEAU, 2005). Portanto, se esse princípio for bem-sucedido, o leitor será adepto às mensagens repassadas durante a narrativa da obra.

Caso não, o *princípio de regulação* posiciona-se como um regulador de contra influência. Caso o leitor queira tecer críticas a respeito da obra (contra-influência) ele irá recorrer às estratégias de refutação que mais se adequarem ao seu objetivo, de modo que haja uma conclusão a respeito da tua tese (Cf. CHARAUDEAU, 2005).

Portanto, compreende-se que no discurso da obra “Capitães da Areia”, a teoria semiolinguística abarca tanto aquele que enuncia, como aquele que ouve. **ESSA**, preocupa-se com aquilo que é dito, como é dito, por que é dito e como pode ser entendido.

### **5.1. A Tríade do Ethos no discurso em enunciados das personagens na obra “Capitães da Areia”**

Para a análise do estudo aqui proposto, pauta-se nas noções polifônicas de Ducrot (1987) ao considerar que a tríade do *ethos* se manifesta em enunciados protagonizados pelo discurso da obra (narrador) e os personagens, que assim como o narrador, são locutores e produtores efetivos de seus enunciados.

O personagem Pedro-Bala, desde o início, é caracterizado como líder. O seu *ethos* é mostrado, percebido e comentado por todos os que o conhecem. Certa vez, um dos componentes do grupo intencionou roubar o colega Pirulito, que não percebe as artimanhas do menino. Atento, em tom de altivez, Pedro atira-se no garoto: “– Tu tá roubando um companheiro? Amanhã tu vai embora. Não quero mais tu com a gente” (AMADO, 2009, p. 45).

A fala de Pedro: “não quero mais tu com a gente”, demonstra o poder de decisão e a posição respeitosa conquistada por ele, o que permite lugar de fala para **PUNIR** quem trai um colega. O termo “companheiro” utilizado por Bala, enfatiza os valores de união presentes no grupo. Para Charaudeau: “o sentido veiculado por nossas palavras depende ao mesmo tempo daquilo que somos e daquilo que dizemos” (CHARAUDEAU, 2006, p. 115).

A tríade presente no personagem Sem-Pernas é encontrada em enunciados narrativos. O seu *ethos* é transmitido na caracterização de uma criança revoltada. Pode-se observar que Sem-Pernas carrega a imagética da perversidade, por encontrar vingança ao ver alguém sofrer. Se houvesse uma “mão carinhosa” para o proteger da maldade do mundo: “Assim ficaria alegre, o ódio não estaria em seu coração. E não teria mais desprezo e inveja” (AMADO, 2009, p. 37).

O *ethos* do Sem-Pernas é apresentado através de atos de zombaria. Quando um dos colegas é afetado pela doença da bexiga, Sem-Pernas quis expulsá-lo do bando: “Ninguém aqui vai ficar bexiguento só por causa deste fresco. (...) Se ele não quiser sair, a gente bota ele pra fora debaixo de porrada” (AMADO, 2009, p. 142). E continuou, até que partiu para cima do colega: “(...) e estendeu o pé para lhe dar uma pancada: – Assim tu vai embora, bexiguento. (...) descarregou um pontapé em Almiro” (AMADO, 2009, p. 142). Assim toda a “imagem de si” do garoto, é transmitida sob a ótica da violência.

As situações que trabalham a emoção e dramatização (*phatos*) em torno da história de Pedro Bala são diversas, mas acontecem principalmente no capítulo “Reformatório”, em que é relatada sua prisão no reformatório de crianças. Esse, é um exemplo de maior aprofundamento do emocional através do discurso, fortemente transmitido ao leitor.

Nesse ponto da narrativa, os enunciados da obra constroem o *phatos* num contexto de denúncia contra as péssimas condições de vida na instituição, numa paradoxal comparação com as ruas. A dramatização discursiva permite que o leitor reaja de acordo com os estímulos empregados na narração. Para Charaudeau, “narrativas dramáticas nas quais são postos em destaque heróis e vítimas tem o intuito de produzir às vezes angústia, às vezes exaltação” (CHARAUDEAU, 2010, 68). Preso, o chefe dos capatazes sente falta da vida nas ruas da Bahia:

Lá fora é a liberdade e o sol. A cadeia, os presos na cadeia, a surra ensinara a Pedro Bala que a liberdade é o bem maior do mundo. Agora sabe que não

foi apenas para que sua história seja contada no cais, no mercado, na Porta do mar, que seu pai morrera pela liberdade. A liberdade é como o sol. É o bem maior do mundo (AMADO, 2009, p. 197)

Todos os dias em que Pedro esteve no reformatório foram marcados de dor e desconforto: “Grita, xinga nomes. Ninguém o atende, ninguém o vê, ninguém o ouve. Assim deve ser o inferno. É por demais terrível sofrer sede e escuridão” (AMADO, 2009, p. 200). Os sentimentos e sensações físicas o consomem: “A sede o rói por dentro como uma legião de ratos. Cai enrodilhado no chão e o cansaço o vence.” (AMADO, 2009, p. 201). A narrativa parece adentrar cada vez mais no psicológico do personagem, fazendo com o que o leitor se aproxime cada vez mais da dor de Pedro Bala.

O *phatos* do personagem Sem-Pernas pode ser exemplificado no capítulo “FAMÍLIA”, quando através do plano de roubar uma família, ele mora por uma semana na casa de uma senhora amorosa e materna, que o adota como filho. Por dias, Sem-Pernas conhece o conforto de ter uma mãe, experimentando boas emoções pela primeira vez ao lado de dona Ester:

Ela se acercou dele e o beijou na face:

– Boa noite, meu filho.

Saiu, cerrando a porta. O Sem-Pernas ficou parado, sem um gesto, sem responder sequer o boa noite, a mão no rosto, no lugar em que dona Ester o beijara. Era como se o mundo houvesse parado naquele momento do beijo e tudo houvesse mudado. Só havia no universo inteiro a sensação suave daquele beijo maternal na face do Sem-Pernas (AMADO, 2009, p. 123).

Com isso, a outra face de Sem-Pernas é desenvolvida na emoção quando sentiu amor e foi amado na mesma proporção: “Então os lábios do Sem-Pernas se descerraram e ele soluçou, chorou muito encostado ao peito de sua mãe. Dona Ester o beijou na face onde as lágrimas corriam. E enquanto a abraçava e se deixava beijar, soluçava porque a ia abandonar.” (AMADO, 2009, p. 127). A dramatização dos sentimentos do personagem demonstra a carência sufocada pela rebeldia.

Com toda a representação da imagética e as emoções dos personagens, a parte objetiva que cerca Pedro Bala é a de tomar a decisão de seguir a sua verdade. A argumentação que sustenta essa decisão, é a vontade de lutar por todos os que não tiveram oportunidade: “Uma voz que vem do cais, do peito dos estivadores, de seu pai morrendo num comício, dos marinheiros (...) Voz que vem do trapiche dos Capitães da areia. Do reformatório.” (AMADO, 2009, p. 258).

Essa demonstração, do *logos*, corresponde com os sentidos dos saberes sociais: “(...) as crenças, as verdades aceitas, a ética e a moral, valores, lugares comuns e específicos, estereótipos (...)” (EMEDIATO, 2021, p. 20). Para Pedro Bala, todos os seus sabores sociais colaboraram com a decisão de lutar pelo direito dos pobres e trabalhadores:

Pedro Bala agora comanda uma brigada de choque [...] intervém em comícios, em greves, em lutas obreiras. A luta mudou seu destino [...] e depois, que ele continuasse a mudar o destino das outras crianças abandonadas do país” (AMADO, 2009, p. 259-260)

Assim, a apresentação do personagem encerra: “Porque a revolução é uma pátria e uma família” (AMADO, 2009, p. 262).

Adicionalmente, o *logos* em *Sem-Pernas* é caracterizado pela própria narração da obra na construção do personagem. Isto é, o estilo de escrita, a argumentação, a maneira como as técnicas são empregadas possuem o intuito de tomar a atenção do leitor e repassar a mensagem pretendida. Nem sempre, o *logos* se manifesta claramente – como foi o caso de Pedro-Bala –, mas está presente como uma prova técnica de argumentação. Se não fosse assim, o *ethos* e *pathos* não surtiriam efeito. Por isso, a análise da tríade:

Consiste em relacionar entre si determinados questionamentos que tratam do fenômeno da linguagem – sendo uns mais externos (lógica das ações e influência social), outros mais internos (construção do sentido e construção do texto) (CHARAUDEAU, 2006, p. 13).

Desta maneira, todos os enunciados acima expostos, funcionam e fazem sentido através do *logos*, sendo o próprio discurso da obra. Posto isso, percebe-se a manifestação da tríade retórica *ethos*, *pathos* e *logos* nos enunciados dos personagens Pedro Bala e *Sem-Pernas*, na obra *Capitães da Areia*.

## **6. Considerações finais**

Na construção semiolinguística do discurso em *Capitães da Areia*, compreende-se que a Teoria Semiolinguística, como o campo de investigação, possibilitou o processo de construção psicossocial dos personagens amadianos, destacando os elementos que constituíram o *ethos*, *pathos* e *logos* do discurso.

Somado a isso, analisar o discurso sob um viés psicossocial permitiu, ainda, maior aprofundamento no entendimento da narrativa. Da mesma

forma, visualizou-se a utilização da imagem de si (*ethos*), manifestação da emoção (*phatos*) e a argumentação (*logos*) no texto narrativo, sendo útil não somente para o reconhecimento, como também, para utilizá-los como técnicas persuasivas em outros contextos e textos.

Sendo assim, na obra *Capitães da Areia*, objetivou-se investigar a tríade do *ethos* na construção semiolinguística do discurso; a análise, a partir da teoria semiolinguística, da linguagem psicossocial construída nos personagens Pedro Bala, Sem-Pernas e a cidade da Bahia e a apresentação de questões da tríade no discurso e a relação da abordagem polifônica em enunciados da obra.

Destarte, a análise semiolinguística consistiu em relacionar entre si questionamentos externos de lógica das ações e influência social e internos de construção do sentido e construção do texto em que se analisou o que é apontado na obra, o que os personagens refletem perante o leitor, nos enunciados, onde se descobriu a utilização persuasiva da tríade: *ethos*, *phatos* e *logos*.

Por fim, foi possível identificar, a partir da teoria semiolinguística, a linguagem psicossocial construída para os personagens amadianos: Pedro Bala, Sem-pernas e a cidade da Bahia; e, também, questões da tríade do *Ethos* no discurso e a relação da teoria/abordagem polifônica em enunciados de personagens da obra *Capitães da Areia*.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMADO, Jorge. *Capitães da areia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

AMOSSY, Ruth. *Imagens de si no discurso: a construção do ethos*. São Paulo: Contexto, 2008.

ARISTÓTELES. *Obras completas Vol. VIII-I – Retórica*. trad. Manuel Alexandre Júnior. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2005.

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

BOSI, Alfredo. *História Concisa da Literatura Brasileira*. São Paulo: Cultrix, 2022.

CANDIDO, Antonio. *Literatura e sociedade: estudos de teoria e história literária*. São Paulo: Nacional, 1973.

CHARAUDEAU, Patrick. Uma análise semiolinguística do texto e do discurso. In: PAULIUKONIS, M. A. L.; GAVAZZI, S. *Da língua ao discurso: reflexões para o ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 11-27.

\_\_\_\_\_. *Discurso político*. São Paulo: Contexto, 2006.

\_\_\_\_\_. Um modelo sócio-comunicacional do discurso: entre situação de comunicação e estratégias de individualização. In: PAULA, L.; STAFUZZA, G. *Da análise do discurso no Brasil à análise do discurso do Brasil*. Uberlândia: EDUFU, 2010. p.1-10.

\_\_\_\_\_. O discurso propagandista: uma tipologia. In: MACHADO, I. L.; MELLO, R. *Análises do discurso hoje*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010. p. 57-78.

\_\_\_\_\_. *Linguagem e discurso*. Rio de Janeiro: Editora Contexto, 2014.

CORRÊA-ROSADO, Leonardo. TEORIA SEMIOLINGUÍSTICA: ALGUNS PRESSUPOSTOS. Análise do discurso político/ Literatura e política, v.5, n. 2, p. 1-18. Três corações: *Memento*, 2014. Disponível em: <http://periodicos.unincor.br/index.php/memento/article/view/1826>. Acesso em: 18 de mar.

DUCROT, Oswald. *O dizer e o dito*. Campinas: Pontes, 1987.

EMEDIATO, Wander. Os Lugares do Logos na Argumentação. In: FERREIRA, Luiz. *Inteligência Retórica: o Logos*. São Paulo: Blucher, 2021. p. 9 -28.

GAMA, Anne. *Capitães de Salvador: as representações do urbano e das relações sociais na obra Capitães da Areia de Jorge Amado*. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades – CH, Instituto ou Departamento, Programa de Pós-Graduação em História, Campina Grande-PB, 2015. 137p.

GONZAGA, Sergius. *Curso de Literatura Brasileira*. Porto Alegre: Leitura XXI, 2012.

LIMA, Marcos Aurélio. *A Retórica em Aristóteles: da orientação das paixões ao aprimoramento da europraxia*. Natal: IFRN, 2011.

MAINGUENEAU, Dominique. *Nouvelles tendances en analyse du discours*. Paris: Hachette, 1987.

REBOUL, Olivier. *Introdução à Retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

**AS VARIEDADES DIALETAIS:  
COMUNICAÇÃO E INTERAÇÃO EM POSTS**

João Batista Sena Neto (UERN, UFERSA e IFRN)

[joaobsenaneto@gmail.com](mailto:joaobsenaneto@gmail.com)

Joerberson Siqueira Tavares (UERN)

[joerbersontavaress@gmail.com](mailto:joerbersontavaress@gmail.com)

**RESUMO**

As variações linguísticas estão presentes em todos os espaços sociais, arraigadas pelas práticas interativas de seu povo. Comumente, apesar das inúmeras discussões, ainda há situações em que o preconceito linguístico alcança a língua, classificando alguns dialetos como “incorretos”, isto é, negando as marcas identitárias e culturais das pessoas. Sob esse enfoque, o trabalho procura analisar em quais tipos de variações dialetais (territorial, social, idade, sexo e geração) (TRAVAGLIA, 2005) os *posts* se enquadram, dadas as configurações presentes, além de compreender o espaço das variações linguísticas, apontando para a sua funcionalidade, como também no entendimento sobre a norma culta, assim como estão expressas pelo gênero textual, por meio da linguagem verbal e não verbal. Para tanto, metodologicamente, a pesquisa configura-se como qualitativa, bem como apresenta um teor exploratório, vislumbrando destacar as variações dialetais presentes nos *posts* veiculados na rede social Instagram. Sob os achados da pesquisa, as postagens analisadas apontam para variantes geográficas e predominantemente sociais, apresentando a língua em função das pessoas. Dessa forma, é importante pontuar que as mídias digitais acompanham os fenômenos socioculturais de maneira a não ignorar a heterogeneidade constitutiva da língua, que está presente não só em expressões idiomáticas orais, mas também são consideradas em contextos virtuais de interação.

**Palavras-chave:**

Língua. *Posts*. Variações dialetais.

**ABSTRACT**

Linguistic variations are present in all social spaces, rooted in the interactive practices of its people. Commonly, despite countless discussions, there are still situations in which linguistic prejudice reaches the language, classifying some dialects as “incorrect”, that is, denying people's identity and cultural marks. Under this approach, the work seeks to analyze which types of dialectal variations (territorial, social, age, sex and generation) (TRAVAGLIA, 2005) the *posts* fit into, given the present configurations, in addition to understanding the space of linguistic variations, pointing out for its functionality, as well as in the understanding of the cultural norm, as well as expressed by the textual genre, through verbal and non-verbal language. To this end, methodologically, the research is qualitative, as well as presenting an exploratory content, aiming to highlight the dialectal variations present in *posts* published on the social network Instagram. Under the research findings, the *posts* analyzed point to geographical and predominantly social variants, presenting the language in terms of people. Therefore, it is important to point out that digital media accompany sociocultural phenomena in a way that does not

ignore the constitutive heterogeneity of language, which is present not only in oral idiomatic expressions, but is also considered in virtual contexts of interaction.

**Keywords:**

**Language. Posts. Dialectal variations.**

## **1. Introdução**

A variação linguística, apesar das inúmeras discussões no meio escolar, como também, social, ainda se apresenta como uma pauta que requer apontamentos para a plena aceitação dos diversos modos de falar dos indivíduos. Sendo assim, nas redes sociais, há *posts* que apesar de não ter o propósito comunicativo de perpetuar estigmas, no entanto atingem em certo ponto um incômodo aos usuários. Por isso, é imprescindível discorrer acerca de como as variações linguísticas estão sendo postadas no universo digital.

Nessa perspectiva, há páginas que propagam em suas publicações recortes de preconceitos linguísticos ora destacando passagens das variantes mais usuais sendo taxadas de “incorretas”, ora argumentando em favor das diferentes variantes que por sua vez, podem ser históricas, geográficas, sociais e do campo da norma padrão. Com isso, precisam ser tomadas como objeto de estudo, a fim de destacar a sua importância em relação ao campo da sociolinguística, pois fomenta para o respeito das diferentes variantes, considerando o multiculturalismo existente em todo território brasileiro.

Paralelo a isso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento de caráter normativo, expressa que no ensino do componente curricular de Língua Portuguesa é preciso o trabalho com as variações linguísticas, levando em consideração a língua como fenômeno heterogêneo, visto que são muitos os dialetos imprimidos em todos os eixos da comunicação social, refletindo os traços históricos e culturais de seu povo. Desse modo, é importante pesquisar quais as variações linguísticas recorrentes nas publicações, buscando mensurar que em muitas não há reverberação do preconceito linguístico.

Para tanto, o trabalho tem como um dos objetivos analisar quais tipos de variações dialetais (territorial, social, idade, sexo e geração) (Cf. TRAVAGLIA, 2005) os *posts* explanam, dadas as configurações presentes, além das relações de sentido produzidas. Além disso, compreender o espaço das variações linguísticas, apontando para a sua funcionalidade, como também no entendimento sobre a norma culta, traçando a

essencialidade dessa com as diversas variantes existentes nacionalmente. Outrossim, perceber como os gêneros textuais na língua materna funcionam em razão das intencionalidades das variantes dialetais que buscam pelo/no texto apresentar ou até mesmo argumentar acerca de uma opinião, valendo-se das linguagens verbal e não verbal.

Metodologicamente, o trabalho enquadra-se como pesquisa qualitativa, já que analisou postagens veiculadas na rede social Instagram, destacando as variações linguísticas pertinentes nas publicações. Ademais, a pesquisa possui um teor exploratório, amparando-se nos pressupostos de Gil (2002), postulando comentários interpretativistas, buscando aflorar os estudos na área das variações linguísticas, bem como no combate diretamente aos preconceitos advindos sobre os diferentes falares.

## **2. *Variação linguística: funcionalidade e importância***

A variação linguística é imbricada diretamente com a sociolinguística, uma vez que, segundo Cesário e Votre (2008, p. 141) é “uma área que estuda a língua em uso real, levando em consideração as relações entre estrutura linguística e os aspectos sociais e culturais da produção linguística”. Nesse sentido, os dialetos linguísticos são formas ligadas diretamente com os múltiplos contextos dos seus falantes, sendo que as suas marcas imprimem valores socioculturais.

Bagno (2013) menciona que

[...] os estudos pioneiros da nossa dialetologia, empreendidos na primeira metade do século XX, analisaram o português brasileiro separando ele em duas categorias estanques e opostas entre si: uma ‘língua culta’, empregada pelas restritas camadas urbanas mais letradas, e uma ‘língua popular’, predominantemente rural e associada aos falantes com pouca ou nenhuma escolaridade. (BAGNO, 2013, p. 55)

Sendo assim, um dos estigmas existentes surge nessa época, e até a contemporaneidade é perpassada a ideia de que as pessoas da zona rural possuem predominantemente acesso à norma popular, abstenendo-se da dita norma culta, atrelada muitas vezes aos indivíduos da cidade. Nesse ensejo, ressalta-se que nos meados dos anos 1900 a instituição escolar era restrita às camadas mais prestigiadas socialmente, o que implica no fato de uma pequena parcela da população ter acesso à escola.

Historicamente, a urbanização brasileira se expandiu por volta dos anos 1970 e por tal movimentação muitas pessoas do campo começaram a

conviver com outras demandas da cidade, uma vez que precisaram lidar acima de tudo com diferentes modos de vida, assim, foram obtendo mais contato com diversos espaços culturais e foram concebendo as variedades prestigiadas. Durante esse percurso, os dialetos do campo foram tomando o lugar de estigmatizados, pois eram vistos como sendo de classes de menor poder aquisitivo e de baixa escolaridade. Acerca disso, devido ao fluxo contínuo de migrações e interações entre os povos, hodiernamente podemos dizer que há variedades híbridas (Cf. BAGNO, 2013), graças ao alcance dos meios de comunicação de massa.

Sendo assim, a norma culta, consoante Antunes (2007, p. 88) “não implica o uso efetivo em todas as situações da interação verbal – restringe-se a algumas delas, apenas”. Com isso, percebe-se evidentemente que as variações linguísticas ocupam vasto espaço nas relações sociais, pois apresentam configurações que muitas vezes são próprias de um determinado grupo de pessoas. Ademais, a norma culta é vinculada geralmente para contextos que demandam maior grau de formalidade, como: artigos científicos, resenhas, ofícios e nos editoriais, pois, são ligados à propagação de pesquisas.

Assim, Antunes (2007, p. 90) postula em seus escritos que a “norma culta representa uma marca de excelência ou, pelo menos, da boa qualidade de uso da língua; quer dizer, instala-se a vinculação entre a boa linguagem e a classe social de maior prestígio”. Nessa pressuposição, é visível que o nível socioeconômico é fator quando se relaciona a um certo grau de formalidade. Logo, torna-se poder de controle político e afasta-se das pessoas em vulnerabilidade social, pois essas detêm baixo acesso aos cargos que tomam a norma culta como vetor de prestígio.

Em contrapartida, quando os dialetos de grupos e/ou comunidades são postos em meios de grande poder aquisitivo, surgem práticas tomadas de preconceito linguístico, o qual Pereira, Teixeira e Gomes (2021, p. 1) conceituam como “uma forma de discriminação causada pelas diferenças no uso de uma língua e na forma de se comunicar em um determinado local região ou grupo”. Nesse viés, não são respeitadas as marcas linguísticas de grupos marginalizados ou de nível de escolaridade baixo, pois são bombardeados, inclusive, de discursos de ódio e repressão.

### **3. Os gêneros textuais em função das variações dialetais**

Nesse percurso, para partilhar as suas variedades e os seus dialetos, no campo da língua portuguesa, os seus usuários amparam-se por intermédio dos gêneros textuais, os quais, para Marcuschi (2008, p. 159), “são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados”. Com isso, depreende-se que os gêneros textuais abrigam diferentes textos, contribuindo para que os seus usuários conforme seus interesses utilizem-nos para registrar os seus dialetos e construir os seus discursos, perpetuando os seus dizeres, firmando parceria com as variações linguísticas.

Bortoni-Ricardo (2005) menciona:

Já se observou que as variedades linguísticas no Brasil não são compartimentadas. Caracterizam-se por uma relativa permeabilidade e fluidez que se pode representar com um continuum horizontal, em que as variedades se distribuem sem fronteiras definidas. A variação ao longo desse continuum vai depender de fatores diversos, tais como a mobilidade geográfica, o grau de instrução, a exposição aos meios de comunicação de massa, bem como a outras agências implementadoras da norma culta e urbana, ao gênero, grupo etário, mercado de trabalho do falante etc. (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 24)

Como é notório, as variedades linguísticas estão subsidiadas por diferentes fatores, mas vale salientar que são construídas dependendo do contexto comunicativo, pois são de caráter flexível e, por conseguinte, dinâmicos, uma vez que atendem aos anseios de seus falantes. Cabe pontuar que a função social do usuário abre espaço para adaptar a formalidade ou informalidade em seu discurso dentro da interação verbal, já que “ajusta sua linguagem, variando de um estilo informal a um estilo cerimonioso” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 25).

Nesse contexto, Travaglia (2005, p. 42) disserta que “basicamente podemos ter dois tipos de variedades linguísticas: os dialetos e os registros”. Os primeiros “ocorrem em função das pessoas que usam a língua”. Por outro lado, os registros “são as variedades que ocorrem em função do uso que se faz da língua”. Assim, segundo o autor supracitado há esses dois pontos sobre as variedades linguísticas, cada um denominado sob um diferente aspecto sobre a língua e os seus usos.

Ademais, Travaglia (2005) postula que as pesquisas sobre variedades linguísticas demarcam seis classificações referentes à variação dialetal. Três dessas são: territorial, regional ou geográfica, a qual pessoas de

regiões diferentes apresentam variedades em relação a uma mesma língua, tecendo nomenclaturas diversas para um mesmo objeto. A título de exemplo, a palavra macaxeira, que em muitos locais é nomeada por aipim ou mandioca, não alterando a significação do vocábulo.

Travaglia (2005, p. 42-3) discorre que geralmente essa variação ocorre:

a) pelas influências que cada região sofreu durante sua formação; b) porque os falantes de uma dada região constituem uma comunidade linguística geograficamente limitada em função de estarem polarizados em termos políticos e/ou econômicos e/ou culturais, e desenvolverem então um comportamento linguístico comum que os identifica e distingue. (TRAVAGLIA, 2005, p. 42-3)

Nota-se, *a priori*, que esses fatores estão imbricados pelo processo muitas vezes das formações evolutivas da língua ou por descritores próprios das regiões implicando na diversidade linguística. Travaglia ainda considera que “as diferenças entre a língua usada em uma região e outra normalmente são, em grande maioria, diferenças no plano fonético (pronúncia, entonação, timbre, etc.) e no plano léxico (palavras diferentes para dizer a mesma coisa)”. Compreendendo essa citação, abre-se um leque de possibilidades no campo linguístico, dado que a língua se torna ambiente de variedades a serviço das comunicações de seus falantes, vestindo-os com os seus traços socioculturais.

#### **4. Metodologia**

As variações linguísticas são objetos de suma importância na área da língua portuguesa, pois denotam a expressividade e carregam identidade cultural. Acerca disso, este trabalho tem como um dos objetivos analisar em quais variedades dialetais os *posts* encontrados na rede social *Instagram* foram construídos. Para tanto, a pesquisa enquadra-se no campo exploratório, o qual, segundo Gil (2002, p. 41), menciona que “tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses”.

Ademais, concentra-se também enquanto pesquisa qualitativa, já que não são mensurados dados com teor quantitativos, buscando tecer comentários interpretativistas sobre as postagens, observando se há ideias para o combate ao preconceito linguístico, notando as relações de sentido construídas e referenciando as análises com base nos pressupostos teóricos do trabalho, concretizando pontualmente o que fora evidenciado.

A constituição do material para servir como amostras advém da rede social *Instagram*. Foi pesquisado na área Explorar, o termo “variação linguística”, de forma que surgiram resultados de perfis diferentes. Para este trabalho, foram selecionados cinco *posts* com quantidade significativa de interações, entre curtidas, comentários e outros recursos permitidos pela plataforma. Por fim, os *posts* selecionados foram analisados com base no referencial teórico já apresentado.

## 5. Análise dos posts

Os *posts* analisados foram retirados das seguintes páginas do Instagram: @omundoecapitais, @linguisticabasica, @profaveri e @se.poma.fosse.funk. As análises incumbir-se-ão dos aspectos das variedades linguísticas, dentro do campo das dialetais (TRAVAGLIA, 2005). Os *posts* estão organizados em números cardinais (1, 2, 3, 4 e 5).

Post 1: Primeira variação linguística de Bart Simpson.



Fonte: @omundoecapitais.

Post 2: Segunda variação linguística de Bart Simpson.



Fonte: @omundoecapitais.

Os dois *posts* acima são evidentemente ligados à variação dialetal regional, uma vez que os vocábulos explícitos são reverberados naquele local. Nota-se uma diferença no plano léxico (Cf. TRAVAGLIA, 2005), no entanto há nos *posts* uma situação constrangedora a qual a personagem passa dentro de um ambiente de sala de aula, assim, percebe-se um ato de preconceito linguístico, pondo em regra apenas um vocábulo dito como “correto”, a exemplo: “árvore” e “tangerina”. Desse modo, como pontua Antunes (2007, p. 98) “todas as variações de norma são linguisticamente legítimas”, pois como bem sinaliza a língua é regida pelas relações entre o povo, graças aos processos comunicativos, apesar de que existem inúmeras práticas preconceituosas sobre os diferentes falares, na tentativa constante de classificá-los como “corretos” ou “incorretos”.

Post 3: Conversa entre idoso e jovem.



Fonte: @linguisticabásica.

O *post* 3 apresenta uma cena de encontro entre uma pessoa idosa, como se vê pelo uso de uma bengala, além dos trajes e aspecto físico e uma pessoa jovem retratada por roupas mais “descoladas”, além do sinal feito pela personagem. Interpretando o *post*, é notável que houve uma ruptura na comunicação entre ambos, já que o idoso não compreendeu as gírias (gata, demorô, bolado) empregadas na fala do jovem, havendo um desalinhamento no campo linguístico.

Com base nessa ponderação, o *post* em análise insere-se na dimensão de idade, visto que Travaglia (2005, p. 46) menciona que “representam as variações decorrentes da diferença no modo de usar a língua de pessoas de idades diferentes, normalmente em faixas etárias diversas: crianças, jovens, adultos e velhos”. Nessa perspectiva, depreende-se que o

distanciamento entre gerações distintas acometeu esse ruído no processo do discurso, pois, as gírias apresentadas atendiam somente ao personagem jovem, não sendo compreendidas pelo outro.

Nessa imagem, em outras interpretações, poderiam surgir preconceito linguístico com a fala do jovem, sendo postulada como incorreta, já que não está dentro dos moldes da norma culta, entretanto, “a norma culta é um requisito linguístico-social próprio para as situações comunicativas formais, sobretudo para aquelas atividades ligadas à escrita” (ANTUNES, 2007, p. 88). Nesse viés, as gírias usadas na fala do jovem não é representação fidedigna de nível de escolaridade, tampouco a respeito de sua classe social, porém é recorrência de espaços interativos, bem como das tendências de variações de sua própria idade.

Post 4: Evolução do vocábulo.



Fonte: @profaveri.

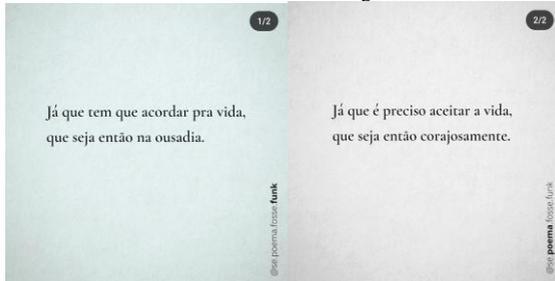
O *post* 4 de início é intitulado por “a língua em movimento”, apresentando um movimento de evolução linguística, apontando para a ideia de que tal fluxo é gerenciado pelas relações entre os seus falantes. Diante dessa afirmação, observa-se que o *post* enquadra-se na demanda da variação histórica, pois houve processos na própria configuração lexical, com perdas de grafemas, em consonância com os aspectos do campo fonético.

Travaglia (2005, p. 48) disserta que “as variantes históricas dificilmente coexistem e são mais percebidas na língua escrita, por causa do registro, que as faz permanecer no tempo”. Acerca de tal proferição, no *post* 3 o vocábulo “vossa mercê” sofreu severas modificações com o passar do tempo, chegando a ser referenciada por apenas 2 letras, como é o caso do “vc”, o qual se popularizou contemporaneamente nas relações no meio digital, com o intuito de abreviar muitas vezes a palavra.

Ademais, a evolução da língua em certas situações está intimamente ligada aos processos sociais de suas épocas, pois as relações

linguísticas são modificadas pelos seus usuários, procurando atender a diversos propósitos comunicativos, como também, aos aspectos fonéticos que mudam conforme o tempo, assim, a variação diacrônica como também é referenciada postula um olhar mais dinâmico e compreensivo sobre a língua, pois os seus vocábulos só são alterados em virtude da comunicação humana.

Post 5: Poemas no Instagram.



Fonte: @se.poema.fosse.funk.

O *post* acima enquadra-se no campo das variações linguísticas sociais, pois há uma forte presença de uma linguagem coloquial, como se vê nos seguintes termos: acordar e ousadia. Tais palavras vão além de seu significado literal, apresentando uma marcação conotativa. Nessa perspectiva, Travaglia (2005, p. 45) acerca dessa variação pondera “os dialetos sociais exercem na sociedade um papel de identificação grupal, isto é, o grupo ganha identidade pela linguagem”. Assim, a língua torna-se um passaporte para expressar as suas percepções e pensamentos, aliando-se não somente por uma única pessoa, mas em comunhão com determinados grupos que lidam com dialetos semelhantes.

Ainda nesse viés analítico, Travaglia (2005, p. 45) ressalta “por isso que se consideram como variedades dialetais de natureza social os jargões profissionais ou de determinadas classes sociais bem definidas como grupos (linguagem dos artistas, professores, médicos)”. Desse modo, cria-se uma identidade coletiva, pois interesses comuns são introduzidos por intermédio da linguagem, gerenciando uma tendência a construir dialetos intrínsecos àqueles grupos.

Interpretando o *post*, é notável uma novidade nas análises, pois apesar de uma variação, percebe-se uma relação de intertextualidade na configuração da publicação, pois o gênero textual poema foi recriado com base em um já existente, levando em consideração o nome da própria

página que veiculou a postagem “se.poema.fosse.funk”, apresentando um alinhamento do título com suas publicações. Então, é o post 5 é uma espécie de criação artística social, procurando marcar a linguagem de um grupo por meio de um poema com maior teor formalístico, estruturado em vocábulos considerados mais padronizados.

Em suma, vale salientar que os *posts* analisados estão elencados em variações dialetais, percorrendo desde as variações geográficas até as de cunho predominantemente social. Nesse ensejo, as variações vão ao encontro das contribuições de Travaglia (2005). Outro ponto comum destacado nas análises é uma representação das diferentes variações e suas roupagens, mostrando inclusive situações de preconceitos linguísticos (*posts* 1 e 2) que no dia a dia são frequentes, não respeitando os dialetos e negando o aparato sociocultural nacional, pois a língua portuguesa primordialmente é tecida por pessoas que imprimem seus valores e culturas em diversos lugares.

## **6. Considerações finais**

O interesse pela pesquisa surgiu por intermédio das discussões acerca das variedades linguísticas e as suas relações na comunicação humana, já que imprimem identidade e cultura nos dialetos. Diante dessa premissa, este trabalho abarcou investigações em postagens veiculadas no Instagram, percebendo um direcionamento tanto a explicação das variações, como também no instrumento de situação onde o preconceito linguístico reverberou, sendo motivo de comicidade, negando os princípios linguísticos, além da valorização cultural.

Nesta investigação, percebe-se muitas respostas positivas, pois há uma forte presença de diversidade linguística nas publicações. Ademais, alcançando os objetivos traçados no trabalho, desde a funcionalidade das variações linguísticas, perpassando a sua relação intrínseca com o gênero textual “post”, além do desenhamento das variações dialetais, já que expressam categorias diferentes quanto ao uso da língua. Outro ponto preponderante que tange essa discussão é a importância de se combater o preconceito linguístico, garantindo o respeito, bem como o direito das pessoas em socializar os seus dialetos.

Portanto, o presente trabalho científico trouxe discussões satisfatórias em comunhão com os seus resultados, pois os *posts* apresentaram diferentes variações dialetais, afirmando as suas características próprias. Sob

esse prisma, é válido conceber a língua não apenas enquanto parâmetro formalístico, no entanto, compreender o seu funcionamento de acordo com as necessidades dos seus falantes, pois essa está a serviço de seu povo. Assim, quebrando estereótipos arraigados em diversas instâncias sociais, culminando na multiplicidade de dialetos presentes em todo o território nacional.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irlandé. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola, 2007.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BAGNO, Marcos. *Sete erros aos quatro ventos: a variação linguística no ensino de português*. São Paulo: Parábola, 2013.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Nós chegemos na escola, e agora?: sociolinguística & educação*. São Paulo: Parábola, 2005.

CEZARIO, Maria Maura; VOTRE, Sebastião. Sociolinguística. In: MARTELOTTA, Mario Eduardo. *Manual de linguística*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011. p. 141-55

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

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção de texto, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

PEREIRA, Pedro Afonso; TEIXEIRA, Leonardo Liberal; GOMES, Julia de Oliveira. *Preconceito Linguístico e seu impacto social*. Belo Horizonte: 2021.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

**ENCONTROS VIOLENTOS NA LITERATURA  
CONTEMPORÂNEA: DISCURSOS EM “A QUEDA DO CÉU”  
E “BROTHER, I’M DYING”, DE DAVI KOPENAWA  
E EDWIDGE DANTICAT**

*Fabio Carlos Noret Junior* (UERJ)

[fa.holegal@hotmail.com](mailto:fa.holegal@hotmail.com)

*João Paulo da Silva Nascimento* (UERJ)

[jpn0401@gmail.com](mailto:jpn0401@gmail.com)

**RESUMO**

Neste artigo, discutimos os encontros violentos em “A queda do céu” (2015), de Davi Kopenawa e Bruce Albert, e “Brother, I’m Dying” (2008), de Edwidge Danticat. O *corpus* literário traz evidências na narrativa para demonstrar como estes encontros violentos possuem formas distintas de expressão, as quais continuam a acontecer de maneira desenfreada e altamente sofisticada, adequando-se a novas realidades no mundo contemporâneo. O arcabouço teórico trata, sobretudo, dos conceitos de colonialidade e subalternidade, pois os povos indígenas e haitianos imigrantes ainda lidam diretamente com as consequências do colonialismo e são postos na posição de subalternos que nunca falam por si mesmos. O sofrimento e a humilhação apresentados através destas obras demonstram a veemente desumanização desses corpos, numa tentativa de denúncia e de trazer reconhecimento para o que vivem. Além disso, aqui o espaço é dos sujeitos que narram suas experiências de opressão, pois eles assumem suas próprias histórias e experiências, sem que homens brancos em posição de dominação os descrevam e falem deles por eles. Desmontamos, assim, uma lógica construída no silenciamento e apagamento de povos que muito contribuem com suas visões de mundo para vislumbrar um futuro que nos pertencerá.

**Palavras-chave:**

Desumanização. Subalternidade. Encontros violentos.

**ABSTRACT**

In this article, we discuss how violent encounters in two literary works: “A queda do céu” (2015), de Davi Kopenawa e Bruce Albert, e “Brother, I’m Dying” (2008), by Edwidge Danticat. The literary *corpus* brings evidence through the narrative to demonstrate how these violent encounters are expressed in distinct ways, that, however, continue to happen in a rampant and highly sophisticated manner, becoming adequate to the new realities brought by the contemporary world. In order to show that, the theoretical framework chosen works with the concept of coloniality, developed by Anibal Quijano and of subalternity, by Gayatri Spivak, since indigenous communities and immigrants from Haitian descent still deal directly with the consequences of the colonial period and are put in positions where the subalterns never have the opportunity to speak for themselves. The suffering and humiliation presented through these works show the eminent dehumanization of these bodies, in an attempt to denounce this and bring more recognition to their experiences. Moreover, the space in here is for the people

who narrate their own oppression experiences to assume and conduct their own stories and demonstrate them through their own experiences, without white men who occupy positions of power describe their people and even speak for them. We deconstruct, in this sense, a logic built up in silencing and erasing these people and communities, that contribute with their worldviews to envision a future that will belong to us.

**Keywords:**

**Dehumanization. Subalternity. Violent encounters.**

## **1. Introdução**

Neste artigo, a preocupação central é com o tema dos encontros violentos ocorridos em dois discursos distintos, aqui explorados. A reflexão traz dois autores de nacionalidades e ancestralidades distintas, cujas experiências de vida se interseccionam em algum nível. Nas obras de que trataremos, de autoria de Davi Kopenawa e Edwidge Danticat, é possível traçar um comparativo entre os sujeitos que estão expostos em ambas as narrativas. Este artigo se preocupa, além do mais, com a questão da subjetividade e identidade em ambos os contextos e o que se pensa aqui é como as condições de subalternidade em que os autores são postos podem criar uma relação próxima entre escritos de ordens tão diferentes, aludindo a marcas de um discurso literário polifônico.

“A queda do céu” (2015) e “Brother, I’m dying” (2008)<sup>5</sup> lidam diretamente com a questão das perspectivas de populações minorizadas, com as quais a sociedade, de maneira geral, ainda falha em dar as condições mínimas de dignidade. Um escritor fala do ponto de vista de um indígena Yanomami, povo que sofre constantes ataques no Brasil, tendo alcançado o seu ápice com o genocídio em 2022 (Cf. SANTOS; PEREIRA, 2021). A outra autora fala de uma perspectiva de uma mulher negra, haitiana e imigrante que precisa lidar com as duras políticas migratórias dos EUA que vitimizam e violentam corpos (Cf. NORET JUNIOR, 2023), como ocorre com o de seu tio, Uncle Joseph, homem também negro e haitiano, não falante de língua inglesa que decide imigrar para os EUA, a fim de escapar da perseguição que sofria por parte do ditador do país, Papa Doc Duvalier.

Os encontros violentos fazem parte das histórias das sociedades ocidentais, especialmente de países que foram colonizados, e vitimizam não apenas corpos reais, como também diversos grupos de indivíduos que se encontram, de uma forma ou de outra, à margem da sociedade (Cf. SOUTO, 2010). Com efeito, a literatura engajada, como as de Kopenawa

---

<sup>5</sup> Todas as traduções são de nossa autoria, exceto quando indicado ao contrário.

e Danticat, é fundamental para que haja uma prática política de os trazer ao centro de suas próprias questões, com seus próprios espaços para o debate.

Para falar sobre estes encontros, portanto, nos voltamos ao prefácio do livro “Pode o subalterno falar?” (SPIVAK, 2010), por Sandra Almeida. De acordo com Almeida (2021, p. 8-9), uma das preocupações centrais de Spivak é “desafiar os discursos hegemônicos e também suas próprias crenças como leitores e produtores de saber e conhecimentos”, uma vez que “seu intento é principalmente pensar a teoria crítica como uma prática intervencionista, engajada e contestadora”. Ainda que se apresente como um desafio, a partir do entendimento de que todo discurso é uma materialidade, entendemos que o *corpus* literário se materializa como forma de intervenção contra estes encontros violentos provenientes da colonização e que perduram até os dias atuais ganhando novos contornos no contemporâneo, como a violência institucional e epistêmica. Nesse sentido, o sujeito tem seu corpo violentado por instituições ou pelo impedimento de difundir, a partir de si mesmo, conhecimentos sobre seu próprio povo ou comunidade.

Ao refletir sobre essas narrativas, chegamos a uma profusão de dados que assinalam a literatura como um espaço político, onde se criam condições para que o subalterno fale e seja ouvido, sem a necessidade de um sujeito hegemônico falando por si. É um local com a possibilidade de tocar em outras vivências, o qual demonstra como elas são interconectadas, fomentando, portanto, o engajamento nestas questões.

Neste sentido, o *corpus* literário é importante para argumentar sobre a possibilidade de alcançar outros sujeitos através de seus discursos e como é crucial aprender a olhar o mundo sob outras lentes. Ou seja, como é importante pensar nas realidades dessas identidades do mundo latino-americano e como a reflexão viabiliza um olhar mais empático e humanizador para estes sujeitos. Portanto, para além de uma crítica ao mundo ocidental, está a denúncia ao olhar desumanizador que os brancos lançaram aos povos ameríndios a também aos povos escravizados quando os colonizaram, os torturaram e os destituíram de suas terras. Aqui, sobretudo, o branco sobre o qual falaremos diz respeito ao sujeito que, com o auxílio da colonialidade, mantém a dominação do “nós” em detrimento do “Outro” (QUIJANO, 2002). Os encontros violentos fazem, portanto, parte das inúmeras estratégias dos colonizadores para manterem esses povos sob seu domínio e isto será demonstrado através do *corpus* literário.

Para tanto, neste artigo, a divisão visa a separar os encontros violentos em dois momentos. Em primeiro instante, falamos sobre eles na América Indígena; em seguida, os abordamos na literatura Latino Americana produzida por Edwidge Danticat. Essa maneira de separação almeja demonstrar como a violência se faz presente em dois espaço-tempo de enunciação diferentes, com histórias e reverberações distintas para estes povos. Engendramos, assim, uma reflexão sobre o contemporâneo como espaço de denúncias.

## **2. Dos encontros violentos na América Indígena**

Conforme afirma Castro (2002), a diferença entre os europeus e os indígenas se centra no argumento de que, para os primeiros, o que não havia nos povos ameríndios era a alma. Ao fazer uso desse argumento, eles encontraram razões o suficiente para escravizar estes povos e colocá-los em posição de subserviência em relação àqueles que o dominavam. Sendo assim, afirma Castro:

Se o corpo é o que faz a diferença aos olhos ameríndios, então se compreende, afinal, por que os métodos espanhóis e antilhanos de averiguação da humanidade do outro, na anedota narrada por Lévi-Strauss, mostrava aquela assimetria. Para os europeus, tratava-se de decidir se os outros tinham uma alma; para os índios, de saber que tipo de corpo tinham os outros. O grande diacrítico, o sítio da diferença de perspectiva para os europeus é a alma (os índios são homens ou animais); para os índios, é o corpo (os europeus são homens ou espíritos). Os europeus não duvidavam que os índios tivessem corpos – animais também os têm; os índios, que os europeus tivessem almas – animais também as têm. O que os índios queriam saber era se o corpo daquelas ‘almas’ era capaz das mesmas afecções e maneiras que os seus: se o corpo era humano ou um corpo de espírito, imputrescível e proteiforme. Em suma: o etnocentrismo europeu consiste em negar que os outros corpos tenham a mesma alma; o ameríndio, em duvidar que outras almas tenham o mesmo corpo. (CASTRO, 2002, p. 381)

De acordo com a afirmação supracitada, é possível pensar sobre como uma visão, em comparação com a outra, é capaz de fornecer uma realidade que aceita outros tipos de humanidades. O corpo, conforme concebido na visão dos povos ameríndios, não os coloca em posição de superioridade em detrimento dos que não são engendrados da mesma maneira que eles. Algo que, entre os europeus, com o conceito de alma, os puseram em posição de superioridade em relação aos “Outros” e os fizeram se sentir na posição de eliminá-los, em sua maioria, ao redor do continente americano. O que está posto aqui é que uma diferença de visão pôs uma

população num lugar de desumanização, inferioridade e suscetível a sofrer agressões de múltiplas ordens.

Ao falar da presença ou não de alma em um corpo, é possível nos remeter à carta de Pero Vaz de Caminha, no exato momento em que os indígenas e os brancos estão frente a frente. O europeu, por sua vez, afirma que os indígenas que conheceram são “até boa gente” e, por isso, era preciso que conhecessem o deus de sua religião<sup>6</sup>. Esta é uma maneira clara de apontar que, apenas aqueles que seguem o deus do cristianismo serão bons o bastante ou suficientemente dignos. Ou seja, a dignidade só lhes é conferida a partir da aceitação, por parte destes povos, de uma divindade que sequer faz parte da cultura ancestral destes povos.

Este é um dos exemplos dos encontros violentos que também fazem parte da narrativa de Davi Kopenawa e de outros membros de comunidades indígenas. Não seria incorreto dizer que os brancos, até os dias de hoje, se valem de suas religiões a fim de invalidar povos indígenas no nível tanto discursivo quanto em suas tradições, cosmogonias e cosmologias. O encontro violento se inicia a partir da negação do outro enquanto um sujeito que possui suas próprias narrativas e visões cosmogônicas. Essa impossibilidade de enxergar o outro como um ser que é possuidor de uma visão de mundo própria é o que faz com que esses sujeitos se ponham em condição de superioridade a estes povos e, sobretudo, corpos.

Durante toda a carta de Pero Vaz de Caminha, ele recorre a um linguajar que menospreza o “Outro” que está diante de si, como quando ele faz o juízo de valor acerca destes indígenas. O encontro do “Nós” com o “Outro” é capaz de produzir um efeito de julgar aos outros e a si mesmo, sendo o primeiro digno de viver e seguir livremente com as suas visões de mundo, enquanto aqueles de quem se difere não gozam das mesmas possibilidades. Por anos, o olhar julgador dos brancos, sujeitos hegemônicos, contra os povos indígenas era tomado como parâmetro de classificação e categorização deles. Isso quer dizer que o indígena não falava sobre si mesmo. Suas narrativas e cosmogonias eram explicadas através do olhar daqueles que constantemente os menosprezavam enquanto não-possuidores de uma humanidade, sendo assim uma forma da iminente prática de violência epistêmica. Por humanidade aqui, não nos referimos a *mankind*<sup>7</sup>,

---

<sup>6</sup> Aqui a referência a deus, com a letra “d” em minúsculo, serve apenas para designar o deus de uma religião em específico, sem pretensão de lhe conferir louvor.

<sup>7</sup> *Mankind* refere-se à raça humana, ou o gênero humano, podendo ser chamado de *human-kind*.

mas sim a *humanity*<sup>8</sup> (Cf. CASTRO, 2002). O sujeito indígena, ao longo dos séculos, era desprovido de *humanity*, pura e simplesmente, por não partilhar dos mesmos ideais e não ceder às concepções de mundo criadas a partir do cristianismo. O trecho a seguir, de “A queda do céu”, ilustra essa situação de encontro violento:

Hoje, nossas crianças não têm mais medo dos brancos. Mas eu, antes, tinha pavor deles! Eram mesmo outros. Eu os observava de longe e pensava que pareciam seres maléficos da floresta! Ficava apavorado só de vê-los! Tinham uma aparência horrível. Eram feios e peludos. Alguns eram de uma brancura assustadora. Perguntava a mim mesmo o que podiam ser seus sapatos, relógios e óculos. Esforçava-me para prestar atenção, tentando compreender suas palavras, mas não adiantava nada. Pareciam barulhos soltos! Além do mais, eles manipulavam sem parar vários tipos de coisas que me pareciam tão estranhas e assustadoras quanto eles próprios. (KOPENAWA, 2015, p. 244)

Para Kopenawa, usando o ponto de vista contrário, o medo que os indígenas desenvolveram com relação aos homens brancos deflagra, como na citação, o que esses sujeitos hegemônicos vêm fazendo a estes povos ao longo dos anos. As perseguições que eles sofriam em tenras épocas da história do continente americano se refletem até os dias de hoje nestes sujeitos subalternizados. O exercício da memória, presente na obra de Kopenawa, demonstra a necessidade de demonstrar que o sentimento dos indígenas perante ao que chamam de *napë*, ou seja, os inimigos brancos, esteve presente em sua infância e na de muitos outros membros de seu povo.

Algo que é válido mencionar é a dimensão da violência dada pelo escritor. Enquanto outros corpos, nos dias atuais, são ameaçados, muitas das vezes, de forma intersubjetiva e institucional, como foi o caso dos familiares de Danticat, sobre o qual falaremos na outra seção, os indígenas, em contrapartida, temem uma ameaça diretamente física. Em outras palavras, eles temem os encontros violentos que se dão através do extermínio literal de seus povos, como vemos a seguir.

As mães de nossa casa temiam que os brancos levassem seus filhos pequenos. Tinham muito medo mesmo de que os roubassem! Os antigos se lembravam de que os soldados da Comissão de Limites já tinham levado com eles crianças yanomami, quando, antigamente, subiram o rio Mapulaú pela primeira vez.<sup>21</sup> Naquela época, nossos maiores viviam nas terras altas, em Yoyo roope. Mas gente do Mapulaú tinha contado a eles que os brancos tinham pedido vários de seus filhos. Ninguém queria dar os filhos, é claro! Mas todos receavam o furor das epidemias dos brancos, caso recusassem. (KOPENAWA, 2015, p. 243)

---

<sup>8</sup> *Humanity* refere-se à qualidade humana com relação a outro semelhante.

Neste trecho, é possível reparar o quão temerosos eles se sentiam, na infância, da presença dos brancos, seja por eles roubarem as crianças dos povos Yanomami, contra a vontade dessas mães, seja pela ameaça das epidemias que eram trazidas por eles durante as invasões desses territórios. Os territórios indígenas, além do mais, significam o espaço em que eles podem perpetuar e viver livremente de acordo com suas regras sociais, sem temer quaisquer investidas agressivas por parte dos brancos.

O encontro violento vivido por estes povos possui uma faceta diferente quando posto em contraste com os indivíduos imigrantes. Contudo, ainda que distintamente, não seria incorreto afirmar que a colonialidade, ou seja, a “dominação inter-subjetiva” (QUIJANO, 2002) contra estes povos continua sendo perpetrada na sociedade. É como se a violência se adequasse aos povos que são oprimidos, ganhando novas expressões, ao invés de serem achados caminhos para sua superação. Além disso, resolvê-la significaria o fim das hierarquias, o que, para o capitalismo, estaria longe de ser o cenário ideal para quem ocupa posições de dominância.

### **3. *Dos encontros violentos no Caribe e nos EUA***

Partir da literatura indígena brasileira para a caribenha representa um grande desafio, pois são duas nações que, apesar de estarem localizadas na América Latina, possuem histórias e vivências que se desenrolam de formas completamente diferentes. No entanto, há como estabelecer proximidades entre elas, porque os encontros violentos agem também contra estes corpos e nações, também assolados pelo colonialismo, em primeiro lugar, e colonialidade, em segundo. O que há de contracolônial dentro dessa literatura é justamente questionar estes encontros violentos, partindo não do olhar dos algozes, mas sim do que os oprimidos são capazes de oferecer acerca de si mesmos.

As reverberações da opressão, ao longo dos séculos, tiraram dos oprimidos o direito de expor e denunciar os constantes ataques que vivem todo este tempo. Contudo, foi nos séculos XX e XXI, que surgiram questionamentos acerca do oprimido poder utilizar o espaço de comunicação para falar – e ser ouvido – sobre seus percalços e desafios, como indivíduos marginalizados e eles passaram a expor fatos em locais em que o opressor também compunha parte do público. Em “*Brother, I’m dying*”, os encontros violentos ocorrem em dois locais: no Haiti e nos EUA. Duas nações que são distintas em seu cerne, uma sendo a epítome do país imperialista, especialmente a partir do século XX, enquanto o outro é um território com

histórico de instabilidades políticas e econômicas, das quais os EUA também foram responsáveis pela propagação, que modificam negativamente a vida de seus civis. O segundo país age contra o primeiro de maneira a colaborar para o estabelecimento de uma dependência um do outro, como foi no século XX com o controle alfandegário firmado no Haiti para sanar uma dívida criada por conta do período colonial.

Essas relações ficam bastante patentes na obra de Danticat, pois a violência, aqui, adquire uma face diferenciada de “A queda do céu”. Enquanto um está tratando dos encontros violentos que ameaçam seu território, tentando invadi-los e matá-los, o outro age com proteção exacerbada em relação ao seu. No Brasil, com os Yanomami, povo de Davi Kopenawa, os garimpeiros, *napë*, forasteiros ou, simplesmente brancos, comprometem a segurança e integridade física de um povo que já sofre com duras investidas de extirpação ao longo de cinco décadas. Com a chegada dos garimpeiros, por exemplo, estes povos se tornaram cada vez mais perseguidos e constantemente violentados por eles, tendo muitos de seus membros mortos, sequestrados ou dados como desaparecidos. Já na realidade imigrante de Edwidge Danticat, a opressão, ou seja, esses encontros violentos, garante uma nova faceta, repaginada aos moldes estadunidenses.

Edwidge Danticat é uma escritora haitiana, radicada nos EUA, num momento em que seu país passava por uma das piores crises políticas de sua história. A ditadura haitiana, imposta por Papa Doc Duvalier, teve o seu início no ano de 1971 e propagou o medo e o caos no país e na vida dos familiares da escritora. De acordo com Peschanski (2013), é possível afirmar que essa instabilidade política, acoplada a problemas econômicos causados ao país desde que se tornaram uma república em 1804, alcançou um *status* preocupante no momento em que foi imposta essa ditadura.

A partir de Gorender (2004), entendemos que os encontros violentos se iniciam na história do Haiti ao final do século XV, quando os colonos franceses chegaram àquelas terras e deram início ao processo de colonização que durou três séculos e que, atualmente, repercute ainda na sociedade haitiana, porém expressa de maneiras que não o colonialismo, como ficou conhecido nos séculos anteriores à independência. No início do século XIX, entretanto, os povos escravizados adquiriram sua independência dos franceses, o que gerou uma dívida contra seus colonos, pois eles destruíram as plantações de cana-de-açúcar para apagar o trauma da Era colonial que viveram.

Os EUA se ofereceram para auxiliá-los com empréstimos e ajudar a pagar a dívida de compensação contra seus colonizadores, em um movimento intencionalmente opressor (Cf. GALEANO, 2010). Entretanto, em 1915, os EUA já haviam começado a cobrar pelo empréstimo e instauraram tropas militares no país e um controle alfandegário, episódio conhecido como ocupação estadunidense no Haiti. Porém, como os haitianos não teriam como pagá-la, em 1941 eles decidiram abandonar o país, que colapsou logo em seguida, e andou de crise em crise até a ditadura de Papa Doc ser oficialmente declarada.

Os encontros violentos, no âmbito histórico, são evidentemente, a partir dos elementos supracitados, relações de assimetria entre as posições discursivas de colonizador e colonizado (Cf. GRIGOLETTO, 2003; SAID, 2011). Contudo, a partir do momento em que os EUA entram em cena, esse encontro muda de tom, pois eles fazem uso de práticas mais sofisticadas para atingirem seus objetivos. Todavia, há uma virada nesta relação quando se iniciam as imigrações dos haitianos para os EUA e é justamente sobre essa relação que Edwidge Danticat se debruça em sua obra. Os encontros violentos ocorrem no momento em que esses imigrantes, em uma onda migratória iniciada nos anos 80, começam a partir para terras estadunidenses em barcos, tanto é que, ao chegarem ao país, são identificados não por seus nomes, mas sim pelas embarcações que os trouxeram de seus países de origem.

Enquanto Kopenawa foi o personagem principal na demonstração da violência que seu povo sofreu, para Danticat há uma figura chave para compreender essa outra maneira de encontro violento: seu tio paterno, Uncle Joseph. Para melhor ilustrar como a violência tomou uma forma outra, é necessário que tratemos da condição de detento à qual Uncle Joseph foi submetido, quando resolveu deixar o Haiti e ir para os EUA, por estar sendo perseguido pelo governo da época. Trata-se aqui de uma continuação do que havia tido início em 1915, com o processo inverso, é claro. Os haitianos buscam deixar o país fugindo da instabilidade político-econômica que se instaurava e matava um número considerável de civis do país.

Joseph, nascido e criado no Haiti, além de ter sido tutor de seus sobrinhos Edwidge e Bob, possui uma vivência haitiana bastante enraizada em si. Ainda que houvesse problemas no país, ele continuou a viver nele e a passar pelas agruras de um país assolado por crises sociopolíticas e econômicas. É só quando começa a ser perseguido politicamente que ele aceita deixar o Haiti, secretamente, para viver com seu irmão, Mira, nos EUA. O que mais chama atenção neste momento é que, ao chegar em terras

estadunidenses, ele tem seu visto negado e é imediatamente enviado para um centro de detenção de imigrantes, intitulado Krome. Os encontros violentos que aqui ocorrem são também da ordem da desumanização desses corpos imigrantes. Para exemplificar, Danticat se atém a uma descrição breve sobre como funciona o tratamento que os haitianos recebem neste lugar, e é possível aferir que são condições absolutamente humilhantes e que abalam a dignidade desses sujeitos, como identificamos na passagem a seguir.

Alguns detentos brigavam uns contra os outros, às vezes, quase se matando, enquanto os guardas os olhavam, desinteressados e sem se envolverem. Eles falavam de outros guardas que diziam que eles fediam e os insultavam, dizendo que, diferentemente dos cubanos que vinham em botes e tinham refúgio garantido, eles nunca teriam asilo no país, e que poucos haitianos, de fato, o conseguiam. Eles disseram que os grandes quartos, onde dormiam em fileiras e mais fileiras de camas de beliche, eram tão lotados que alguns deles tinham de dormir em colchões finos no chão. E que, em certos momentos, eles sentiam tanto frio que tremiam a noite inteira. Diziam também que a comida, ao invés de nutri-los, os punia, dando diarreia e os fazendo vomitar. (DANTICAT, 2008, p. 212)

Tratamos aqui de um encontro violento que não necessariamente se dá pela invasão territorial praticada pelos brancos, mas sim de um encontro que minimiza e despreza o sofrimento e a dor de indivíduos que vivem em condições calamitosas. Eles os instalam em seus países, os tornam dependentes através de uma pretensa ajuda financeira, a fim de se vincularem a eles para que pudessem os enfraquecer. Como a própria autora afirma sobre Krome ser um lugar em que “ele [Mira], como todos os haitianos, sabiam que significava nada além de humilhação e sofrimento e, mais frequentemente que o contrário, um período de detenção, que antecedia a deportação” (DANTICAT, 2008, p. 225).

Sendo assim, é cabível afirmar que os encontros violentos podem ou não ocorrer no mesmo território em que estes sujeitos vivem, como foi o caso de Davi Kopenawa com os brancos. Os brancos invadiam suas comunidades e traziam o verdadeiro terror para eles. Enquanto, em Danticat, os brancos criavam uma relação de dependência deles para com os EUA, para que, em seguida, possam aplicar suas mais sofisticadas e cruéis formas de tortura e desumanização contra eles.

#### 4. Considerações finais

O propósito deste artigo foi trazer uma perspectiva de encontros violentos que ofereça outras peculiaridades que não sejam apenas aquelas em que os brancos adentram em outros territórios trazendo o terror para estes povos. O que se pensa aqui, ao contrário, é como reconhecer novas dinâmicas de encontros violentos que a literatura contemporânea é capaz de denunciar.

Foram abordados dois autores com histórias de opressão diferentes e que, ainda assim, foram postos em paralelo para discussão sobre as inúmeras formas de violência pelas quais são atravessados. Dessa maneira, a literatura surge, em primeiro lugar, como forma de denunciar e, posteriormente, com o lugar de proteção para esses indivíduos. A intenção é tornar indispensáveis estas vidas e olhar de forma humanizada para elas, já que, por séculos, foram e continuam a ser, de maneiras insidiosas, violentadas não apenas por pessoas, mas sim por toda uma lógica que não as enxerga como seres humanos, mas como estranhos e alheios a seu próprio mundo, sob o prisma de uma retórica de poder travestida pelo discurso da benevolência (Cf. SAID, 2011).

A literatura é um meio de transformação do mundo, onde quem não poderia falar, em condições tidas como “normais”, ganha seu espaço. Neste artigo, cujo intento foi um convite à reflexão, o espaço para que o indígena e o imigrante contem suas narrativas é legitimamente deles para que, partindo de suas próprias realidades, possam relatar como se estabeleceram tais encontros violentos. O subalterno fala e o faz do lugar de onde a experiência faz todo o sentido explicitar o que vivem. A literatura serve como instrumento político de denúncia, onde o oprimido ocupa o espaço de autor e ator de sua própria história, o qual demonstra ser imprescindível um olhar introspectivo “projetado a partir dos descendentes daqueles que foram arrancados de sua pátria, proporcionando um ambiente (...) de extrema importância para o processo de emancipação e de retorno simbólico” (NASCIMENTO; ZITO, 2019, p. 05).

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CASTRO, Eduardo Viveiros. *Perspectivismo e multinaturalismo na América indígena. A inconstância da alma selvagem*. São Paulo: Cosac Naify, 2002. p. 345-400

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

DANTICAT, Edwidge. *Brother, I'm dying*. New York: Vintage Books, 2008.

GALEANO, Eduardo. A história do Haiti é a história do racismo. *EcoDebate, site de informações, artigos e notícias socioambientais*. Publicado em: 23/01/2010. Acesso em: 22/06/2024.

GORENDER, Jacob. O épico e o trágico na história do Haiti. *Estudos Avançados*, v. 18, p. 295-302, 2004.

GRIGOLETTO, Marisa. Silenciamento e memória: discurso e colonização britânica na Índia. *Organon*, v. 17, n. 35, 2003.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. *A queda do céu: palavras de um xamã yanomami*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

NASCIMENTO, João Paulo da Silva; ZITO, Josué Gabriel de Freitas Kahanza. Discurso emancipador e identidade em “Negritude, usos e sentidos”, de Kabengele Munanga. *Revista Educação Pública*, v. 19, n. 30, 2019.

NORET JUNIOR, Fabio Carlos. Maternidade, identidade e deslocamento em *Brother, I'm Dying* de Edwidge Danticat. In: JORDÃO, A. *et al.* (Org.). *Escritos discentes em Literaturas de Língua Inglesa*. 1. ed. Rio de Janeiro: Letra Capital. p. 74-84, 2023.

PESCHANSKI, João Alexandre. A finta de Papa Doc: a oposição desnor-teada e a consolidação do poder de Duvalier no Haiti. *Teoria & Pesquisa Revista de Ciência Política*, v. 22, n. 2, 2013.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade, Poder, Globalização e Democracia. *Revista Novos Rumos*, n. 37. p. 1-49, 2002.

SAID, Edward. *Cultura e imperialismo*. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2011.

SANTOS, Sawara Gonçalves; PEREIRA, Fábio Martins. O genocídio dos povos Yanomami pela gestão do Bolsonaro: o desgoverno, o garimpo ilegal e a pandemia. *Anais do Pró-Ensino: Mostra Anual de Atividades de Ensino da UEL*, n. 3, p. 136-36, 2021.

SOUTO, Caio Augusto Teixeira. Deleuze, a imagem do pensamento e a literatura. *Trilhas filosóficas*, v. 3, n. 2, p. 33-48, 2010.

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

SPIVAK, Gaytri Chakravorty. *Pode o subalterno falar?* Tradução: Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa, André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

**EXPLORANDO O MULTICULTURALISMO:  
COMPREENDENDO AS DINÂMICAS SOCIAIS  
E CULTURAIS CONTEMPORÂNEAS**

*Jéssica Gralato* (CEJA-Magé)  
[jessicagralato@gmail.com](mailto:jessicagralato@gmail.com)

**RESUMO**

O artigo analisa o papel do multiculturalismo na compreensão das sociedades contemporâneas, destacando duas abordagens: o multiculturalismo folclórico e o multiculturalismo crítico. Enquanto o primeiro simplifica e celebra diferenças culturais de forma superficial, o segundo propõe uma abordagem mais profunda, desafiando estereótipos e revelando a complexidade das identidades. A importância de compreender as diferenças de forma reflexiva é ressaltada como fundamental para promover uma sociedade inclusiva e justa. O texto também aborda a construção das identidades e diferenças, destacando a visão descentrada do multiculturalismo crítico, que reconhece a pluralidade identitária e busca interpretar as identidades como construções múltiplas e plurais. Em última análise, o artigo enfatiza a necessidade de adotar uma perspectiva crítica do multiculturalismo para desafiar preconceitos e promover a inclusão social.

**Palavras-chave:**

Diversidade. Identidade. Multiculturalismo.

**ABSTRACT**

The article examines the role of multiculturalism in understanding contemporary societies, highlighting two approaches: folkloric multiculturalism and critical multiculturalism. While the former simplifies and superficially celebrates cultural differences, the latter proposes a deeper approach, challenging stereotypes and revealing the complexity of identities. The importance of understanding differences reflexively is emphasized as essential for promoting an inclusive and just society. The text also addresses the construction of identities and differences, highlighting the decentered view of critical multiculturalism, which recognizes plural identity and seeks to interpret identities as multiple and plural constructions. Ultimately, the article emphasizes the need to adopt a critical perspective of multiculturalism to challenge prejudices and promote social inclusion.

**Keywords:**

Diversity. Identity. Multiculturalism.

**1. *Explorando o multiculturalismo: entre o crítico e o folclórico***

As concepções de multiculturalismo desempenham um papel central na compreensão das dinâmicas sociais e culturais que permeiam as sociedades contemporâneas. Duas abordagens frequentemente debatidas

são o multiculturalismo folclórico e o multiculturalismo crítico. Enquanto o primeiro, muitas vezes adotado nas práticas educacionais, tende a celebrar as diferenças culturais de forma simplista e superficial, reduzindo a cultura a estereótipos e exotismo, o multiculturalismo crítico propõe uma abordagem mais aprofundada das identidades e diferenças, destacando as complexidades e desafios enfrentados por grupos marginalizados, desafiando estereótipos, revelando a diversidade e a riqueza cultural. Nessa perspectiva, compreender as diferenças culturais e as identidades de forma crítica e reflexiva é essencial para a promoção de uma sociedade mais justa e inclusiva, na qual todas as vozes sejam valorizadas e respeitadas; jamais marginalizadas e silenciadas.

### **1.1. Multiculturalismo: concepções**

O multiculturalismo é trazido à tona com bastante intensidade nos debates atuais devido à necessidade de se compreender a sociedade constituída por sujeitos portadores de identidades plurais, formadas por diversos marcadores identitários, tais como gênero, classe social, etnia, padrão linguístico e cultural, entre outros.

Conforme Maria José Albuquerque da Silva e Maria Rejane Lima Brandim (2008), o multiculturalismo

[...] se inicia em meados do século XX nos Estados Unidos e [...] se difunde no mundo ocidental como forma de enfrentamento dos conflitos gerados em função das questões econômicas, políticas, e, mormente, étnico-culturais, na tentativa de combater discriminações e preconceitos, haja vista as dificuldades de indivíduos e grupos de acolher e conviver com a pluralidade e as diferenças culturais. (SILVA; BRANDIM, 2008, p. 52)

O multiculturalismo, apesar de ser um tema bastante atual, não é uma discussão recente. No século passado, já se configurava como um direito com a implantação da Constituição Federal Brasileira, em 05 de outubro de 1988, ao ser estabelecido, como um dos objetivos da República Federativa do Brasil, no artigo 3º, parágrafo IV, “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988, p. 01).

Conforme Vera Maria Candau (2013),

Nossa formação histórica está marcada pela eliminação física do “outro” ou por sua escravidão, que também é uma forma violenta de negação de sua alteridade. Os processos de negação do outro também se dão no plano das representações e do imaginário social. Nesse sentido, o debate

multicultural na América Latina nos coloca diante da nossa própria formação histórica, da pergunta sobre como nos construímos socioculturalmente, o que nos negamos e silenciemos, o que afirmamos, valorizamos e integramos na cultura hegemônica. (CANDAUI, 2013, p. 17)

Isso posto, a multiculturalidade assume uma perspectiva democrática na qual surgem e eclodem novos questionamentos e reflexões sobre as relações sociais vigentes e os paradigmas presentes na sociedade brasileira. Para se compreender o multiculturalismo, faz-se necessário atentar para acontecimentos históricos e para os conceitos de cultura, identidade e diferença.

Para Silva e Brandim (2008),

[...] o multiculturalismo é uma estratégia política de reconhecimento e representação da diversidade cultural, não podendo ser concebido dissociado dos contextos das lutas dos grupos culturalmente oprimidos. Politicamente, o movimento reflete sobre a necessidade de redefinir conceitos como cidadania e democracia, relacionando-os à afirmação e à representação política das identidades culturais subordinadas. Como corpo teórico questiona os conhecimentos produzidos e transmitidos pelas instituições escolares, evidenciando etnocentrismos e estereótipos criados pelos grupos sociais dominantes, silenciadores de outras visões de mundo. Busca, ainda, construir e conquistar espaços para que essas vozes se manifestem, recuperando histórias e desafiando a lógica dos discursos culturais hegemônicos. Os estudos sobre os fenômenos culturais partem da necessidade de compreensão dos mecanismos de poder que regulam e autorizam certos discursos e outros não, contribuindo para fortalecer certas identidades culturais em detrimento de outras. (SILVA; BRANDIM, 2008, p. 60-1)

O multiculturalismo é muito mais do que o simples reconhecimento da diversidade cultural vigente, visto que, segundo Vera Rudge Werneck (2008, p. 429), se trata de “(...) um movimento social que leva ao reconhecimento da diversidade das culturas e à investigação sobre as questões da identidade, dos direitos humanos, da exigência da tolerância entre os povos”.

### ***1.2. Perspectivas do Multiculturalismo: folclórico X crítico***

As perspectivas que envolvem o multiculturalismo, como aponta Ana Canen (2007), variam

[...] desde uma visão folclórica ou liberal (valorizadora da pluralidade cultural, porém reduzindo as estratégias de trabalho com a mesma a aspectos exóticos, folclóricos e pontuais, como receitas típicas, festas, dias especiais – dia do Índio, por exemplo), até perspectivas mais críticas (também chamado de multiculturalismo crítico ou perspectiva intercultural crítica, em

que os questionamentos da construção dos preconceitos e das diferenças é o foco do trabalho). (CANEN, 2007, p. 93)

Sendo assim, temos de um lado o multiculturalismo numa visão folclórica que, apesar de exaltar a pluralidade cultural e valorizar a diversidade, silencia as desigualdades sociais e a própria construção das diferenças, dos estereótipos e preconceitos; e, de outro lado, o multiculturalismo numa visão crítica que, numa perspectiva intercultural, busca questionar essas visões folclóricas, utilizando-se de reflexões da construção histórica sobre as relações de poder entre as diversificadas culturas, numa prática constante de análise das relações dos preconceitos, do racismo, das discriminações e da hierarquização cultural. Diante do exposto, fica nítido que o multiculturalismo pode abarcar desde um viés de exotismo e folclore até as perspectivas mais críticas de construção de diferenças, num desafio constante a estereótipos.

Há sim uma visão folclórica da diversidade que ignora as relações de poder e de ideologia. Tal perspectiva acaba por tratar a diferença apenas como um problema de aceitação cultural referente, quase que exclusivamente, ao ponto de vista psicológico e/ou biológico. Essa concepção acaba por reforçar, cada vez mais, a exclusão social que se pauta em uma visão reducionista da diversidade social. Os aspectos políticos, históricos e sociais, que constroem os discursos e que reforçam o silenciamento das identidades e a marginalização de grupos, são desconsiderados nessa percepção que trata a diversidade apenas como um dado folclórico, muitas vezes, reduzida a aspectos rituais como regionalismos, costumes, danças e culinária de povos diversos, não levando à reflexão da causa dos preconceitos; mas sim, sugerindo apenas a tolerância na convivência.

Com uma outra abordagem, o multiculturalismo crítico visa à denúncia e à reflexão sobre as causas de preconceitos e de atitudes discriminatórias, promovendo discussões sobre o tema da diversidade. Segundo Canen (2007, p. 93), “também tem sido tensionado por posturas pós-modernas e pós-coloniais” a identificar “na própria linguagem e na construção de discursos, as formas como as diferenças são construídas”. Em pleno século XXI, lastimavelmente, ainda é possível identificar discursos impregnados de palavras e expressões discriminatórias, cruéis e preconceituosas, bem como a persistência da visão e da ideologia colonial, masculina, branca, heterossexual e ocidental.

O Brasil continua sendo um país com imensas dificuldades para verdadeira e efetivamente reconhecer e valorizar as contribuições culturais dos diferentes grupos étnicos e sociais que o compõem. Para corroborar

essa afirmação, ressaltando que, apesar de sermos um país multicultural, com centenas de línguas indígenas, o que prevalece é a hegemonia historicamente construída da língua portuguesa.

Segundo Flávia Ângela Zanin e Maria Dalla Vecchia Kaczmarek (2015, p. 6), é necessário reconhecer a sociedade como excludente, preconceituosa e racista para que se possa abrir espaço para o diálogo e até mesmo para a abolição de certos estereótipos “que materializaram-se ao longo da história a partir das diferenças, suficientes para causar hostilidade e dominação de uns sobre os outros”.

Para Nilma Lino Gomes (2007, p. 25), a inserção da diversidade nos currículos escolares implica a compreensão das causas políticas, econômicas e sociais presentes em fenômenos como etnocentrismo, racismo, sexismo, homofobia e xenofobia. A autora ainda acrescenta que falar sobre diversidade e diferença requer atitudes e posicionamentos contra os processos de colonização e dominação. Dessa forma, os sujeitos envolvidos serão conduzidos ao entendimento de que algumas diferenças foram naturalizadas, inferiorizadas, resultando em tratamentos desiguais e discriminatórios. Além disso, Gomes ressalta a extrema importância de se articular os saberes produzidos pelas diversas áreas de conhecimento com os saberes produzidos pelos movimentos sociais e pela comunidade, sem qualquer tipo de preconceito, incorporando-os, no interior da escola, ao currículo, aos livros didáticos, aos planos de aula e aos projetos pedagógicos.

## **2. Identidades e diferenças**

Ana Canen e Ângela M. A. de Oliveira (2002) relatam que

Da mesma forma, contrapondo-se à percepção moderna e iluminista da identidade como uma essência, estável e fixa, o multiculturalismo percebe-a como descentrada, múltipla e em processo permanente de construção e reconstrução. (CANEN; OLIVEIRA, 2002, p. 61)

Opõe-se à ideia de identidade descentrada, a identidade vista como uma essência íntegra a perspectiva do multiculturalismo folclórico, pois, mesmo valorizando a pluralidade identitária, “irá visualizá-la como entidades estanques: ‘o negro’, ‘o índio’, ‘a mulher’, ‘o deficiente’ e assim por diante” (CANEN, 2007, p. 94).

Reconhecer que a sociedade é plural e múltipla é um passo importante para que o multiculturalismo, em uma perspectiva crítica, seja significativamente incorporado às práticas pedagógicas e aos currículos

escolares, favorecendo, dessa maneira, a construção de identidades pelos sujeitos envolvidos, assim como a análise do processo discursivo pelo qual é formada.

Nesse sentido, Boaventura de Souza Santos (2003) destaca que

[...] temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades. (SANTOS, 2003, p. 56)

Para contextualizar a citação acima, atendo-me, neste momento, ao preconceito em relação aos indígenas. Os discursos e as práticas tendem a homogeneizar essa cultura, não considerando a grande e a rica complexidade cultural existente entre as diversas nações indígenas, cada uma com sua linguagem, sua cultura, seus significados dentre outras marcas identitárias. Muitas vezes, cegos pela visão europeizada, tendemos a desconhecer as experiências dos diversos povos que construíram o nosso país. São os desconhecimentos das experiências relativas a modos de vida, de pensamento, do próprio ser e existir no mundo de outros povos, que nos fazem viver como se a nossa sociedade fosse monocultural. É necessário reconhecer as diferenças dentro das próprias diferenças, pois as identidades são plurais, não unas.

Canen (2007, p. 95) esclarece que o multiculturalismo crítico pós-moderno ou pós-colonial analisa criticamente os discursos que ‘fabricam’ essas identidades e essas diferenças, buscando interpretar a identidade como uma construção múltipla e plural.

Canen (2007) ressalta que

Desta maneira, a própria identidade é objeto de análise de multiculturalismo pós-moderno ou pós-colonial. A hibridização ou hibridismo é conceito central dessa perspectiva multicultural: a construção da identidade implica que as múltiplas camadas que a perfazem a tornem híbrida, isto é, formada na multiplicidade de marcas, construídas nos choques e entrechoques culturais. (CANEN, 2007, p. 95)

O Ministério da Educação (BRASIL, 1997), ao incluir os temas transversais, no que tange à pluralidade cultural nos Parâmetros Curriculares Nacionais, segundo Beatriz Gonçalves e Silva Petronilha (2011, p. 28), “reconhece, admite a diversidade como parte da identidade nacional, como marca da vida social brasileira”. Não se pode falar em homogeneização identitária em uma sociedade formada historicamente por identidades plurais. O que se pode e se deve falar diz respeito à necessidade de se

compreender e de se respeitar a grande diversidade em relação à etnia, padrões linguísticos, traços culturais, classe social, gênero e tantos outros marcadores identitários que têm sido silenciados através de discursos monoculturais e homogeneizadores.

Segundo Nicolas Bancel, Pascal Blanchard e Sandrine Lemaire (2001, p. 16) foram comuns na França, Alemanha e Inglaterra, no final do século XIX, os “zoos” humanos, nos quais indivíduos “exóticos” misturados a animais selvagens eram mostrados, atrás de grades ou em recintos delimitados, a um público ávido de distração. Ao retratar esse momento histórico, ao falar sobre esses episódios, verificamos o quanto é imprescindível tratar a multiculturalidade como uma criação histórica que implica mobilização, decisão e, sobretudo, uma nova ética no trato e no respeito às diferenças.

No Brasil, durante anos, em um processo que se inicia nas escolas jesuítas e prossegue, mais adiante, nas escolas públicas, ocorreram tentativas constantes de imposição da cultura eurocêntrica aos povos indígenas e de apagamento da cultura autóctone. Segundo Lúcio Kreutz (1999, p. 90-1), no Rio Grande do Sul, as primeiras escolas públicas foram criadas para atender as crianças indígenas que, ao ingressarem, perdiam seus nomes próprios e recebiam um novo nome de origem portuguesa. Com o argumento cristão de salvar a todos, os colonizadores impunham, cada vez mais, a sua cultura aos povos dominados. Como se nota, a escola pública surge excludente, racista. Há ainda que se falar dos africanos escravizados, de seus filhos e descendentes a quem foi negada a possibilidade de aprender a ler. De acordo com Eliane Marta Teixeira Lopes (1985, p. 16 e 17), no Brasil, as relações de opressão vêm desde a constituição e exploração da colônia, submetida a processos educativos excludentes. O nosso país só se descobre multicultural quando os oprimidos (indígenas, negros e outros povos marginalizados pela sociedade) reagem.

Precisamos falar sobre a diversidade nos currículos e, principalmente, nas práticas pedagógicas. “Seria muito mais simples dizer que o substantivo diversidade significa variedade, diferença e multiplicidade”, porém é muito mais que isso, ele “atravessa o tempo e o espaço e se torna uma questão cada vez mais séria quanto mais complexa vão se tornando as sociedades” (GOMES, 2007, p. 19). É dessa forma que ofereceremos uma aprendizagem significativa aos diferentes sujeitos envolvidos e construiremos a verdadeira humanização do processo educativo, no qual todos se sintam representados e não excluídos. É totalmente contraditório pensar em uma uniformização de currículos e de estratégias para alunos com

diferentes histórias de vida, oriundos de diversificadas regiões. Torna-se imprescindível um docente preparado para lidar com esse alunado tão plural e tão rico de identidades e, sobretudo, sensível às questões opressoras, às injustiças, aos preconceitos, ao racismo, aos estereótipos e à discriminação.

### **3. *Multiculturalismo: Escola, Educação e Educador***

O multiculturalismo precisa superar a visão homogeneizadora que ignora abordagens plurais, que anula as identidades e que desconhece as diferenças dentro das próprias diferenças. Apenas dessa forma, será promovida uma educação comprometida com a diversidade cultural capaz de promover a formação dos sujeitos com base na tolerância, no respeito, na cidadania crítica e na valorização da pluralidade cultural. Torna-se imperioso questionar o modelo educacional que carrega a ideologia colonial, masculina, branca, heterossexual e ocidental, refletida nos currículos.

Segundo Tomaz Tadeu da Silva (2000, p. 96), “não poderemos abordar o multiculturalismo em educação simplesmente como uma questão de tolerância e respeito para com a diversidade cultural”, é muito mais que isso. Práticas atuais adotadas em muitas escolas como a redução do multiculturalismo à comemoração de datas especiais, como o “Dia da Consciência Negra” e o “Dia do Índio” têm sido alvo de muitas críticas. Esses tipos de abordagens contribuem para o silenciamento identitário de grupos historicamente marginalizados e excluídos, pois desconhecem o processo histórico, político e social que constroem os discursos preconceituosos e estereotipados.

A preocupação em abordar a diversidade cultural, combater as discriminações e promover a ética no ambiente escolar pode ser observada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), elaborados pelo Ministério da Educação (MEC) e lançados no ano de 1997, em sua primeira versão. Notamos a pluralidade cultural dentro de um documento à parte chamado de “Temas Transversais”, que “correspondem a questões importantes, urgentes e presentes sob várias formas, na vida cotidiana” (BRASIL, 1997, p. 15). Os PCNs são referências para toda a comunidade escolar, pois visam possibilitar aos sujeitos envolvidos a autonomia moral e intelectual, sempre respeitando a diversidade e promovendo a aprendizagem. Na escola, diversificadas identidades entram em contato e é fato que a sala de aula é um ambiente onde a diversidade prevalece.

Para se entender o currículo escolar numa sociedade multicultural, é imprescindível compreender que o multiculturalismo é, antes de tudo, uma luta constante por reconhecimento e garantia de acesso a direitos fundamentais. Como nos lembra Candau (2008, p. 49), essa dimensão multicultural só foi incluída nos documentos oficiais da educação devido a uma negociação, na qual os movimentos sociais tiveram participação ativa e determinante. A autora (2008, p. 50) deixa claro que, se não ocorrer uma política educacional de valorização do magistério e de formação permanente dos(as) educadores(as), que atente para o tema da diversidade cultural, qualquer documento oficial em prol da valorização e do respeito à diversidade cultural pode se tornar meramente prescritivo e teórico.

Em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), nota-se a preocupação do Estado com as questões multiculturais, principalmente no Artigo 3º, que aborda

- [...] II – Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- [...] IV – Respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- [...] X – Valorização da experiência extraescolar;
- [...] XII – Consideração com a diversidade étnico-racial. (BRASIL, 1996)

A LDBN/96 foi modificada pela Lei nº 10.639/2003 e pela Lei nº 11.465/2008, que estabeleceram a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nas escolas, configurando-se como uma política de ação afirmativa no combate ao racismo, contribuindo para uma educação das relações étnico-raciais em busca do respeito e da valorização da diversidade. Zanim e Kaczmarek (2015, p. 3) ressaltam que temáticas relacionadas à contribuição do negro na constituição do país e da identidade brasileira e à histórica segregação da africanidade devem servir de amparo a um trabalho significativo, que não contemple apenas as misérias e as mazelas que, historicamente, afligiram ou afligem o segmento negro.

Kabengele Munanga (1999, p. 15) já afirmava que “somos produtos de uma educação eurocêntrica” e que podemos “reproduzir consciente ou inconscientemente os preconceitos que permeiam nossa sociedade”. O multiculturalismo democrático e os direitos étnico-raciais dentro de uma perspectiva inclusiva às diversidades relacionam-se a conquistas sociais no terreno dos direitos coletivos e identitários.

No contexto escolar, vivenciar o multiculturalismo tem sido um grande desafio. Há, notoriamente, uma grande preocupação e esforço para se trabalhar a diversidade cultural e, assim, construir e organizar a escola

a partir dessa diversidade, garantindo a representatividade dos sujeitos plúrais que a compõem. O ambiente escolar tem como desafio constante promover um ensino que ofereça condições de acesso e de permanência iguais a todos os seus sujeitos e que resulte em uma aprendizagem significativa e motivante.

Sendo assim, faz-se necessário, no contexto escolar, adotar práticas pedagógicas críticas, articulando o processo de ensino-aprendizagem a uma perspectiva do desafio a desigualdades e a preconceitos, de forma a questionar a construção histórica das diferenças e dos estereótipos, ultrapassando, dessa maneira, a visão de um multiculturalismo folclórico e exótico.

O tema é rico em desafios na busca de alternativas e práticas pedagógicas que permitam à escola promover uma real educação antirracista, na vertente do multiculturalismo crítico, sensibilizando a todos os sujeitos envolvidos e, assim, combatendo a violência simbólica que ainda atravessa as relações sociais. Antônio Flávio Barbosa Moreira (2021, p. 42) relata a extrema importância de a formação de professores ser pautada por exercícios conscientes da crítica e por uma postura humanística, pois, segundo o autor, “a escola como espaço de crítica cultural não pode prescindir de um professor preparado para organizá-la”, sendo necessário “transformar a formação docente em um espaço de crítica e autonomia, no qual se desenvolva o humanismo necessário à interioridade que precede a leitura de mundo” (MOREIRA, 2021, p. 42). Dessa forma, os professores devem estar preparados para oportunizar aos seus alunos possibilidades de analisar suas identidades étnicas, de “desmascararem” o mito da democracia racial, assim como os discursos e estereótipos racistas e discriminatórios tão arraigados em nosso cotidiano, assumindo uma postura ativista frente a real democracia, ao tomarem posições e ações efetivas na luta contra às desigualdades.

Moreira (2021, p. 46) pontua que a escola brasileira é vista permanentemente em crise, sendo marcada por cruéis processos de exclusão e de fracassos de estudantes dos grupos subalternos e marginalizados, que nada mais são do que o reflexo do vivido em uma sociedade permeada por metáforas preconceituosas nas quais “a cor preta é associada a algo ruim, sujo e negativo”, ao contrário da “cor branca associada a pureza, limpeza e leveza”. Frases, expressões e palavras, como “A coisa está preta”, “Ele é preto de alma branca”, “Serviço de preto”, “Denegrir”, entre outras palavras e expressões, são ainda proferidas, sem culpa, por muitas pessoas. A necessidade de conscientizar, de fazer os sujeitos refletirem sobre as suas

falas e práticas se faz urgente. Um dos principais objetivos de uma instituição escolar deve ser o de promover uma educação significativa, na perspectiva multicultural, contribuindo para a formação da consciência crítica para o real exercício da cidadania, combatendo a violência simbólica, assim como toda e qualquer forma de manifestação de preconceito e discriminação racial.

A docência exige o conhecimento, dentre outros, de que a sociedade brasileira se projeta como branca, tornando-se necessário desconstruir o mito da democracia racial ainda vigente em nossa sociedade. O convívio com diferentes culturas não deveria ser uma dificuldade em nosso país, visto que nossa pátria é formada por uma mistura de etnias, línguas e culturas. Petronilha (2011, p. 16) afirma que “a sociedade brasileira sempre foi multicultural, desde os 1500”, pois “esteve sempre formada por grupos étnico-raciais distintos” (PETRONILHA, 2011, p. 17). Ainda segundo a autora, “... não é raro que oriundos de grupos marginalizados pela sociedade, entre eles negros, qualifiquem pessoas de seus grupos de origem como preguiçosos, incompetentes, sem ambição” (PETRONILHA, 2011, p. 16). Esse fato nos leva ao mito da democracia racial, pois muitos marginalizados “revelam, eles, desconhecer ou, conveniência em ignorar, as estruturas e relações que mantêm as desigualdades sociais e étnico-raciais” (PETRONILHA, 2011, p. 16). Lamentavelmente, a visão e o discurso de que as reivindicações e os movimentos sociais não passaram de mera insatisfação dos descontentes ainda impera em pleno século XXI.

Pensar a escola como um espaço de debate, reflexão e diálogo é pensá-la como um ambiente multicultural, isto é, com identidades plurais. É necessário conhecer a escola e o meio em que está inserida para que se possa construí-la a partir da diversidade cultural em que se tenha uma verdadeira representatividade de sujeitos tão plurais. Zanin e Kaczmarek (2015, p. 4) relatam que “a educação constitui um dos principais mecanismos de transformação de pensamentos e posturas”, porém “a escola, como ela está posta, não tem conseguido acabar com a naturalização do preconceito e da desigualdade”, uma vez que “nossas propostas curriculares ainda possuem vestígios eurocêntricos”.

Sobre essa visão eurocêntrica, Leila Leite Hernandes (2005) ressalta que

[...] o conjunto de escrituras sobre a África, em particular entre as últimas décadas do século XIX e meados do século XX, contém equívocos, premissões e preconceitos decorrentes, em grande parte, das lacunas do

conhecimento quando não do próprio desconhecimento sobre o referido continente. (HERNANDES, 2005, p. 17)

O docente cumprindo o seu papel, na vertente do multiculturalismo, deverá fomentar em suas aulas questionamentos sobre os preconceitos ainda vigentes em nossa sociedade, integrando a escola, a família e a comunidade em um ambiente participativo e interativo, em que se possa questionar e dialogar com diferentes vozes. É através dessa partilha de experiências, vivências e saberes, efetivada pelos diferentes sujeitos, que se concretiza a aprendizagem sobre a realidade social. Precisamos falar sobre o preconceito, jamais silenciar ou negar. Não podemos pensar em uma educação multicultural, sem pensar na formação docente.

Abrir espaço para a integração da diversidade cultural em contexto escolar tem sido um grande desafio. Moreira e Candau (2003, p. 161) destacam que “a escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e as diferenças, por isso tende a silenciá-las e a neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e padronização”. De acordo com Moreira (2001, p. 70), o caráter homogeneizador da escola é justificado por meio de um “discurso de igualdade” que acaba por provocar exclusões e por reforçar desigualdades.

Ensinar e aprender dentro de uma sociedade multiétnica e pluricultural, obviamente, não é uma tarefa fácil, ao contrário, é algo bem complexo. Segundo Maria Aparecida da Silva Bento (2002, p. 48), “pessoas criadas numa sociedade racializada têm uma visão de mundo marcada por essa racialidade”. Vivemos em uma sociedade marcada pela igualdade nas perspectivas do Estado, como evidenciado no artigo 3º, parágrafo IV, da Constituição Federal, “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988, p. 01), mas muito desigual na realidade. É por esse motivo que precisamos lutar contra esse projeto histórico de homogeneização e uniformização cultural pretendido pela elite dominante. Esse ávido anseio por uma sociedade branca e europeizada levou essa elite a tentativas constantes de negar e de silenciar a grande diversidade cultural existente em nosso país. Importante relembrar que, já no século XVIII, houve a proibição do uso público das línguas indígenas, esse fato corrobora a real necessidade de luta contra essa padronização pretendida por alguns segmentos da sociedade.

A escola, sobretudo a pública, exerce um papel importante na construção de uma educação voltada para o respeito à diversidade e para a luta contra os estereótipos e preconceitos, em suas variadas manifestações,

como parte fundamental para o desenvolvimento da formação da cidadania dos sujeitos envolvidos.

#### **4. Considerações finais**

Pode-se concluir que, para a educação multicultural ser significativamente promovida no ambiente escolar, é necessário repensar a prática docente, os currículos e o projeto político pedagógico da unidade escolar.

Segundo Peter McLaren (1997),

[...] o currículo representa muito mais do que o programa de estudos, um texto em sala de aula ou o vocabulário de um curso. Mais do que isso, ele representa a introdução de uma forma particular de vida; ele serve, em parte, para preparar os estudantes para posições dominantes ou subordinadas na sociedade existente. O currículo favorece certas formas de conhecimento sobre outras e afirma os sonhos, desejos e valores de grupos seletos de estudantes sobre outros grupos, com frequência discriminando certos grupos raciais, de classe ou gênero. (MCLAREN, 1997, p. 216)

É nítido que o currículo escolar não abarca apenas a transmissão de conhecimentos, visto que envolve os diferentes aspectos da cultura. Por isso, há necessidade da diversidade e da flexibilidade do currículo, pois, na maior parte das vezes, ele reflete a cultura dominante, tornando o ambiente escolar opressor aos estratos sociais mais baixos, marginalizando cada vez mais as minorias, reforçando uma visão unitária e não plural de sociedade.

#### **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

BANCEL, Nicolas; BLANCHARD, Pascal; LEMAIRE, Sandrine. *Le spectacle ordinaire des zoos humains: Le moind Diplomatique*, Paris, serie Maniere de Voir, n. 58, p. 16-17, août 2000. Disponível em: <https://www.monde-diplomatique.fr/1944>. Acesso em: 21 de abril de 2023.

BENTO, Maria Aparecida da Silva Racialidade e produção do conhecimento. In: SEYFERTH *et al.* *Racismo no Brasil*. São Paulo: ABONG, Ação Educativa, ANPED, 2002. p. 45-52.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008.

\_\_\_\_\_. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: \_\_\_\_; MOREIRA, A.F.B. *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2013.

\_\_\_\_\_; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Educação escolar e cultura (s): Construindo caminhos. *Revista Brasileira de Educação: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação*, n. 23, p. 156-68, Rio de Janeiro, mai./jun./jul./ago., 2003.

CANEN, Ana. O multiculturalismo e seus dilemas: implicações na educação. Comunicação&política, *Dossiê Educação e Desenvolvimento*, v. 25, n. 2, p. 91-107, 2007.

CANEN, Ana; OLIVEIRA, Ângela M. A. de. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. *Revista Brasileira de Educação*. n. 21, p. 61-169. Set/Out/Nov/Dez 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/QF4wH5r85zzy9hkYKjFDNNB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 abr. 2022.

GOMES, Nilma Lino *Indagações sobre currículo: diversidade e currículo / organização do documento* Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

HERNANDEZ, Leila Leite. *A África na sala de aula: visita à história contemporânea*. São Paulo: Selo Negro, 2005.

KREUTZ, Lúcio. Identidade étnica e processo escolar. *Cadernos de Pesquisa*, n. 107, p. 76-96, São Paulo, jul. 1999. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S0100-15741999000200003>. Acesso em 21 de abril de 2023.

LOPES, Eliana Marta Santos Teixeira. *Colonizador: colonizado: uma relação educativa no movimento da história*. Belo Horizonte: UFMG, 1985.

MCLAREN, Peter. *Multiculturalismo crítico*. São Paulo: Cortez, 2000.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Currículo, cultura e formação de professores. *Revista Educar*, n. 17, p. 39-52, Curitiba: UFPR, 2001.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. *Formação de professores e currículo: questões em debate*. Ensaio: aval. pol. públ. educ. 29 (110), Jan-Mar 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362020002802992> Acesso em 19 de dezembro de 2021.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Multiculturalismo, currículo e formação de professores. In: \_\_\_\_ (Org.). *Currículo: políticas e práticas*. Campinas: Papyrus, 2001.

MUNANGA, Kabengele. *Superando o racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 1999.

PETRONILHA, Beatriz Gonçalves e Silva. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. In: FONSECA, M.V.; SILVA, C.M.N. da; FERNANDES, A.B. *Relações étnico-raciais e educação no Brasil*. Belo Horizonte: Mazza, 2011.

SANTOS, Boaventura de Souza *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural*. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SILVA, Maria José Albuquerque; BRANDIM, Maria Rejane Lima. Multiculturalismo e educação: em defesa da diversidade cultural. *Diversa*, Ano I, n. 1, p. 51-66, Jan./Jun.2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: \_\_\_\_ (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2000.

WERNECK, Vera Rudge. Uma avaliação sobre a relação multiculturalismo e educação. *Ensaio: aval. Pol. Publ. Educ.*, v. 16, n. 60, p. 413-36, Rio de Janeiro, jul./set. 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362008000300006>. Acesso em: 19 dez. 2021.

ZANIN, Flávia Ângela; KACZMAREK, Maria Dalla Vecchia. *Multiculturalismo, formação docente e o desafio da escola*: algumas perspectivas. Disponível em [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/20305\\_10624.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/20305_10624.pdf), 2015. Acesso em: 19 dez. 2021.

**LETRAMENTO ACADÊMICO: UMA ANÁLISE DA ESCRITA  
DE ALUNOS INGRESSANTES NO CURSO DE LETRAS**

Girllaine dos Santos Silva (UFAL)  
[girllaine.sts13@gmail.com](mailto:girllaine.sts13@gmail.com)

**RESUMO**

Com o objetivo de contribuir com as discussões sobre letramento acadêmico, visa-se, neste trabalho, analisar o modo como quatro alunos do primeiro semestre do curso de Letras da Universidade Federal de Alagoas apropriam-se da escrita. O critério de escolha dos alunos foi a classificação deles na lista de aprovados divulgada pelo ENEM, estabelecendo um contraponto entre os dois alunos que ficaram nos primeiros lugares com os dois que ficaram nos últimos lugares nessa lista. Além da análise de textos escritos, também foram considerados dados coletados em um questionário de caracterização aplicado com os alunos. Para fundamentar a análise, foram adotadas discussões de Kleiman (2007), Fiad (2013; 2014), Fischer (2011), Marinho (2010), Oliveira (2013), Santos (2007), Zavala (2010). O *corpus* desta pesquisa foi composto por oito produções de textos (primeira versão e reescrita) que foram coletadas na disciplina *Leitura e Produção de textos* e o questionário preenchido pelos quatro participantes. A partir da análise, constatou-se que o questionário justifica a escrita dos alunos, uma vez que, aqueles que estudaram em escolas particulares ocuparam os primeiros lugares e atenderam melhor as propostas solicitadas pela professora, enquanto os que estudaram em escolas públicas ocuparam os últimos lugares na lista e apresentaram mais dificuldades.

**Palavras-chave:**

Alunos de Letras. Letramento acadêmico. Escrita de textos.

**ABSTRACT**

With the aim of contributing to discussions about academic literacy, this work aims to analyze the way in which four students in the first semester of the Literature course at the Federal University of Alagoas take ownership of writing. The criteria for choosing the students were their classification on the list of approved candidates released by ENEM, establishing a counterpoint between the two students who were in the first places with the two who were in the last places on that list. In addition to the analysis of written texts, data collected in a characterization questionnaire applied to students were also considered. To support the analysis, discussions by Kleiman (2007), Fiad (2013; 2014), Fischer (2011), Marinho (2010), Oliveira (2013), Santos (2007), Zavala (2010). The corpus of this research was composed of eight text productions (first version and rewriting) that were collected in the Reading and Text Production discipline and the questionnaire filled out by the four participants. From the analysis, it was found that the questionnaire justifies the students' writing, since those who studied in private schools occupied the first places and better met the proposals requested by the teacher, while those who studied in public schools occupied the last places on the list and presented more difficulties.

**Keywords:**

Academic literacy. Literature students. Text writing.

## **1. Introdução**

Durante um longo período, o ensino da modalidade escrita da língua acontecia apenas através de atividades padronizadas, visando apenas à aprendizagem mecânica dos alunos, havia um grande distanciamento entre as práticas de leitura e escrita que se aprendiam na escola com os usos da linguagem no cotidiano. Porém, sabemos que a todo o momento precisamos nos comunicar com as pessoas, lermos placas de avisos, escrevermos recados, listas etc. Diante dessas necessidades, pouco a pouco as práticas de escrita e leitura têm sido alteradas nas escolas e começam a ser fundamentadas na perspectiva do letramento, que propicia aos alunos o uso da escrita e da leitura em práticas situadas.

Objetiva-se, neste trabalho, contribuir com as discussões sobre letramento acadêmico e analisar o modo como quatro alunos do primeiro semestre do curso de Letras da Universidade Federal de Alagoas apropriam-se da escrita. Para isso, levaremos em consideração os gêneros discursivos típicos da esfera acadêmica, no caso desta pesquisa, precisamente, o gênero resumo. Na realização da análise, faremos a triangulação dos dados, com base na coleta realizada nas produções (primeira e segunda versões) e questionários.

Para fundamentar as análises realizadas, adotamos as reflexões de Kleiman (2007), Fiad (2013; 2014), Fischer (2011), Marinho (2010), Oliveira (2013), Santos (2007), Zavala (2010) e as principais abordagens no que se refere à escrita dos alunos ingressantes na universidade.

Este trabalho é constituído por introdução, três capítulos nos quais apresentamos, respectivamente, o referencial teórico, os procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa, a análise dos dados e, por fim, as considerações finais.

## **2. Letramento – seu surgimento**

Aproximadamente em 1980, surge a palavra letramento. Especialistas das Ciências Linguísticas e da Educação trazem este termo à tona como uma tradução da palavra da língua inglesa *literacy*. Os estudos de letramento visam ao uso da modalidade escrita da língua em relação a diferentes aspectos e aos impactos sociais (Cf. KLEIMAN, 2007, p. 1), ampliando assim o conceito de alfabetização, com o foco não somente na codificação e decodificação de símbolos gráficos, e sim, em saber usar esses domínios nas práticas sociais em que ler e escrever são fundamentais para

a convivência e comunicação dos sujeitos. Em outras palavras, os estudos de letramento visam ao ensino da leitura e da escrita, indo além do uso no âmbito escolar, seja em um grupo social ou individualmente. A seguir, discorreremos acerca do termo Letramento Acadêmico: foco deste trabalho.

### **2.1. A compreensão de Letramento Acadêmico**

O termo letramento recebeu distintas denominações e caracterizações no decorrer de seu uso em diferentes contextos mediante as necessidades de utilização da escrita e da leitura, como, por exemplo, letramento acadêmico, que surgiu como uma tentativa de extrair as implicações dessa abordagem para a compreensão das questões referentes à aprendizagem no ensino superior. Segundo Zavala (2010, p. 72), “o conceito de letramento envolve saber como falar e atuar em um Discurso, e o letramento acadêmico, como falar e atuar em Discursos Acadêmicos”.

Os estudos que discutem a escrita e a leitura no Ensino Fundamental e Médio são desmedidos, sendo impossível negar tal abrangência, porém o mesmo não ocorre no Ensino Superior, em que esses estudos são bastante reduzidos, no Brasil. Algumas pesquisas realizadas (Cf. FISCHER, 2008; FIAD, 2013, 2014; MARINHO, 2010; SANTOS, 2007) apontam que os estudantes universitários apresentam diversas dificuldades, quando o assunto é produção de gêneros tipicamente próprios da universidade (ZAVALA, 2010, p. 72). Esses alunos não conseguem produzir tais gêneros, porque não haviam, anteriormente, tido conhecimento e acabam por tentar em cada gênero realizar a produção, focando na disciplina e/ou metodologia do professor e não nas orientações/propostas de como elaborá-los.

A noção de letramento acadêmico foi desenvolvida dentro da área dos Novos Estudos de Letramento com o foco em alguns elementos próprios de produção de escrita dos universitários. É perceptível que as dificuldades encontradas nos gêneros produzidos pelos estudantes têm influência do ensino oferecido na Educação Básica e, sobretudo, porque esses gêneros não fazem ou, pelo menos, não faziam parte de sua esfera escolar. Os estudantes finalizam a Educação Básica com fundamentos e ideias que dificultam o uso da modalidade escrita da língua, pois durante todo o processo que tem duração de 12 anos, em geral, eles não são preparados para se expressarem, levando em consideração o uso da língua e, principalmente, não são orientados a produzir gêneros típicos da escola

que são bastante usados socialmente (tais como: cartas, bilhetes, receitas culinárias etc.). Isso, posteriormente, tem “levado nossos alunos a uma relação tímida, deficiente, inadequada e tensa com as práticas acadêmicas letradas” (MARINHO, 2010, p. 363), pois, ao se depararem com os obstáculos de produção, visualizando as atividades como distantes de suas realidades, os alunos se resguardam e, por conseguinte, começam a visualizar as aulas ou as disciplinas como “chatas” e/ou “enfadonhas”.

Ainda de acordo com Marinho (2010, p. 364), são inúmeros os estudantes que iniciam a graduação convictos de que escrevem e leem bem, mas, ao adentrarem na esfera universitária, se deparam com diversas dificuldades, fazendo-os questionarem o porquê de tal fato, já que na educação básica seus trabalhos eram avaliados positivamente pelos professores e, assim, acreditavam que escreviam bem e até adquiriam bons resultados. No entanto, no decorrer das aulas na universidade, percebem o quanto realmente é necessário se adequarem às solicitações realizadas na esfera acadêmica pelos professores, para que suas produções estejam de acordo com as regras dos gêneros solicitados. Foi, portanto, pensando na escrita desses alunos e nas dificuldades encontradas para a produção de texto, que grande parte dos cursos de graduação inseriu na grade curricular disciplina(s) relacionada(s) a esta questão.

Segundo Marinho (2010, p. 376), um dos obstáculos que os universitários enfrentam ao adentrarem na universidade é compreender as concepções e expectativas que cada professor possui, quando solicita uma produção à turma. Só que é nítido que professores de áreas distintas possuem concepções diferenciadas acerca dos gêneros discursivos. Isso ocorre porque alguns professores acreditam que os universitários já possuem tal conhecimento, ou até mesmo que a apresentação dos conceitos seja suficiente, enquanto isso os alunos não têm uma posição clara do que seja um gênero. Durante as aulas de uma disciplina, cujo foco é a produção de texto, é necessário que haja a interação entre os alunos, que haja propostas de “atividades que propiciem uma interação com objetivos sociocomunicativos próprios aos usos sociais da escrita nas esferas de produção e circulação do conhecimento científico” (MARINHO, 2010, p. 377).

Em sua pesquisa, Zavala (2010, p. 76) utilizou três aspectos do letramento acadêmico – epistemologia, identidade e poder – para compreender a modalidade escrita da língua de uma recém universitária. Ao discutir o primeiro aspecto – epistemologia –, essa autora discute o fato de ser totalmente novo para os recém universitários que um texto possua mais de uma voz. Em outras palavras, o texto acadêmico deve ser fundamentado

em ideias de outros autores e, sobretudo, deve-se citar esses autores, porque nada é novo, alguém já disse antes. Ao produzirmos um texto, estamos apenas somando com o que já existe. Além disso, outro fato que se apresenta totalmente novo é que a voz do escritor deve ser impessoal em uma produção, mantendo, portanto, distância dos textos. Sobre isso, Zavala (2010, p. 78) cita a opinião de uma aluna que diz sentir “uma contradição quando um autor questiona uma convicção uma série de aspectos e, ao mesmo tempo, se posiciona a uma certa distância do que está apontando”.

Em relação ao segundo aspecto – a identidade –, Zavala (2010) observa que, na esfera acadêmica, exige-se que os alunos assumam uma postura que até então não conheciam, pois desde criança adquire-se uma identidade, porém ela é minimizada nas produções de textos acadêmicos. Os alunos demonstram resistência quanto a isso, pois eles sentem falta da forma que pensavam e agiam antes de ingressarem na universidade, trazendo em questão o conflito identitário. Os textos acadêmicos exigem dos universitários racionalidade e explicação, pois o conhecimento comum não pode contar como conhecimento acadêmico.

Quanto ao terceiro aspecto – o poder –, outra dificuldade apresentada pelos alunos é em relação à exposição de outras vozes em seu texto que devem ser de autores que são vozes de autoridade em relação a um determinado tema em questão na produção de um texto, não sendo possível que um texto seja produzido somente com as ideias do aluno/escritor. Assim, os universitários precisam compartilhar os modos de agir e de crer do domínio acadêmico e produzir de forma eficaz os gêneros discursivos próprios dessa esfera. Para que isso ocorra, é necessário que eles sejam vistos e, sobretudo, se coloquem como sujeitos da linguagem, como de fato são; e demonstrem seus valores identitários construídos ao longo das suas experiências sociais prévias (Cf. OLIVEIRA, 2006, p. 8).

Diante disso, o estudante na universidade deve assumir a postura acadêmico-científica, buscando a melhor forma para a sua participação e interação nesse novo espaço social, visando à preocupação em dominar o novo discurso que lhe é imposto. Porém, para que isso possa acontecer efetivamente, ele necessita se socializar com esse novo discurso, só que o estudante acaba considerando o gênero discursivo como uma linguagem social nova e cria barreiras que dificultam a apropriação de tal aprendizagem. A fim de criar a condição exigida pela universidade, acreditamos que os alunos precisam ir além da necessidade de ter um caminho individual para cada disciplina e, conseqüentemente, para cada professor. Ao aderirem a essa postura, eles não estão aprendendo letramento acadêmico, estão

apenas se adequando às exigências que lhes são impostas. Para compreender e corresponder esses diversos discursos que são exigidos nas disciplinas por cada professor, os alunos precisam ter em mente que, quando lhes são solicitados a elaboração de um gênero, isto “envolve muito mais do que habilidades de leitura e escrita, mas formas de ser, agir, valorizar e utilizar recursos e tecnologias, a fim de construir a condição letrada exigida pela universidade” (OLIVEIRA, 2006, p. 8).

No capítulo a seguir, veremos os procedimentos metodológicos utilizados para a realização deste trabalho.

### **3. Procedimentos metodológicos**

O *corpus* desta pesquisa foi constituído por dados obtidos através dos seguintes instrumentos: questionário de caracterização e textos produzidos (primeira versão e reescrita) por alunos do primeiro semestre do curso de Letras, na Universidade Federal de Alagoas. Os textos foram produzidos na disciplina Leitura e Produção de textos e seguiram as propostas da professora responsável, enquanto os questionários foram aplicados durante os intervalos das aulas pela pesquisadora deste trabalho.

O critério utilizado para a escolha dos alunos, sujeitos desta pesquisa, foi a classificação deles na lista de aprovação divulgada pelo ENEM. Este trabalho contou com os dados fornecidos por quatro alunos, sendo dois classificados nas primeiras colocações (4º e 5º) e dois nas últimas (13º e 15º). A partir disso a correlação entre os dados desses alunos será realizada, visando aos seguintes aspectos: a) a classificação obtida no ENEM; b) a formação da educação básica em escola particular ou pública e c) o cumprimento da atividade solicitada pela professora ministrante da disciplina, com o objetivo de contribuir com as discussões sobre letramento acadêmico. Visa-se, portanto, neste trabalho, analisar o modo como esses quatro alunos apropriam-se da escrita. No total, foram analisadas oito produções de textos, primeira versão e reescrita após as intervenções da professora ministrante da disciplina, além dos questionários.

O questionário de caracterização nos propicia o conhecimento de cada sujeito participante desta pesquisa, tal como as atividades diárias que fazem parte de sua vida. Ressaltamos que os nomes dos sujeitos mencionados no decorrer deste trabalho são fictícios, levando em consideração a cláusula do termo de consentimento que lhes garante sigilo na participação. Contamos, ao todo, com a participação de quatro sujeitos e, com base

nos questionários, formulamos seus perfis: Letícia tem 18 anos, estudou o Ensino Fundamental e Médio em escolas particulares; os seus pais possuem formação acadêmica e a exercem profissionalmente; porém Letícia não trabalha. A família não recebe auxílio do governo federal. Letícia afirma que frequentemente produz listas de compras, escreve bilhetes, faz depósitos e saques, lê bulas, dentre outros. Ressaltamos que este sujeito em questão ficou na 4ª colocação na lista de aprovados divulgada pelo ENEM.

O segundo sujeito da pesquisa (Júlia) ficou em 5º lugar na lista de aprovados divulgada pelo ENEM, tem 18 anos e estudou toda a formação básica em uma única escola particular; sua mãe tem formação acadêmica e exerce-a profissionalmente, enquanto seu pai não foi mencionado no questionário. Júlia não trabalha e a família não recebe auxílio do governo federal. Ela afirma que geralmente estuda durante os três horários do dia. As atividades realizadas por Júlia são elaboração de listas de compras, leitura de manuais, elaboração de *e-mail*, dentre outros.

O terceiro sujeito da pesquisa (Rebeca) ficou em 13º lugar na lista de aprovados divulgada pelo ENEM, tem 19 anos e estudou o Ensino Fundamental e Médio em escolas públicas. Seus pais não possuem formação acadêmica e têm o Ensino Básico incompleto; a família não recebe auxílio do governo federal. O sujeito realiza atividades diárias, tais como leitura de manuais e bulas, consulta guia de ruas, procura promoções em jornais, dentre outros.

O quarto sujeito da pesquisa (Mateus) ficou em 15º lugar na lista de aprovados divulgada pelo ENEM, tem 19 anos e estudou o Ensino Fundamental e Médio em escolas públicas. Sua mãe não possui formação acadêmica e tem o ensino básico incompleto, enquanto seu pai não foi mencionado no questionário. Mateus é bolsista do PIBID e afirma realizar as atividades da graduação pela tarde. A família recebe o auxílio do governo federal (bolsa família). Ele afirma que frequentemente produz listas de compras, faz depósitos ou saques na caixa, copia e/ou anota letras de músicas, dentre outros.

As aulas da disciplina Leitura e Produção de textos tem como foco a elaboração do gênero resumo, porém, antes da discussão desse gênero, é apresentada aos alunos uma abordagem sobre concepções de linguagem, escrita, leitura e dos gêneros acadêmicos. Assim, antes da solicitação do gênero resumo, a professora responsável sugeriu a leitura da obra *Ler e compreender*, capítulos 1 e 2, de Ingedore Koch e Vanda Elias, intitulados

como “Os sentidos do texto”. Após a leitura do texto, iniciou-se uma discussão em sala e, em seguida, a professora solicitou que eles produzissem individualmente o resumo a partir do texto lido, considerando as experiências anteriores de escrita de resumos, conforme os alunos declararam ter vivenciado nas disciplinas do Ensino Médio. A atividade foi proposta para ser realizada em casa e entregue na próxima aula.

Os oito resumos – escrita e reescrita – serão analisados levando em consideração as seguintes questões: a) compreensão do texto, b) compreensão do gênero, c) coesão e coerência textual e d) os três aspectos do letramento acadêmico utilizados por Zavala (2010), sendo epistemologia, identidade e poder. Esses aspectos serão correlacionados com as respostas apresentadas pelos alunos nos questionários.

Vale mencionar que os procedimentos metodológicos deste trabalho têm o conhecimento dos quatro participantes e contaram com sua autorização para ser efetivados. No capítulo seguinte analisaremos detalhadamente as produções e os questionários.

## **5. Análise de dados**

### **5.1. Contextualização das atividades de produção**

Como já dissemos em um outro momento, o termo letramento acadêmico surgiu como uma tentativa de extrair as implicações sociais do uso da modalidade escrita da língua para a compreensão das questões referentes à aprendizagem no ensino superior (Cf. ZAVALA, 2010). Algumas pesquisas realizadas (Cf. FISCHER, 2008; FIAD, 2013, 2014; MARIÑO, 2010; SANTOS, 2007; ZAVALA, 2010) indicam que os estudantes universitários apresentam diversas dificuldades quando o assunto é produção de gêneros tipicamente próprios da universidade. Diante disso, analisaremos, ao todo, oito produções de textos do gênero discursivo resumo – primeira versão e reescrita – e os questionários de caracterização respondidos por alunos do primeiro semestre do curso de Letras, sujeitos desta pesquisa. Com o objetivo de analisar o modo como esses quatro alunos apropriam-se da escrita, observaremos nas produções às seguintes questões: a) compreensão do texto, b) compreensão do gênero, c) coesão e coerência textual e d) os três aspectos do letramento acadêmico utilizados por Zavala (2010), sendo epistemologia, identidade e poder. Esses aspectos serão correlacionados com as respostas apresentadas pelos alunos nos

questionários. Observaremos também, a partir da triangulação de dados que compõem esta pesquisa, os seguintes aspectos: a) a classificação obtida no ENEM; b) a formação da educação básica em escola particular ou pública e c) o cumprimento da atividade solicitada pela professora ministrante da disciplina.

## **5.2. Análise dos instrumentos**

No que se refere à compreensão de *Ler e compreender: os sentidos do texto*, cap. 1 e 2, de Ingedore Koch e Vanda Elias, podemos afirmar que, de modo geral, todos os alunos compreenderam as ideias centrais e conseguiram apresentá-las no resumo que escreveram, embora tenham apresentado incoerência em determinados trechos do resumo, sobretudo na primeira versão. Os sujeitos citaram a importância da concepção de língua, trazendo em questão os três tipos; explanaram também acerca da interação autor – texto – leitor, dentre outras ideias defendidas pelas autoras no texto-fonte. Esse fato nos evidencia que a discussão em sala de aula antecipadamente sobre o texto tenha aberto caminhos e auxiliado os alunos na compreensão, muito provavelmente facilitado na elaboração do gênero resumo que foi solicitado logo em seguida pela professora responsável pela disciplina.

Na primeira versão do texto, notamos que os sujeitos não compreenderam totalmente o gênero resumo acadêmico. Letícia (4º lugar na lista de aprovados divulgada pelo ENEM e aluna de escolas particulares) apesar de ter elaborado seu texto em um parágrafo, apresentou as ideias confusas, demonstrando a realização de uma possível junção das ideias das autoras, copiando as palavras idênticas do texto-fonte, conseqüentemente isso deixou seu texto sem coesão, aparentando desconhecer a constituição do gênero. Os trechos abaixo ilustram isto:

Na percepção de língua com representação do pensamento, o sujeito atribuído é o individual, revelando o sentido e intenções do autor, cabendo ao leitor o papel passivo de captar esses sentidos, através da leitura do produto do pensamento do autor, o texto. [...] Há alguns fatores que podem ajudar ou não na interpretação destes textos como os aspectos materiais (comprimento de linha, fonte empregada, excesso de abreviação), fatores linguísticos (léxico e estruturas sintáticas complexas) e as diferenças nas circunstâncias da escrita e da leitura, o que interfere na produção de sentido, já que para Koch depois de escrito o texto se torna independente do autor. (Trecho retirado da produção de Letícia)

O sujeito em questão não organizou seu texto adequadamente e não o iniciou apresentando na introdução uma ideia geral. Embora tenha compreendido o texto lido e o tenha produzido em paráfrases, em alguns casos Letícia posicionou suas ideias em desordem, dificultando a compreensão de quem o lesse. Fato esse que pode ter ocorrido porque os alunos assumem na esfera acadêmica a postura de apenas reproduzirem a voz do autor do texto-fonte, copiando as ideias e não se preocupando com a coesão e coerência do seu texto. Diante disso, notamos essas referidas unidades no seguinte trecho: “...através da leitura do produto do pensamento do autor, o texto”.

A dificuldade na elaboração do texto pode nos evidenciar que Letícia não tem (ou não tinha) conhecimento específico para isso, em outras palavras, lhe faltava experiência. Esse fato, de acordo com Oliveira (2006), é comum, pois os universitários adentram a esfera acadêmica sem nenhum conhecimento prévio acerca dos gêneros pertencentes a ela, fato esse que demonstra a falta de familiaridade, uma vez que não tiveram contato com eles no Ensino Fundamental e Médio.

Acerca da produção de Júlia (5º lugar na lista de aprovados divulgada pelo ENEM e aluna de escolas particulares) notamos que ela elabora um texto que corresponde às características formais de um resumo acadêmico, contém um parágrafo e não evidencia dificuldade na explanação das ideias do texto resumido, como em:

A leitura pode ser entendida de várias formas, depende diretamente do modo como consideramos a função da língua, do sujeito, do texto e do sentido. Caso entendamos a língua como canal de transmissão de pensamento, teremos um sujeito que não abre espaço para questionamentos, o texto é uma materialização de suas ideias e a leitura serve para desvendar o sentido que o autor quis dar àquele texto. (Trecho retirado da produção de Júlia)

O sujeito em questão constrói seu texto fazendo uso das paráfrases, notamos que as ideias estão difundidas e coerentes, demonstrando uma boa compreensão do capítulo 1 do texto *Ler e compreender*, de Ingedore Koch e Vanda Elias. A professora ministrante da disciplina chamou a atenção desse sujeito para a referência do texto resumido, pois foi exposto inadequadamente, em outras palavras, no início do texto, como introdução. Ilustram isto:

Segundo Ingedore Villaça Kock e Vanda Maria Elias em *Ler e compreender: os sentidos do texto* (São Paulo: Contexto, 2007. cap. 1, p. 9 – 37.), a leitura pode ser entendida de várias formas, depende diretamente do modo como consideramos a função da língua, do sujeito, do texto e do sentido. Caso entendamos a língua como

A sugestão de situar o leitor quanto às ideias das autoras, expondo-as claramente, foi atendida. Outro fator referido pelo sujeito refere-se à citação dos nomes de Ingedore Koch e Vanda Elias, fato que não esteve presente na primeira versão. Inclusive, Júlia silenciou as autoras durante todo o decorrer do texto. Há também a ocorrência da epistemologia na primeira versão do resumo de Júlia, pois ela apenas menciona os nomes das autoras uma vez, no início do texto, em seguida silencia os nomes delas, consequentemente, durante o decorrer da produção, acreditamos que o texto trata-se do comentário da aluna, e não de um texto com vozes de outros autores. Como vemos em:

Segundo Ingedore Villaça Kock e Vanda Maria Elias [...] a leitura pode ser entendida de várias formas, depende diretamente do modo como consideramos a função da língua [...] Caso entendamos a língua como canal de transmissão de pensamento, teremos um sujeito que não abre espaço para questionamentos, o texto é uma materialização de suas ideias e a leitura serve para desvendar o sentido que o autor quis dar àquele texto [...] Este sentido também depende de qual é o objetivo de determinada leitura e do contexto em que o texto foi escrito e é lido, ou seja, não existe apenas um sentido exato para o texto, nem uma única leitura, mas várias, pois cada pessoa possui uma própria bagagem cognitiva e as situações são múltiplas [...] (Trecho retirado da produção de Júlia)

Muito provavelmente o silenciamento das referências às autoras no texto de Júlia deve-se à dificuldade que ela tem de incluir na sua produção outras vozes, sem ser a sua. Além do silêncio referente aos nomes das autoras, há também a presença de verbos que incluem o sujeito nas ideias expostas. O resumo foi escrito na primeira pessoa do plural, pois houve o emprego dos verbos “consideramos”, “entendamos”, dentre outros. Vale ressaltar que o silêncio dela quanto aos nomes das autoras durante o resumo também foi identificado pela professora ministrante da disciplina.

Na segunda versão do texto a observação foi apagada e refeita. Júlia apresentou as referências às autoras, identificando assim as vozes presentes em seu resumo, como vemos em:

No primeiro capítulo do livro, as autoras iniciam esclarecendo que existem diversas concepções para leitura, dependendo diretamente de quais concepções se tem de língua [...] Segundo elas, caso a língua seja entendida como expressão do pensamento, tem-se um sujeito que não abre espaço para

questionamentos [...] Para Koch e Elias, esse sentido também depende de qual é o objetivo de determinada leitura e do contexto em que o texto foi escrito e é lido [...] (Trecho retirado da produção de Júlia)

Segundo Zavala (2010), isso ocorre porque “é completamente novo para os alunos o fato de terem que citar os autores, de fundamentar suas ideias”.

Rebeca (13º lugar na lista divulgada pelo ENEM e aluna de escolas públicas) diferentemente dos resumos já analisados anteriormente, apresentou o seu texto com dificuldades na constituição do gênero, uma vez que foi elaborado em mais de um parágrafo. O seu texto contém três parágrafos e nos remete a uma dissertação (gênero estudado na educação básica). Não podemos concluir que esse fato possa ter ocorrido porque ela tenha faltado à aula em que a professora explicou as características e funções do gênero resumo acadêmico, ou até mesmo que não compreendeu a explicação, o fato relevante é que Rebeca preservou cada parágrafo para uma ideia central das autoras do texto base, como vemos em:

No início do texto podemos observar três tipos de concepção de língua. Na primeira delas, a língua é vista como uma representação do pensamento, e o sujeito como o senhor absoluto de suas ações e de seu dizer. Desse modo, a língua é entendida como a atividade de captação das ideias do autor. (1º parágrafo)

Na interação autor – texto – leitor a ideia de leitura é apresentada como uma atividade de produção de sentido. O leitor realiza um processo intenso de compreensão e interpretação do texto, partindo de seus objetivos e conhecimentos sobre o assunto, o leitor, a linguagem, etc. (2º parágrafo)

Quando fale-se de estratégias de leitura, espera-se do leitor que processe, critique, contradiga ou avalie informação que lhe é apresentada. Esse aspecto põe em foco o leitor e seus conhecimentos em interação [...] (3º parágrafo) (Trecho retirado da produção de Rebeca)

Além de apresentar dificuldades quanto à constituição do resumo, Rebeca não retoma explicitamente os termos em destaque, como por exemplo: “... os sujeitos são vistos como atores, construtores sociais, que se constroem e são construídos no texto.”. Diante desse trecho, fica a indagação “Mas a qual texto o sujeito se refere?”, em todo o decorrer do resumo há marcas de ausência aos termos retomados; em outras palavras, Rebeca não retoma algumas referências em seu texto, embora as ideias centrais das autoras sejam transmitidas com coerência e coesão, através de paráfrases. As observações realizadas pela professora se referem, respectivamente, à ideia básica do texto-fonte, que não está claro no resumo, e à falta de coesão e coerência.

Na segunda versão do texto, Rebeca atende as observações realizadas pela professora e apresenta o resumo elaborado em um parágrafo, apesar das ideias serem apresentadas confusas, diferentemente da primeira versão. Vejamos:

Quando se fala de estratégias de leitura, Koch e Elias, dizem que o leitor ao entrar em contato com o texto começa antecipar e levantar hipóteses sobre o mesmo a partir do conhecimento sobre o autor etc. (Trecho retirado da produção de Rebeca)

Ressaltamos que a aluna em questão cumpriu na reescrita as observações quanto às características do gênero, porém não apresentou com clareza algumas ideias, demonstrando assim dificuldade na compreensão do texto-fonte. Provavelmente, ficou preocupada com a forma e se esqueceu do conteúdo. Segundo Oliveira (2006), os alunos se veem, nesse novo contexto, obrigados a ler e a produzir textos que não lhes foram ensinados ou apresentados de forma sistemática nas séries anteriores, e quando isso lhes é cobrado sentem-se pressionados e incapazes de cumprir a solicitação da atividade. Assim, mesmo com as discussões realizadas pela professora da disciplina Leitura e produção de textos, ela sente-se insegura em relação à produção desse gênero acadêmico.

Na primeira versão do texto de Rebeca, notamos que durante todo o decorrer do texto o sujeito não faz menção aos nomes das autoras do texto-fonte (epistemologia), há apenas a presença na referência que está no topo do resumo. Vejamos:

No início do texto podemos observar três tipos de concepção de língua. Na primeira delas, a língua é vista como uma representação do pensamento, e o sujeito como o senhor absoluto de suas ações e de seu dizer. Desse modo, a língua é entendida como a atividade de captação das ideias do autor. Na interação autor – texto – leitor a ideia de leitura é apresentada como uma atividade de produção de sentido. O leitor realiza um processo intenso de compreensão e interpretação do texto, partindo de seus objetivos e conhecimentos sobre o assunto, o leitor, a linguagem, etc. Quando fale-se de estratégias de leitura, espera-se do leitor que processe, critique, contradiga ou avalie informação que lhe é apresentada. Esse aspecto põe em foco o leitor e seus conhecimentos em interação [...] (Trecho retirado da produção de Rebeca)

Após a observação feita pela professora responsável pela disciplina, o sujeito faz apagamentos e refaz o texto inserindo os nomes das vozes contidas, como observamos em:

No início do texto Ler e compreender: os sentidos do texto, de Ingedore Koch e Vanda Elias, são possíveis observar três tipos de concepção de língua [...] As autoras dizem que na interação autor – texto – leitor, a ideia de

leitura é apresentada como uma atividade de produção de sentido [...] Quando se fala de estratégias de leitura, Koch e Elias, dizem que o leitor ao entrar em contato com o texto começa antecipar e levantar hipóteses sobre o mesmo a partir do conhecimento sobre o autor etc. (Trecho retirado da produção de Rebeca)

Notamos que, apesar da inclusão dos nomes das autoras, ainda podemos considerar poucas às vezes em que eles aparecem, uma vez que o resumo foi extenso e os nomes de Ingedore Koch e Vanda Elias foram expostos apenas três vezes.

Assim como Rebeca, Mateus (15º lugar na lista de aprovados divulgada pelo ENEM e aluno de escolas públicas) apresentou um resumo com dificuldades na constituição do gênero e também na compreensão do texto-fonte, uma vez que elaborou seu texto em cinco parágrafos e suas ideias estão fragmentadas, remetendo a todo o momento para as palavras utilizadas pelas autoras no texto *Ler e compreender*. Observemos:

A concepção de sujeito está diretamente relacionada com a concepção de língua que se adote. (1º parágrafo)

Ingedore nos apresentou três as posições clássicas com relação ao sujeito: primeiro temos o sujeito cartesiano, dono de sua vontade e palavras; segundo o assujeitado pelo sistema, só diz e faz o que se exige que faça e diga; e, por último, sujeito como entidade psicossocial, é um sujeito que se constitui na interação com o outro. (2º parágrafo)

Mais a frente, Ingedore também nos diz que, o conceito de texto depende das concepções de língua e sujeito. Temos a língua como representação de pensamento (do sujeito) e texto como produto lógico de pensamento; há também a concepção de língua como código, sujeito (pré) determinado pelo sistema e o texto como produto de codificação. Já na concepção interacional da língua, sujeitos são construtores sociais e o texto, lugar de interação. (3º parágrafo)

Quanto aos sentidos do texto, nos são apresentadas as teorias, que tentam responder questões como, em suma agimos ou deveríamos agir nessa busca; recorrendo à metáfora do iceberg. No topo, está o signo a ser interpretado. Abaixo dele, várias camadas de sentido a ser caçado. (4º parágrafo)

Dadas todas as peças do jogo, que envolvem a leitura de texto apresentadas no capítulo, a autora define o texto como um evento dialógico (Bakhtin), de interação entre sujeitos sociais. (5º parágrafo) (Trecho retirado da produção de Mateus)

A insegurança do aluno em questão acerca da apresentação do conteúdo e da construção do gênero nos leva as mesmas considerações apresentadas sobre Rebeca: essas dificuldades devem ter ocorrido porque faltou à aula em que houve a discussão de ambos os procedimentos, ou não compreendeu completamente a explicação feita em sala de aula pela professora da disciplina, sobretudo “porque o gênero é totalmente novo para ele” (MARINHO, 2010). Ressaltamos que, durante todo o resumo, Mateus

não mencionou a referência do texto resumido e omitiu uma autora, uma vez que o texto é de Ingedore Koch e Vanda Elias, e ele apenas mencionou a primeira. Em todas essas ocorrências, a professora responsável circulava o nome da autora e escrevia interrogações (?), indagando o porquê do silêncio do nome da outra autora.

Na segunda versão do texto, notamos que algumas dificuldades se repetem, embora Mateus elabore seu resumo em um parágrafo, demonstrando compreensão das características do resumo, novamente não há durante o texto a explanação da referência do texto-fonte, e o aluno conclui seu resumo com um comentário: “O professor deve trabalhar a produção e a compreensão de textos sempre deixando claro em que situação discursiva o texto a ser produzido deve ser encaixado”. A professora faz uma observação acerca dessa conclusão do sujeito, alertando-o que esse procedimento não cabe no gênero resumo acadêmico.

Notamos que já na primeira versão há os nomes das vozes que compõem o texto do sujeito Mateus, porém, assim como Letícia, ele menciona apenas o nome de uma autora, sendo que o texto-fonte é de ambas: Ingedore Koch e Vanda Elias. Vejamos:

Ingedore nos apresentou três as posições clássicas com relação ao sujeito: primeiro temos o sujeito cartesiano, dono de sua vontade e palavras; segundo o assujeitado pelo sistema, só diz e faz o que se exige que faça e diga; e, por último, sujeito como entidade psicossocial, é um sujeito que se constitui na interação com o outro. Mais à frente, Ingedore também nos diz que, o conceito de texto depende das concepções de língua e sujeito. Temos a língua como representação de pensamento (do sujeito) e texto como produto lógico de pensamento; há também a concepção de língua como código, sujeito (pré) determinado pelo sistema e o texto como produto de codificação. Já na concepção interacional da língua, sujeitos são construtores sociais e o texto, lugar de interação. [...] Dadas todas as peças do jogo, que envolvem a leitura de texto apresentadas no capítulo, a autora define o texto como um evento dialógico (Bakhtin), de interação entre sujeitos sociais. (Trecho retirado da produção de Mateus)

Vale ressaltar que durante todas as ocorrências da presença de apenas um nome das autoras ou no silêncio dos nomes de ambas, a professora ministrante da disciplina circulava e indagava os quatro sujeitos quanto à ausência dos nomes.

Em geral, observamos que embora esses sujeitos pratiquem as atividades diárias que envolvem a leitura e a escrita, eles não excluem o fato de que a mudança da educação básica para a acadêmica é uma experiência totalmente nova e que, em alguns casos, tem-se que assumir várias identidades quanto ao que lhes é solicitado e quanto ao método de cada professor

que encontrarão na universidade. De acordo com Zavala (2010 *apud* Niño-Murcia e Rothaman 1994) “a identidade não constitui uma essência fechada e estática, mas que existe a possibilidade de assumir múltiplas identidades de acordo com as circunstâncias”.

No que se refere às dificuldades encontradas na esfera acadêmica e comentários sobre o curso de Letras, as respostas dos sujeitos acerca dessas questões são diferenciadas. Ressaltamos que somente Rebeca (13º lugar na lista de aprovados divulgada pelo ENEM) foi reprovada em uma disciplina – Teoria de Literatura I – no curso de Letras. Segundo o sujeito referido, a disciplina se apresentou completamente diferente do que era esperado, assim sendo dificultou a compreensão. Enquanto Letícia (4º lugar na lista de aprovados divulgada pelo ENEM) afirmou que, apesar de não ter sido reprovada em nenhuma disciplina, para ela a disciplina de Teoria da Linguística foi um desafio de aprendizagem porque nunca tinha estudado ou escutado sobre os estudos realizados na área, mas o sujeito afirma que se superou e obteve êxito.

Ainda sobre as maiores dificuldades de aprendizagem enfrentadas até então no curso, Júlia (5º lugar na lista de aprovados divulgada pelo ENEM) e Mateus (15º lugar na lista de aprovados divulgada pelo ENEM) foram enfáticos ao afirmarem: “Entender alguns conceitos que me foram passados de forma equivocada durante a educação básica”.

De forma geral, notamos que os alunos se sentem satisfeitos no curso de Letras, apesar das dificuldades que foram encontradas durante o ingresso na esfera acadêmica. A reflexão sobre a linguagem está em praticamente todos os comentários referentes ao curso, muito embora em ocasiões diárias da esfera acadêmica sobressaia a ideia de que precisam rever alguns conceitos. Sobre isso, Fiad (2013) afirma que os sujeitos vão se apropriando da linguagem ao se constituírem como locutores, junto aos seus interlocutores; a apropriação da linguagem implica um trabalho do sujeito, o que significa que há um movimento do sujeito e uma recriação da linguagem em cada situação de interação; cada interação é, por um lado, um momento novo de produção linguística.

## **6. Considerações finais**

Conforme o objetivo proposto de analisar o modo como quatro alunos do primeiro semestre do curso de Letras, na Universidade Federal de Alagoas, apropriam-se da escrita, observamos que eles explicitaram

através dos resumos analisados o cumprimento da atividade proposta pela professora responsável pela disciplina, embora seja notório que dois alunos compreenderam o texto-fonte e as características do gênero resumo mais que os outros.

A partir da análise, constatamos que os questionários contribuíram para justificar a escrita dos quatro alunos, uma vez que aqueles que estudaram em escolas particulares ocuparam os primeiros lugares (4º e 5º) na lista de aprovados divulgada pelo ENEM e atenderam melhor às propostas solicitadas pela professora, enquanto os que estudaram em escolas públicas ocuparam os últimos lugares (13º e 15º) na lista de aprovados divulgada pelo ENEM e apresentaram mais dificuldades na elaboração dos textos. Diante disso é significativo considerar a necessidade de os alunos serem recebidos na esfera nova que lhes é apresentada – a esfera acadêmica – com orientações dos professores que lhes possibilitem desenvolver “o pensamento acadêmico, vinculado a noções de racionalidade e lógica como parte de uma epistemologia objetiva, assumindo a absoluta clareza de representação do conhecimento como veículo de uma mente racional e científica” (ZAVALA, 2010, p. 74).

Isso nos leva a compreender que o trabalho com o letramento acadêmico é importante para os alunos recém universitários, e que devemos compreender que esses alunos não ingressam o ensino superior preparados para atender a todas as demandas de letramento que lhes são propostas, pois ainda de acordo com Zavala (2010, p. 72), “não há nenhuma garantia de que os estudantes venham prontos para lidar com o letramento acadêmico, requerido deles nessas instituições”. E lembrarmos que os problemas que os alunos enfrentam e que se relacionam com a produção de textos acadêmicos não se reduzem apenas a problemas linguísticos.

Isso poderá ser amenizado se os alunos recém universitários forem direcionados acerca dos gêneros acadêmicos, sugerindo interfaces entre as esferas acadêmicas e profissionais, para assim serem evitadas incompreensões por parte dos alunos. Diante disso, Marinho (2010) afirma que as disposições mais ou menos favoráveis dos alunos para participarem de práticas de leitura e de escrita dependem das estratégias pedagógicas agenciadas pelos professores das diversas disciplinas e de projetos pedagógicos voltados para esse conteúdo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FIAD, Raquel. Reescrita, dialogismo e etnografia. *Linguagem em (Dis)curso (Impresso)*, v. 13, p. 463-80, 2013.

FIAD, R.; SILVA, F. Letramentos digitais e acadêmicos em contexto universitário: investigando práticas letradas em um Curso de Letras de uma universidade pública. *Revista Colineares*, v. 1, p. 31-50, 2014.

FISCHER, A. Práticas de letramento acadêmico em um curso de Engenharia Têxtil: o caso dos relatórios e suas dimensões escondidas. *Scripta*, v. 16, p. 54-67, out. 2011.

KLEIMAN, Angela B. *O conceito de letramento e suas implicações para a alfabetização*. 2007. Disponível em: [www.letramento.iel.unicamp.br](http://www.letramento.iel.unicamp.br).

MARINHO, Marildes. *A escrita nas práticas de letramento acadêmico*. Belo Horizonte: RBLA, 2010.

OLIVEIRA, Eliane Feitoza. *Letramento acadêmico: principais abordagens sobre a escrita dos alunos no ensino superior*. Instituto de Estudos da Linguagem. 2006. Disponível em: <http://www.iel.unicamp.br/biblioteca/index.php>.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação*. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

SANTOS, L. F. *Produção de textos na universidade: em busca de atitudes ativas e táticas*. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2007. 250 f.

ZAVALA, Virginia. Quem está dizendo isso?: Letramento Acadêmico, identidade e poder no ensino superior. In: VÓVIO, C.; SITO, L.; DE GRANDE, P. (Orgs). *Letramentos*. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

**LETRAMENTO DIGITAL COMO FORMA DE (RE)PENSAR  
A PESQUISA NA E PELA ESCOLA**

*Nilson Roberto de Novaes Alves* (UESB)

[nrdna@hotmail.com](mailto:nrdna@hotmail.com)

*Rosana Ferreira Alves* (UESB)

[alzana70@yahoo.com.br](mailto:alzana70@yahoo.com.br)

**RESUMO**

Este artigo tem por objetivo apresentar reflexões acerca do Letramento Digital como forma de (re)pensar pesquisa na e pela escola utilizando a *Internet*, computadores, tablets, dispositivos móveis e plataformas de inteligência artificial, perpassando práticas de letramento digital na escola, de formas planejada e internacionalizada, buscando o desenvolvimento de aprendizagens que levem à formação e construção da cidadania digital de educandos na Educação Básica. Para tanto, recorre-se à luz de aportes teórico da Linguística Aplicada, como Moita Lopes (2012), mais especificamente sobre Letramento Digital, a saber: Coscarelli, (2007; 2016) e Ribeiro, (2016), Nóvoa (2022); Pedagogia dos Multiletramentos, assim como Documentos Oficiais como BNCC (2018) e estudiosos da Educação como Saviani (2008), Alves (2023), dentre outros; compreendendo tais reflexões como suporte e contribuições sobre discussões relacionadas ao papel do digital para a formação de pessoas na/da era das tecnologias digitais sob a perspectiva de visão pós-estruturalistas de concepção da inserção do ser humano na sociedade moderna.

**Palavras-chave:**

Aprendizagens. Pesquisa. Letramento Digital.

**ABSTRACT**

This article aims to present reflections on Digital Literacy as a way of (re)thinking research in and through school using the Internet, computers, tablets, mobile devices and artificial intelligence platforms, going through digital literacy practices at school, in ways personalized and internationalized, seeking the development of learning that leads to the formation and construction of digital citizenship for students in Basic Education. To this end, we use the light of theoretical sports in Applied Linguistics, such as Moita Lopes (2012), more specifically on Digital Literacy, namely: Coscarelli, (2014; 2016) and Ribeiro, (2016), Nóvoa (2022); Pedagogy of Multiliteracies, as well as Official Documents such as BNCC (2018) and Education scholars such as Saviani (2008), Alves (2023), among others; understanding such reflections as support and contributions to discussion related to the role of digital in the training of people in the era of digital technologies from the perspective of a post-structuralist vision of the conception of the insertion of human beings in modern society.

**Keywords:**

Learning. Search. Digital Literacy.

## 1. Introdução

Falar sobre Letramento Digital como forma de (re)pensar a pesquisa na escola e pela escola é estar diante da possibilidade de escrever, falar e discutir sobre um tema que é, ao mesmo tempo, novo, amplo e tão desafiador para se compreender, desmistificar e aproveitar o que ele pode contribuir para os processos de ensino e de aprendizagem; tanto para os espaços formais e informais de aprendizagens como para professores e estudantes em seus elementos constitutivos da cultura escolar.

Dessa forma, somos convidados e levados a refletir sobre como estudantes da Educação Básica podem recorrer à *Internet* e as mais variadas tecnologias digitais para fazer pesquisas escolares, solicitadas por professores, de forma intencional, organizada e planejada, com o objetivo de aprender os mais variados assuntos; de forma efetiva e significativa.

Assim, este artigo se propõe a realizar tais discussões, sobre a temática em questão, de forma colaborativa, ou seja, reunindo os autores, estudiosos e pesquisadores do assunto, supracitados, em ambiente digital e *on-line*, para juntos elaborar todos os tópicos a seguir, apresentando, acrescentando, modificando, corrigindo e contribuindo com suas ideias e pensamentos. Tal forma de elaboração se mostra em conformidade com as tendências atuais de produção e escrita assim como ela se relaciona à temática proposta e apresentada.

Assim, o que buscamos neste artigo é explorar como a prática de pesquisa que já é solicitada por professores e escolas pode ser mais bem compreendida, levando em consideração práticas sociais de Letramento Digital... de maneira a apontar formas de base científica para melhor aproveitar tais ferramentas e meios.

Portanto, o que buscamos além do exposto acima, é também fazer de um assunto simples e recorrente da cultura escolar, objeto de investigação, compreensão e apropriação com a finalidade de acomodá-lo dentro de termos epistemológicos por meio da construção de um texto básico e sólido que seja de uma leitura de fácil realização e compreensão.

Desse jeito e nesta esteira de pensar, verificamos que falarmos sobre os principais tópicos em torno do título deste trabalho, tornaria a compreensão acima citada mais direta e prática. Assim, trilharemos sobre: “Letramento digital como forma de (re)pensar a pesquisa na e pela escola”, “*Internet* na e pela escola”, “Computadores, *tablets*, Dispositivos móveis na e pela escola”, “Plataformas de inteligência artificial na e pela escola”

e as “Considerações finais”.

Por fim, ainda destacamos que a ideia deste texto não é realizar discussões profundas, tratar apenas de conceituações ou apontar pontos polêmicos ou difusos acerca do assunto proposto, mas pensar e repensar a forma de fazer pesquisas escolares, na Educação Básica, perpassando práticas de LD, de forma planejada e organizada.

## **2. A importância da linguística, da linguística aplicada, das formas de linguagem e de seus objetos**

A Linguística é um campo do saber que estuda a linguagem humana e suas manifestações, seus mecanismos e formas como ela acontece, dentro de uma visão estruturalista de concepção de análise e explicação do mundo. A Linguística é o campo do estudo científico que investiga a estrutura, o funcionamento e a evolução das línguas humanas. Ela abrange uma ampla gama de tópicos, desde a fonologia (estudo dos sons da fala) até a sintaxe (estudo da estrutura das frases), passando pela semântica (estudo do significado das palavras e das sentenças) e muitos outros aspectos.

Além disso, a linguística não se limita apenas ao estudo da língua em si, mas também explora questões relacionadas à aquisição da linguagem, à variação linguística entre diferentes grupos e regiões, e ao papel da linguagem na comunicação e na cultura humanas. Em suma, a linguística é fundamental para compreendermos a complexidade e a diversidade das línguas e o papel central que elas desempenham na experiência humana.

Já a Linguística Aplicada não se trata da aplicação da Linguística Teórica na prática. A Linguística Aplicada é uma ciência autônoma e multi/transdisciplinar que tem a língua real, nos mais variados contextos sociais, como seu objeto de análise e estudo. Assim, ela desempenha um papel fundamental na resolução de problemas linguísticos do mundo real e na promoção da comunicação eficaz e da compreensão intercultural.

A esse respeito, Moita Lopes (2013), aponta que:

[...] a situacionalidade e a particularidade do conhecimento e as condições situadas de natureza ética, política e aquelas relativas a poder na sua produção são o que importa e não a procura por grandes generalizações (Moita Lopes, 2013). A LA no Brasil é quase totalmente de natureza qualitativa, com preocupações com o indiossincrático, o particular e o situado. (MOITA LOPES, 2013)

Assim, Moita Lopes (2013), enfatiza a abordagem peculiar da

Linguística Aplicada (LA) no Brasil, destacando sua ênfase na situacionalidade e particularidade do conhecimento linguístico. Aqui, a importância recai sobre as condições éticas, políticas e de poder que permeiam a produção desse conhecimento, ao invés da busca por grandes generalizações. Isso sugere um compromisso com uma compreensão mais contextualizada e sensível às nuances da linguagem em contextos específicos.

Além disso, a referência à natureza qualitativa da LA no Brasil sublinha a valorização do indiossincrático, do particular e do situado, o que implica uma abordagem mais holística e detalhada no estudo das questões linguísticas. Essa perspectiva ressalta a importância de considerar as especificidades culturais, sociais e políticas ao lidar com questões linguísticas, contribuindo para uma prática mais inclusiva e responsável no campo da linguística aplicada.

Portanto, apresentar e compreender a LA, neste trabalho, é fundamental porque percebemos que ela é diferente da Linguística Teórica, pois ela trata de questões específicas relacionadas a situações em que a língua usada é a mesma de diferentes contextos sociais e reais. Assim quando abordamos a questão *Letramento Digital como Forma de (Re)Pensar a Pesquisa na e pela Escola*, estamos relacionando a linguagem, a língua, a *Internet* e dispositivos eletrônicos e digitais como forma de desenvolvimento da aprendizagem.

Assim, percebemos e compreendemos a importância da Linguística e da Linguística Aplicada é indiscutível diante da complexidade e centralidade da linguagem na experiência humana. A Linguística, ao investigar os mecanismos e estruturas das línguas, permite uma compreensão mais profunda da comunicação verbal, da cognição e da cultura. Já a Linguística Aplicada, ao aplicar esses conhecimentos para resolver problemas práticos relacionados ao uso e ensino de línguas, tradução, políticas linguísticas e outros campos, desempenha um papel crucial na promoção da comunicação eficaz e da compreensão intercultural.

Além disso, ao considerar as formas de linguagem e seus objetos, como a fala, a escrita, a linguagem gestual e outras manifestações linguísticas, tanto a Linguística quanto a Linguística Aplicada reconhecem a diversidade e a complexidade da linguagem humana, contribuindo para uma abordagem mais inclusiva e sensível às nuances linguísticas em diferentes contextos sociais, culturais e políticos.

### **3. Letramento digital como forma de (re)pensar a pesquisa na e pela escola**

Sobre Letramento Digital, podemos apontar que, para Marcuschi (2005) é o ensino dos usos da *Internet*, ou seja, o modo como lidamos socialmente com a escrita digital. Dessa forma, notamos que este tipo de letramento é uma ação, ou seja, algo que precisa ser ensinado.

Logo, percebemos que ele também perpassa a intencionalidade pedagógica e, conseqüentemente, deve ser uma ação realizada com base em objetivos claros que contribuam para que aprendizes desenvolvam determinadas habilidades relacionadas à apropriação do domínio tecnológico e digital.

É importante essa concepção de Letramento Digital, apresentada por Marcuschi (2005), pois, nos faz refletir sobre uma questão básica e muito presente em nossos contextos escolares sobre o uso da *Internet* e dispositivos móveis na atualidade, por exemplo: “o fato de alunos saberem manusear celulares significa que eles sabem operacionalizar outros dispositivos como computadores e programas de edição de textos como o word?” ou “será que eles sabem a diferença entre fazer apenas uma cópia de informações sobre determinados temas e fazer uma pesquisa propriamente dita no sentido de sistematizar as informações afim de aprenderem?”.

Tais questionamentos são frutos de inúmeras queixas e reclamações feitas por partes de professores que, ao solicitarem trabalhos escolares, que podem ser feitos por meio de pesquisas em ambientes virtuais, percebem que, a maioria deles são frutos dos tão conhecidos “copia” e “cola” e o que nos parece pior ainda, é o fato de nem mesmo serem minimamente formatados; o que demonstra falta de conhecimentos básicos sobre determinados programas de criação, edição e formatação de textos.

Então, somos levados a refletir: “de quem, então, é a responsabilidade de criar práticas e meios que possibilitem a transformação de tal realidade?” Claro que, em se tratando de pesquisas que são solicitadas pela escola com objetivo de fazer com que aprendizes aprendam mais sobre determinadas assuntos, tal responsabilidade deve, então, ser assumida por ela por meio de seu currículo e componentes curriculares como Língua portuguesa e Iniciação Científica, assim como todas as outras disciplinas, pois também são responsáveis pelo processo de letramento.

De igual maneira, a escola, enquanto instituição guardiã e

propagadora de conhecimentos científicos construídos sócio culturalmente, deve incluir práticas de letramento digital com a finalidade de tornar alunos conscientes sobre o ato de pesquisar, de forma efetiva em seus planejamentos; como o projeto político pedagógico, planos de curso e planos de aulas, pois a cultura digital já se revela como elemento constituinte da cultura escolar moderna, ou seja, uma realidade que já não pode ser deixada ao mero acaso de críticas e proibições, mas sim de entendimento, apropriações e, principalmente, de uma educação que leve alunos a se tornarem cidadãos digitais.

Dessa forma, pensarmos em cidadania digital é pensar em uma nova geração que é considerada como “nativos digitais”, ou seja, pessoas que já nasceram envoltas em uma realidade de dispositivos, ambientes e plataformas digitais conectadas à *Internet* e que são capazes de modificar a forma como essa geração interage com o mundo e com pessoas a suas voltas.

Sobre tal geração, (PALFREY-GASSER, 2011), aponta que são pessoas proficientes em tecnologia da informação e comunicação destacando-se em diversos cenários, como interações nas mais variadas redes sociais, procura por informações, desenvolvimento e apropriação de novas formas de comunicação e oportunidades de aprendizagem. É notável como a era digital revolucionou a maneira como as pessoas experienciam suas vidas e se conectam tanto umas com as outras quanto com o ambiente ao seu redor.

Assim, para Xavier (2002) ser letrado digital pressupõe assumir mudanças nos modos de ler e escrever os códigos verbais e não-verbais em outras plataformas como a tela, por exemplo. Desse jeito, com base no que apontamos até então, percebemos que abordar a temática Letramento Digital como forma de (Re)Pensar a Pesquisa na e pela Escola é promover a provocação sobre como a escola, seus agentes e seus elementos podem assumir para si a responsabilidade de ‘instrumentalizar’, educar seus estudantes sobre como fazer, como desenvolver as competências e habilidades necessárias para tal.

De igual maneira, Ribeiro e Coscarelli (2007), apontam que:

Letramento digital diz respeito às práticas sociais de leitura e produção de textos em ambientes digitais, isto é, ao uso de textos em ambientes propiciados pelo computador ou por dispositivos móveis, tais como celulares e tablets, em plataformas como e-mails, redes sociais na web, entre outras. (RIBEIRO; COSCARELLI, 2007, [s.p.])

Portanto, a concepção de letramento digital perpassa as habilidades

necessárias para interagir efetivamente com textos e produzi-los em ambientes digitais. Isso engloba não apenas a capacidade de ler e compreender textos online, mas também a habilidade de criar conteúdo digital de forma significativa e relevante.

O letramento digital não se restringe apenas ao uso de computadores, mas se estende a dispositivos móveis como celulares e tablets, refletindo a diversidade de plataformas e contextos digitais presentes na sociedade contemporânea.

Letramento Digital abarca práticas sociais como o envio de *e-mails*, participação em redes sociais na web e outras formas de interação online, enfatizando a importância de desenvolver competências críticas e reflexivas para navegar de forma eficaz e responsável no ambiente digital.

#### **4. *Internet na e pela escola***

De igual maneira, apresentamos a partir deste ponto, reflexões, provocações e informações acerca da temática *Internet* na escola e *Internet* pela escola com a finalidade de mostrar que ela aborda a escola enquanto principal espaço formal de aprendizagem, institucionalizado responsável por ‘garantir’ que estudantes aprendam competências e habilidades necessárias para o convívio na sociedade atual.

Dessa forma, lembramos que no final do ano de 2019 o mundo foi atingido pela pandemia de Covid-19, o nos trouxe profundas mudanças que perduram até hoje. Porém, foi durante o seu ápice, em 2020 e 2021, que a Educação e as escolas no mundo todo sentiram seus mais profundos impactos. Escolas foram obrigadas a fechar suas portas e salas de aula. Professores tiveram suas casas e espaços transformados em novas ambiências de aprendizagens. Tanto instituições públicas quanto privadas foram obrigadas a se adaptarem em questão de semanas e meses.

Sobre essa questão, tal momento pandêmico nos mostrou que, por um lado somos muito suscetíveis aos ataques letais de vírus e suas mortais consequências, o que devemos lamentar e ter profundo respeito pelas incalculáveis perdas humanas. Porém, foi também durante o mesmo momento que pudemos ter ainda mais certeza sobre a força humana no que diz respeito a saber usar conhecimentos científicos construídos socioculturalmente através do tempo para ser usado para o bem, para a salvação, para a preservação e continuação da espécie humana.

Ainda sobre o uso de tais conhecimentos, podemos perceber que os avanços científicos como a *Internet* e os mais variados aparatos tecnológicos físicos e digitais já estavam prontos, dispostos para serem usados para as mais variadas formas de comunicação, a exemplo da interação sociais, mesmo que a distância. Então eles foram colocados à disposição e ao uso das escolas para que os processos educacionais seguissem o seu rumo. A despeito disso, Nóvoa (2022) corrobora, apontando que:

No início de 2020, o mundo foi surpreendido pela pandemia da COVID-19. De repente, o que era tido como impossível, transformou-se em poucos dias: diferentes espaços de aprendizagem, sobretudo em casa; diferentes horários de estudo e de trabalho; diferentes métodos pedagógicos, sobretudo através de ensino remoto; diferentes procedimentos de avaliação, etc. A necessidade impôs-se à inércia, ainda que com soluções frágeis e precárias. (NÓVOA, 2022, p. 25)

Dessa forma, o que ninguém jamais imaginou aconteceu. A forma de dar aulas foi obrigada a se transformar e a se adaptar em poucos dias. Então, construímos a relação casa-escola e escola-casa, descobrindo novas formas de ensinar, pesquisar e aprender. O ensino se tornou remoto com novas formas de fazer ou de tentar os métodos pedagógicos darem certo. O desafio foi grande, mesmo diante de soluções que pareciam tão frágeis e precárias, ainda que se pudesse pensar no desaparecimento da escola.

Porém, mesmo assim, com tantos desafios e incertezas, o sistema estava pronto; não igual ou justo para todas as pessoas, classes ou sistemas de ensino, mas, estava. Ainda sobre esse fato, Nóvoa (2022) aponta que “a pandemia revelou que a mudança é não só necessária, mas urgente e possível. É esta consciência que nos permite, hoje, imaginar, isto é, construir a escola futura. Talvez o mais provável seja, depois da pandemia, uma aceleração do processo de desintegração. Mas a metamorfose ainda é possível”.

Assim, ao falarmos de *Internet* na escola e pela escola, estamos nos referindo a forma como muitas delas ainda o fazem, ou seja, sem a instrução básica necessária sobre o ato de pesquisar. A forma como deve ser feita deve ser feita é por meio do modo instrucional, de forma planejada e ensinada. Não basta apenas solicitar. Mas é necessário que tal prática seja aprendida, ou seja, aprender sobre fontes confiáveis de busca por informações, referenciais seguros, plágio, assim também como a formatação de trabalhos; sejam eles apresentados de forma impressa ou apresentada. Tal posicionamento é reforçado pelas ideias de Nóvoa (2002) quando afirma que:

Com a pandemia **terminou o longo século escolar**, iniciado cento e cinquenta anos antes. **A escola, tal como a conhecíamos, acabou.** Começa, agora, uma outra escola. **A era digital impôs-se nas nossas vidas, na economia, na cultura e na sociedade, e também na educação.** Nada foi programado. Tudo veio de supetão. Repentinamente. Brutalmente. Nada foi programado, mas tudo estava pronto. Há acontecimentos, alguns até de grande importância, com pouco impacto no futuro. Há outros que, num instante, tudo mudam. São “acontecimentos” que ocorrem em sociedades que já reconhecem a necessidade de transições e dispõem dos “instrumentos” para as concretizar. (NÓVOA, 2002, p. 34) (grifos nossos)

Portanto, a escola não pode se apresentar ou se manter alheia ao modo de como os estudantes fazem pesquisas escolares com a finalidade de aprender sobre assuntos acadêmicos e científicos. A escola da era digital deve ser ubíqua, presente não apenas por meio de seu currículo e disciplinas “físicas”, mas também em suas práticas e modos digitais. Assim, é saber caminhar pelos meios físicos como livros, revistas, enciclopédias etc., perpassando pela escrita e meios tecnológicos e digitais.

Dessa forma, com base no exposto até este ponto, ainda compartilhamos da ideia de que é dever dos sistemas de ensino, das escolas, de seus mantenedores e de agentes garantirem o direito de educandos terem acesso à *Internet*; assim como a computadores, notebooks e outro dispositivos para tal. É importante destacar que a BNCC (2018), em suas Competências Gerais da Educação Básica, mas especificamente na competência 5, aponta que

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2018, p. 9)

Assim, compreendemos que a inserção das tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva já é uma realidade que precisa ser posta em prática.

Sabe-se que muitas escolas e redes de ensino tendem a proibir dispositivos tecnológicos e uso da *Internet* em aulas ou no espaço escolar. Acredita-se também que tal fato pode acontecer por desconhecimento ou pelo fato deles não saberem como orientar ou educar as pessoas para serem cidadãos digitais, ou seja, fazer uso da rede e de aparelhos de forma responsável por tal contexto digital ainda se apresentar como algo novo,

desconhecido.

Ainda, sabemos que muitas escolas já possuem políticas internas próprias que normatizam o uso o modo de se trabalhar com tais dispositivos e a *Internet*. Há também escolas que dispõem de salas e aulas de computação e rede *wifi*. Porém, há outras que nem acesso a rede de *Internet* há. Foi pensando nesta questão que o governo federal criou o programa *Internet* para Todos que tem por objetivo ofertar conexão em banda larga a preços reduzidos para democratizar o acesso à *Internet* buscando a inclusão social, neste caso é responsabilidade dos municípios fazerem a adesão. (INTERNET PARA TODOS, 2024).

Ainda, em 2023, 74,2% das instalações de *Internet* em 2023 foram em escolas públicas do Nordeste por meio do programa Wi-Fi Brasil. O Wi-Fi Brasil leva *Internet* por meio de fibra óptica e também via satélite. O Programa oferece suporte às escolas e também disponibiliza, sem custo algum, antenas e roteadores em diversos locais, como delegacias, Unidades Básicas de Saúde (UBS), assentamentos, comunidades indígenas, quilombolas, áreas ribeirinhas e telecentros comunitários. (WI-FI BRASIL, 2023).

É sabido também que há um decreto que estabelece e coloca em prática uma nova política pública sobre acesso à *Internet*. Assim, a intenção é que até o ano de 2026, mais de 138 mil escolas públicas em todo o Brasil tenha acesso à *Internet* de alta qualidade, dispositivos eletrônicos e um currículo escolar multimídia. Esses são os objetivos principais da Estratégia Nacional de Escolas Conectadas, iniciativa lançada pelo Governo Federal.

Destacamos também que uma lei foi criada para estabelecer uma política que visa garantir a universalização da *Internet* nas escolas de ensino básico. Um projeto foi convertido na Lei nº 14.180/21, que foi publicada na edição desta sexta-feira (2) do Diário Oficial da União. A implementação de uma política pública para assegurar o acesso universal à *Internet* nas escolas é uma medida prevista no Plano Nacional de Educação (PNE).

Portanto, chegamos ao final deste tópico, verificando e recapitulando que, no Brasil, para que políticas relacionadas ao uso de *Internet* e tecnologias digitais aconteçam em escolas públicas, há leis, decretos, projetos e regulamentações. Dessa forma, ressaltamos que é papel da escola e seus agentes implementá-los em seus Projetos Políticos Pedagógicos, seus Materiais Didáticos, Plano de Curso, Planos de Aula de forma sistematizada

e intencionalizada, ou seja, prazer para si o ensino e prática do modo consciente de fazer parte de um mundo cada vez mais digital, auxiliando no processo de tornar estudantes cidadãos digitais autônomos e conscientes.

### **5. Computadores, tablets, dispositivos móveis na e pela escola**

Iniciamos esta seção recorrendo a algumas definições básicas sobre a temática em questão por acreditarmos que elas sejam úteis para a compreensão da mesma; assim como para situar melhor os processos de leitura e entendimento.

Dessa forma, já pararam para pensar que muitas vezes sabemos explicar o que algo ou alguma coisa, fenômeno ou sentimento é, mas não sabemos como defini-los? Pensando nesta questão, buscamos saber sobre a primeira, que trata da palavra *TECNOLOGIA*. Assim, segundo a Enciclopédia de Significados, *on-line*, a palavra tecnologia pode ser compreendida como:

[...] um produto da ciência e da engenharia que envolve um conjunto de instrumentos, métodos e técnicas que visam a resolução de problemas. É uma aplicação prática do conhecimento científico em diversas áreas de pesquisa. A palavra tecnologia tem origem no grego “tekhne” que significa “técnica, arte, ofício” juntamente com o sufixo “logia” que significa “estudo”. (ENCICLOPÉDIA DE SIGNIFICADOS, *ON-LINE*)

Assim, percebemos que tecnologia é aplicação prática do conhecimento científico que significa técnica, arte, ofício, que tem por base um conjunto de instrumentos, métodos e técnicas que visam a resolução de problemas.

Portanto, inferimos que uma tecnologia surge frente à determinadas demandas sociais. Dessa forma, ela serve para resolver um problema, como para descansar; criamos a cadeira; para escrever textos de forma mais rápida, legível, para armazenarmos informações, para interagirmos, para encurtar distâncias, para aprender, dentre tantas outras questões, criamos o computador.

A segunda definição trata da palavra computador. Afinal, como ela é definida? Mais uma vez, recorremos ao dicionário Aurélio, *on-line* para verificarmos. Assim, ele nos diz que computador é:

1 Aquele ou aquilo que calcula baseado em valores digitais; calculador, calculista.

2 INFORM Máquina destinada ao recebimento, armazenamento e/ou

processamento de dados, em pequena ou grande escala, de forma rápida, conforme um programa específico; computador eletrônico.

Para este trabalho nos interessa a definição 2. Ela diz que computador é uma máquina destinada ao recebimento, armazenamento e/ou processamento de dados, em pequena ou grande escala, de forma rápida, conforme um programa específico; computador eletrônico. Assim, compreendemos que ele é uma máquina, um dispositivo criado para interligar o analógico e o digital, ou seja, fazer o que fazemos por meios físicos no meio digital.

De igual maneira, a palavra *tablet*, a Enciclopédia de Significados, *on-line*, afirma que:

Tablet é um tipo de computador portátil, de tamanho pequeno, fina espessura e com tela sensível ao toque (touchscreen). É um dispositivo prático com uso semelhante a um computador portátil convencional, no entanto, é mais destinado para fins de entretenimento que para uso profissional.

Assim, notamos que *tablets* são computadores portáteis. Podemos verificar que são uma forma evoluída de um computador ‘normal’ que se pode levar para todos os lugares de forma facilitada de seu formato. Dispositivos Móveis são como os computadores em miniatura, proporcionando a capacidade de realizar todas as tarefas típicas de um computador convencional, mas com a vantagem da portabilidade. Entre os exemplos de dispositivos móveis estão *smartphones*, *ultrabooks*, *notebooks*, *netbooks*, *GPS* e *tablets*.

Dessa forma, é perceptível como dispositivos móveis têm se estabelecido como meios essenciais no contexto escolar, desempenhando um papel crucial na educação contemporânea. Desde *tablets* até *smartphones*, esses dispositivos proporcionam acesso imediato a uma ampla variedade de recursos educativos, fomentando uma aprendizagem mais interativa e adaptada às necessidades individuais, locais e até mesmo globais.

Dentro da sala de aula, os dispositivos móveis possibilitam que estudantes explorem os mais variados tipos de conceitos, simples e complexos, por meio de aplicativos educacionais, interagindo com conteúdos multimídia e colaborando em projetos em tempo real. No entanto, é vital garantir o uso responsável dessas tecnologias, o que demanda políticas escolares claras e uma orientação adequada para assegurar que os dispositivos sejam empregados como ferramentas e formas de aprendizado eficazes, sem se tornarem fontes de distração excessiva.

Assim, quando integrados de maneira planejada, intencionada,

equilibrada e monitorados de forma cuidadosa, os dispositivos móveis têm o potencial de revolucionar a experiência educacional, capacitando os alunos a se envolverem ativamente no processo de aprendizagem e preparando-os para um mundo cada vez mais digitalizado, pois o que percebemos é a educação e a escola em um processo de mudanças e transformação. A esse respeito, Nóvoa (2022) aponta que

A educação já não cabe no formato escolar do final do século XIX. Eu gosto da escola e da cor das suas paredes. Mas isso não me leva a perpetuar um modelo que não serve para educar as crianças do século XXI. A escola precisa da coragem da metamorfose, de transformar a sua forma. [...] Neste credo já estão presentes alguns elementos que se tornarão populares na literatura pedagógica do século XX: a autonomia dos educandos, nomeadamente na sua relação com o estudo e as aprendizagens; a valorização da comunicação, do diálogo e da cooperação entre os alunos; uma escola activa, isto é, baseada numa lógica de trabalho, de investigação e de criação; uma concepção aberta de comunidade educativa, ligando a escola à sociedade. (NÓVOA, 2002, p. 15)

Portanto, Nóvoa (2022) destaca aspectos fundamentais de uma concepção educacional contemporânea, pós-estruturalista e progressista. Ao enfatizar a autonomia dos educandos, promove-se o desenvolvimento de habilidades de autoaprendizagem e responsabilidade, essenciais para enfrentar os desafios do mundo atual. A valorização da comunicação, do diálogo e da cooperação entre os alunos fomenta um ambiente de aprendizado colaborativo, onde o intercâmbio de ideias é incentivado e enriquecedor para todos.

Destarte, uma escola ativa, fundamentada na investigação e na criação, proporciona experiências educacionais mais dinâmicas e significativas, estimulando a curiosidade e a criatividade dos estudantes. E ao conectar a escola à sociedade, reconhece-se a importância de uma educação que esteja em sintonia com as necessidades e realidades do mundo além dos muros da instituição, preparando os alunos para serem cidadãos ativos e engajados.

## **6. Plataformas de inteligência artificial na e pela escola**

Ainda procurando compreender alguns tópicos, assuntos e temáticas, continuamos recorrendo a definições para melhor compreendermos as discussões apresentadas até aqui. Dessa forma, podemos inferir que plataformas de inteligência artificial (IA) se apresentam como um marco significativo na interseção entre tecnologia avançada e inovação.

Tais plataformas são sistemas computacionais projetados para imitar processos cognitivos humanos, como aprendizado, raciocínio e percepção, com o objetivo de executar atividades de forma autônoma e eficiente. Elas estão relacionadas a uma gama de aplicações, desde assistentes virtuais e sistemas de recomendação até análise de dados e automação de processos.

A força das plataformas de IA reside na capacidade de processar grandes volumes de dados, identificar padrões complexos e tomar decisões em tempo real, impulsionando avanços em diversos setores, como saúde, finanças, varejo e manufatura. No entanto, o desenvolvimento e a implementação ética dessas plataformas são fundamentais para garantir que os benefícios da IA sejam alcançados de maneira responsável e inclusiva, levando em consideração questões como privacidade, viés algorítmico e impacto socioeconômico.

Assim, a integração do ensino sobre plataformas de inteligência artificial (IA) em espaços formais de aprendizagem como a escola, é essencial para preparar os alunos para o futuro cada vez mais digital. As escolas podem ensinar os alunos sobre IA por meio de currículos interdisciplinares que abordam conceitos fundamentais de ciência da computação, matemática, ética e pensamento crítico. Apesar de criticidade, é adotarmos a visão de Saviani (2008), quando ela aponta que

[...] a expressão Histórico-Crítica traduzia de modo pertinente o que estava sendo pensado. Então a expressão “histórico-crítica, de certa forma, contrapunha-se a crítico-reprodutivista. É crítica como esta, mas diferentemente dela não é reprodutivista, mas enraizada na História. Foi assim que surgia a expressão. A partir de 1964 adotei essa nomenclatura para a corrente pedagógica de que venho tentar desenvolver. (SAVIANI, 2008, p. 140-1)

Dessa maneira, percebemos que trabalhar concepções e práticas de IA, na escola, é adotar uma posição de criticidade no sentido de não reproduzir práticas tradicionalistas, alimentando achismos, preconceitos ou proibições com relação a novas práticas pedagógicas e educacionais, mas tomarmos como bases práticas que considerem a sociedade como ela é, uma sociedade real, em constantes movimentos.

Isso pode incluir atividades práticas, como programação básica e projetos de IA simples, que permitem aos alunos entender como as plataformas de IA funcionam e como elas podem ser aplicadas em diferentes contextos. Além disso, as escolas podem promover discussões sobre os impactos sociais, éticos e econômicos da IA incentivando os alunos a

refletir sobre questões importantes, como privacidade, viés algorítmico e automação. Ao desenvolver habilidades relacionadas à IA desde cedo, as escolas capacitam os alunos a se tornarem cidadãos digitalmente alfabetizados e preparados para enfrentar os desafios e oportunidades do mundo digital em constante evolução.

Ainda, na mesma esteira de pensamento, Alves (2023), corrobora com tais ideias e concepções, apontando que

[...] é interessante pensarmos que não necessariamente o uso das tecnologias digitais conectadas ou não à Internet, garantirá um aprendizado eficiente. Entretanto, o contexto no qual estamos inseridos é permeado por recursos, ferramentas e práticas que requerem competências e habilidades as quais necessitam que o indivíduo seja capaz de lidar com tais exigências da contemporaneidade de forma satisfatória. (ALVES, 2003, *on-line*)

Dessa forma, Alves (2023) destaca a fundamental perspectiva sobre o papel das tecnologias digitais no processo educacional contemporâneo. A autora destaca que simplesmente utilizar tecnologias digitais, sejam conectadas à *Internet* ou não, não garante por si só um aprendizado eficaz. Em vez disso, o contexto em que essas tecnologias são empregadas é fundamental. Vivemos em uma era saturada de recursos digitais, ferramentas e práticas que exigem habilidades e competências específicas dos indivíduos.

Portanto, é crucial que os educandos desenvolvam a capacidade de lidar com essas demandas da contemporaneidade de maneira satisfatória. Isso implica não apenas na utilização das tecnologias, mas também na compreensão de como aplicá-las de forma produtiva e crítica em diferentes contextos educacionais.

## **7. Considerações finais**

Portanto, pensar a temática sobre fazer pesquisas escolares com a finalidade de buscar novos conhecimentos e informações, perpassando a escola enquanto instituição promotora de práticas educacionais efetivas; visando o desenvolvimento de uso consciente da *Internet* e dispositivos móveis para a formação de identidade digital cidadã deve ser o foco da nova escola moderna.

Assim, realizar pesquisas escolares de forma responsável e cidadã na era da *Internet* e da inteligência artificial requer um conjunto diversificado de competências, habilidades e atitudes por parte dos estudantes. Em

primeiro lugar, é crucial que os alunos desenvolvam competências de avaliação crítica da informação *on-line*, discernindo entre fontes confiáveis e questionáveis. Isso envolve verificar a credibilidade das fontes, analisar vieses e avaliar a relevância do conteúdo para a pesquisa em questão.

Além disso, os estudantes devem ser conscientes dos impactos éticos do uso da inteligência artificial, como o respeito aos direitos autorais e a privacidade dos dados. Isso implica em utilizar ferramentas de busca de maneira responsável, evitando plágio e garantindo a integridade acadêmica.

Portanto, os alunos devem ser incentivados a utilizar a inteligência artificial de forma ética, considerando o impacto social e ambiental de suas pesquisas. Isso significa não apenas utilizar algoritmos de forma consciente, mas também questionar o viés e a equidade nos resultados gerados por essas tecnologias. Os educadores têm um papel fundamental em orientar os alunos sobre como utilizar a tecnologia de maneira responsável e cidadã, promovendo o pensamento crítico, a empatia e a consciência social. Ao fazer pesquisas escolares na escola, os estudantes têm a oportunidade não apenas de adquirir conhecimento, mas também de desenvolver habilidades para se tornarem cidadãos informados e éticos em uma sociedade cada vez mais digitalizada.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Rosana F. *at al.* Multiletramentos, letramento digital e multimodalidade: conceitos e abordagens. *Revista Philologus*, Rio de Janeiro: CIFEFiL, 2023. Disponível em: <https://www.revistaphilologus.org.br/index.php/rph/article/view/1471>. Acesso em: 20/04/ 24.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. 3. versão. Brasília-DF: Ministério da Educação; Secretária de Educação Básica, 2018.

COSCARELLI, C. V. (Org.). *Tecnologias para aprender*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2016.

\_\_\_\_\_; RIBEIRO, A. E. *Letramento Digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. *Letramento digital | Glossário Ceale*. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/letramento-digital>. Internet Para Todos. Disponível em: <https://internetparatodos.mctic.gov>.

br/portal IPT/openCMS/perguntas\_frequentes/index.html#:~:text=O%20Internet%20para%20Todos%20C3%A9. Acesso em: 19 abr. 2024.

MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Org.). *Hipertextos e Gêneros Digitais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Linguística aplicada e modernidade recente*. São Paulo: Parábola, 2013.

NÓVOA, António. *Escolas e Professores: proteger, transformar e valorizar*. Colaboração de Yara Alvim. Salvador: SEC/IAT, 2022. 116p.

PALFREY, John. *Nascidos na era digital: Entendendo a Primeira Geração de Nascidos Digitais*. Trad. de Magda França Lopes; Revisão Técnica: Paulo Gileno Gysneiros. Porto Alegre: Grupo A, 2011. 352p.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

XAVIER, Antônio Carlos dos Santos. *Letramento digital e ensino*. 2002. Disponível em: <https://www.ufpe.br/nehte/artigos/Letramento%20digital%20e%20ensino.pdf>. Acesso em: 18/04/2024.

#### Outras fontes:

Lei institui política para universalizar internet nas escolas da educação básica – Notícias. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/780802-lei-institui-politica-para-universalizar-internet-nas-escolas-da-educacao-basica/#:~:text=O%20projeto%20foi%20transformado%20na>. Acesso em: 19 abr. 2024.

Significado de Tecnologia (O que é, Conceito e Definição). Disponível em: <https://www.significados.com.br/tecnologia-2/>.

Wi-Fi Brasil: 74,2% das instalações de internet em 2023 foram em escolas públicas do Nordeste. Disponível em: <https://www.gov.br/mcom/pt-br/noticias/2023/maio/wi-fi-brasil-74-2-das-instalacoes-de-internet-em-2023-foram-em-escolas-publicas-do-nordeste#:~:text=Cerca%20de%201.215%20novas%20escolas>. Acesso em: 19 abr. 2024.

**LÍNGUA E LITERATURA MODERNISTA: INTERFACES  
NA NOVA GRAMÁTICA DO PORTUGUÊS CONTEMPORÂNEO**

*Felipe de Andrade Constancio* (UFRJ)

[felipe.lettras.ac@gmail.com](mailto:felipe.lettras.ac@gmail.com)

*Godofredo de Oliveira Neto* (UFRJ)

[godolive@uol.com.br](mailto:godolive@uol.com.br)

**RESUMO**

A discussão acerca de qual *corpus* (literário, jornalístico, ensaístico, oral etc.) deve constar na descrição de uma gramática é longa. Neste trabalho, pontua-se o interesse de pesquisa em torno do *corpus* literário constituinte da obra *Nova gramática do português contemporâneo* (doravante NGPC), redigida em coautoria por Celso Ferreira da Cunha e Luís Filipe Lindley Cintra, cuja primeira edição brasileira data de 1985. A obra contempla, em seu bojo descritivo, fontes de abonação do português africano, brasileiro e europeu, e abarca, por meio dessas fontes, textos literários de escritores românticos a escritores do modernismo lusófono. O objeto de estudo deste trabalho está centrado especificamente nos exemplos abonados pela NGPC (1985a), extraídos de textos literários do modernismo brasileiro.

**Palavras-chave:**

Língua. Literatura. Norma.

**ABSTRACT**

The discussion about which corpus (literary, journalistic, essayistic, oral, etc.) should be included in the description of a grammar is long. In this work, we highlight the research interest surrounding the literary corpus that constitutes the work *Nova gramática do português contemporâneo* (hereinafter NGPC), written in co-authorship by Celso Ferreira da Cunha and Luís Filipe Lindley Cintra, whose first Brazilian edition dates back to 1985. The work includes, in its descriptive core, sources of accreditation of African, Brazilian and European Portuguese, and covers, through these sources, literary texts from romantic writers to writers of Lusophone modernism. The object of study of this work is specifically centered on the examples supported by the NGPC (1985a), extracted from literary texts of Brazilian modernism.

**Keywords:**

Language. Literature. Standard.

**1. Considerações iniciais**

*“Este deve ser o lema do bom linguista  
e do bom filólogo, ao mirarem-se  
nos exemplos edificantes.”  
Celso Cunha (2004, p. 39)*

Celso Ferreira da Cunha foi “filólogo e linguista, bibliófilo e medievalista, literato e camonista”, conforme destaca Neves (2021, p. 2). Além de professor de Língua Portuguesa consagrado, sua figura pública é relembrada, ainda, no cenário da vertente diplomática e implementador de muitos projetos culturais do século XX.

O legado de Celso Cunha, na história da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), é digno de menção, pelo fato de ter sido um dos fundadores do Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas (o PPGLEV) e pelo fato de ter deixado seu acervo com muitas obras raras para a Biblioteca José de Alencar, localizada na Faculdade de Letras da UFRJ<sup>9</sup>, mas não apenas por essas razões, já que ajudou a formar uma geração de especialistas e professores de Língua Portuguesa.

Neste trabalho, revisitam-se as questões de Celso Cunha em torno da chamada norma linguística proveniente da literatura. Seus trabalhos, publicados ao longo do século XX, oferecem uma amostra significativa e valiosa a respeito da literatura nacional como fonte de um trabalho oportuno a respeito das normas e dos usos linguísticos da literatura como fonte da descrição gramatical da língua.

O objeto de estudo dessa investigação circunscrita ao papel da literatura nacional como fonte primária da descrição linguística está na sua *Nova gramática do português contemporâneo* (1985a), doravante NGPC. Nesta obra, o autor sinaliza que o papel da literatura é essencial para a fundamentação e implementação de uma norma linguística pautada nos textos literários da lusofonia (uma vez que são representativos usos de autores em países africanos, em Portugal e no Brasil).

É oportuno salientar que, antes da investigação a respeito dos usos literários (sobretudo os do modernismo brasileiro) na NGPC (1985a), cabe pontuar o relevante papel das obras sobre a constituição da norma linguística brasileira produzidas pelo autor, a saber: *Língua portuguesa e realidade brasileira* (2ª edição de 1970), *Uma política do idioma* (3ª edição de 1975)<sup>10</sup>, *Língua, nação, alienação* (1ª edição de 1981) e *A questão da norma culta brasileira* (1ª edição de 1985b).

---

<sup>9</sup> Sobre o acervo de Celso Cunha, consultar o histórico da Biblioteca José de Alencar (UFRJ) em: <https://letras.biblioteca.ufrj.br/sobre-a-biblioteca/historico/>.

<sup>10</sup> As primeiras edições de *Uma política do idioma* e *Língua portuguesa e realidade nacional* são de 1964 e 1968, conforme consta em Pereira e Pereira (1995, p. XXXIII-XXXIV).

Nestas obras seminais, Celso Cunha já debatia muitos aspectos essenciais à constituição da norma linguística brasileira, sobretudo em relação à noção da diversidade na unidade, muitas vezes resgatada em seus trabalhos de viés claramente sociolinguístico.

O resgate desses textos sinaliza, portanto, que, ao longo das sucessivas edições da NGPC (1985a), havia um projeto maior de configuração acerca de norma, qual seja: nortear os parâmetros da norma linguística por intermédio da escrita literária, que, nesta análise, não deve ser vista como fator de exclusão de outras normas linguísticas. A literatura, nesta perspectiva, é vista como dado cultural e valioso de um povo.

A tomada de posição que assume a literatura como matéria linguística é objeto de muitas discussões e entraves teóricos no âmbito das investigações sobre normas linguísticas prestigiadas e desprestigiadas. Com a proposição deste trabalho, assume-se que essas discussões são salutares para o entendimento de que o tema não é recente e já foi tratado por muitos autores no século passado, inclusive por Celso Cunha, num período da história da língua em que tais discussões ganharam escopo teórico.

## **2. O texto literário como fonte de abonação**

A validade do texto literário, como fonte dos exemplos para abonar fatos da língua, já foi questionada inúmeras vezes. Em recente estudo sobre a gramática do português brasileiro escrito, Faraco e Vieira (2023) assim pontuam:

A literatura continua sendo, claro, uma importante referência da cultura escrita como um todo. No entanto, desde o início do século 20, escritores começaram a desenvolver projetos literários que se abriram para a representação estética de diferentes variedades linguísticas. Com essa nova perspectiva, não há como dizer hoje que os textos literários sempre vão seguir, estritamente, a norma-padrão. Já não são mais, portanto, necessariamente a fonte primordial e exemplar dessa norma. (FARACO; VIEIRA, 2023, p. 20)

De um lado, defende-se que a literatura permitiu uma certa abertura às diversas variedades linguísticas presentes na sociedade (o que não é verdade no caso das gramáticas ditas normativas); de outro, afirma-se que a literatura não detém posse da dita norma-padrão (o que é uma contradição, já que a própria literatura, no mesmo parágrafo, democraticamente começou a aceitar normas em convivência na sociedade).

Neste trabalho, busca-se um certo equilíbrio: a língua da literatura foi e pode continuar sendo um retrato das mais diversas fontes de variedades – em convivência – no território brasileiro. A busca pelo *corpus* ideal para se descrever o português do Brasil não precisa passar pela exclusão dos textos literários das gramáticas. Talvez a defesa necessária seja o porquê da escolha de determinado *corpus*.

No prefácio à NGPC, Celso Cunha e Lindley Cintra assim defendem o uso do *corpus* literário constituinte de sua obra:

Trata-se de uma tentativa de descrição do português atual na sua forma culta, isto é, da língua como a têm utilizado os escritores portugueses, brasileiros e africanos do Romantismo para cá, dando naturalmente uma situação privilegiada aos autores dos nossos dias. (CUNHA; CINTRA, 1985A, p. XIV)

O recorte é, portanto, robusto. A escolha da literatura produzida do século XIX (claramente atrelada a fatores socioculturais, como a independência do Brasil em 1822) ao século XX (de modo a incluir autores do modernismo) busca abarcar tanto escolas literárias distintas quanto autores distintos, ao passo que Machado de Assis e Graciliano Ramos são fontes potenciais para a descrição de uma gramática e podem figurar como fontes de abonação dos fatos da língua (sendo os dois autores apenas um exemplo ilustrativo dessa convivência de normas).

Essa problemática (qual *corpus* deve ser descrito por uma gramática?) é retomada neste trabalho por algumas razões, a saber: a releitura dos escritos de Celso Cunha permite vislumbrar uma interface promissora – língua e literatura podem ser estudadas em concomitância; a gramática pode conter textos da tradição e textos em descompasso com essa tradição (sobretudo a literária), com claros sinais de ruptura.

Em trabalho seminal sobre norma literária, Barbadinho Neto (1977, p. 2) sinaliza que “o comportamento linguístico do Modernismo confirma que havia mais rebeldia nos gestos que nas obras”. De fato, uma discussão mais apurada sobre as normas dos textos literários dos modernistas acentua a visão de que poucos foram os autores que se valeram de marcas do português do Brasil. Talvez estejam nesse bloqueio à inovação alguns usos abonados pelas gramáticas ditas normativas.

A proposição deste estudo visa estritamente à análise dos textos literários de autores modernistas na NGPC (1985a). Para tanto, a incursão nos escritos de Celso Cunha sobre norma faz-se necessária, uma vez que as discussões que o autor estabelece seguem parâmetros muito complexos

no que tange à descrição gramatical em interface com a literatura. Pode-se dizer que os debates de natureza sociolinguística sobre as normas adquiriram, por meio dos trabalhos de Celso Cunha, visibilidade no cenário da Linguística brasileira.

### **3. O legado de Celso Cunha**

A seguir, são revisitadas as obras de Celso Cunha cuja abrangência recobre: a) a discussão sobre as normas e as variedades do português brasileiro (nos trabalhos de natureza sociolinguística do autor); b) os usos abonados pela NGPC (1985a) no que tange à exemplificação por meio dos textos literários do modernismo brasileiro.

#### **3.1. Celso Cunha: língua, literatura e norma**

Na segunda metade do século XX, Celso Cunha (1970) assim se expressava em relação à cópia da norma linguística retirada dos textos lusitanos:

A obediência cega às normas lusitanas, os compêndios de língua com abonações invariavelmente hauridas em escritores portugueses – os únicos que mereciam crédito – é o que continuamos a observar nos primeiros anos do século atual [...]. (CUNHA, 1970, p. 45)

Com efeito, a crítica feita por Cunha (1970) constrói-se em torno das fontes de abonação literária advindas de um padrão prescritivo encontrado nas obras de autores portugueses (a gramática brasileira, ainda que seja uma generalização, utilizava como fonte de exemplário textos de autores de Portugal). Em contraponto, poucos eram os exemplos extraídos da vertente do dito português brasileiro na primeira metade do século XX.

A sinalização do medievalista, de fato, concorre para o entendimento de que a língua descrita nas gramáticas estava longe de ter as marcas linguísticas e, portanto, as normas localizadas no território brasileiro. Sendo assim, o padrão prescritivo, encontrado nos compêndios de gramática do Brasil, seguia à risca as normas da gramática lusitana.

Sem sombra de dúvida, Celso Cunha foi um dos primeiros a questionar essa forma mimética de produção do saber gramatical brasileiro. Em outra obra seminal a respeito do assunto, Cunha (1975, p. 43) afirma: “é essa unidade superior da língua portuguesa dentro da sua natural

diversidade que nos cabe preservar (...)”. Nesse sentido, é endossado pelo autor o aforismo de que há unidade na diversidade linguística.

Longe de dar uma solução definitiva ao problema das normas em conflito, Cunha (1975) está preocupado com a manifestação natural das línguas – o fato de serem variáveis. Para ele, não se deve abandonar a diversidade em detrimento da unidade, e o argumento é complexo: há normas dentro da diversidade, o que afasta a premissa de que as línguas, ao expressarem diversidade, assumem traços de menos regularidades. Dessa forma, há regularidade e organização estável dentro da variedade.

Sendo assim, para Cunha (1975), é necessário que se observem as normas não como fatores em disputa e exclusão, mas em concorrência, uma vez que a língua expressa todas as suas variedades (e isso não é um demérito, é um fato).

Na obra *Língua, nação, alienação*, Cunha (1981) retorna à questão de modo a particularizar o português do Brasil:

Para ser ensinado com eficácia, o português do Brasil precisa, pois, ser minuciosamente pesquisado e descrito em sua diversidade e em sua unidade. É a tarefa que incumbe às nossas Faculdades de Letras. É tarefa ingente, porque não nos devemos esquecer de que a fase descritiva não é a final, como supõe o primarismo de certos linguistas. (CUNHA, 1981, p. 32)

A crítica, por vezes ácida, encontrada em Cunha (1981) é, desse modo, amadurecida. Vale ressaltar que o Brasil já dispunha de instrumentos de gramatização (dicionários e gramáticas), mas ainda não tinha assumido uma postura descritiva condizente com as normas em competição no território nacional.

Nesse sentido, pode-se dizer que a discussão levantada por Cunha (1981), a respeito do português do Brasil, abre caminho para uma série de investigações – de filólogos e de linguistas – circunscritas ao âmbito da língua nacional. Talvez seja, neste período (década de 1980), que houve maior investimento de trabalhos de descrição voltados tanto para a língua oral quanto para a língua escrita. O período em que as teorias sociolinguísticas adentraram os bancos universitários brasileiros.

Em outra obra pioneira, Cunha (1985b, p. 55-6) ratifica o compromisso dos linguistas, sobretudo os brasileiros, no que concerne à convivência de normas. Sem sombra de dúvida, a descrição gramatical preconizada pelo filólogo diz respeito a uma necessidade de amadurecimento das pesquisas em torno das variedades do português brasileiro.

A intenção do autor, dessa forma, deve ser entendida como uma oportunidade para a compreensão de que a extensão territorial do Brasil é fator preponderante para o estudo das normas – no plural, como demonstra Cunha (1985b). A descrição do português assumiu, na abordagem dele, um compromisso ratificado pela mais elementar noção da linguística contemporânea, a saber: cabe ao linguista descrever as variedades de uma língua sem fazer juízos estereotipados acerca de suas peculiaridades.

Se realmente quisermos estreitar os laços com a comunidade que tem o português como primeira ou como segunda língua, forçoso será admitirmos como legítima a convivência de várias normas linguísticas. (CUNHA, 1985b, p. 55-6)

O próprio Celso Cunha orientou trabalhos de natureza sociolinguística na Universidade Federal do Rio de Janeiro. Sua contribuição ao estudo das normas continua válida na concepção de inúmeros linguistas, que afirmam, em uníssono, a necessidade de um estudo sobre as normas manifestadas na natural diversidade linguística do português. Seus estudos precursores motivaram trabalhos sobre *corpora* oral e escrito do português.

### **3.2. Celso Cunha e a língua da literatura modernista**

Embora tenha escrito duas gramáticas de referência – Cunha (1976) e Cunha (1979), é apenas no projeto da NGPC (1985a) que a questão maior da lusofonia é ratificada pelos dois autores<sup>11</sup> (o brasileiro e o português). Nesta obra de referência, portanto, os usos da literatura constituem, em seu amplo domínio, as fontes de abonação.

A obra abarca, desse modo, uma série de exemplos de autores africanos, brasileiros e portugueses, o que a coloca como precursora de um movimento – a lusofonia – em que o interesse maior dos gramáticos (e da gramática) é celebrar a unidade na diversidade. Nas palavras dos autores, “esta gramática pretende mostrar a superior unidade da língua portuguesa dentro de sua natural diversidade” (CUNHA; CINTRA, 1985a, p. XIV).

Como este trabalho tem interesse nas fontes de abonação dos textos literários do modernismo brasileiro, passa-se a seguir à exploração dos exemplos extraídos de autores brasileiros nos tópicos da NGPC (1985a) cuja pretensão é abonar fatos de: 1) uso de pronome; 2) concordância

---

<sup>11</sup> Embora não se tenha feito alusão aos aspectos biobibliográficos de Luís Filipe Lindley Cintra neste trabalho, cumpre ressaltar que o autor é um dos nomes mais relevantes da pesquisa filológica portuguesa do século XX.

verbal; 3) concordância nominal; 4) regência verbal; 5) regência nominal. Longe de ser uma lista exaustiva acerca dos exemplos literários do modernismo brasileiro, o que se constata abaixo é a confirmação de que se trata de uma obra em que a literatura recobre uma série de fatos linguísticos reais.

1) Uso de pronome:

Abonação: “O meu ódio **a ela** crescia dia a dia.” – José Lins do Rego (*Menino de engenho*) – (CUNHA; CINTRA, 1985a, p. 289)

2) Concordância verbal:

Abonação: “Mestre Gaudêncio curandeiro, seu Libório cantador, o cego preto Firmino e Das Dores **exigiram** a história dos tatus, que **saiu** deste modo.” – Graciliano Ramos (*Alexandre e outros heróis*) – (CUNHA; CINTRA, 1985a, p. 487)

3) Concordância nominal:

Abonação: “Saiu de **cabeça baixa, as mãos cerradas** no fundo dos bolsos.” – Lygia Fagundes Telles (*Antes do baile verde*) – (CUNHA; CINTRA, 1985a, p. 264)

4) Regência verbal:

Abonação: “Arregaçou o focinho, **aspirou o ar** lentamente, com vontade de subir a ladeira e perseguir os preás, que pulavam e corriam em liberdade.” – Graciliano Ramos (*Vidas secas*) – (CUNHA; CINTRA, 1985a, p. 507)

5) Regência nominal:

Abonação: “– Foi vontade **de Deus**.” – Graciliano Ramos (*São Bernardo*) – (CUNHA; CINTRA, 1985a, p. 547)

Como se pode notar nestes exemplos, a NGPC (1985a) incorpora usos contemporâneos registrados pela literatura de modo a contemplar fatos da língua cuja abrangência pode ser respaldada em autores do modernismo. O interesse particular deste trabalho na incorporação da literatura modernista (e por que não contemporânea) ratifica, portanto, a necessidade do mapeamento específico deste *corpus* literário para os estudos linguísticos.

A citação de autores como José Lins do Rego, Graciliano Ramos e Lygia Fagundes Telles, como *corpus* que endossa a descrição feita,

acentua sobremaneira o fato de que se trata de uma obra que opera com a pesquisa sincrônica (a pesquisa do recorte) sem perder de vista a pesquisa diacrônica (a pesquisa de caráter histórico). Nesse sentido, os usos de autores do século XX como fonte de abonação são assumidos como relevantes, na medida em que a gramática passa a fotografar as regularidades da língua num recorte temporal real.

A NGPC (1985a) oferece um relevante *corpus* para a compreensão de normas convergentes e divergentes. Como os próprios autores sugerem, trata-se de uma obra que tem o compromisso de descrever tanto a língua do Romantismo quanto a língua de autores do Modernismo. Este recorte temporal, em si, já constitui uma ampla fonte de pesquisa a respeito das normas linguísticas.

#### **4. Considerações finais**

Com a proposição deste breve estudo, buscou-se resgatar a discussão em torno das seguintes questões:

A) a interface entre estudos de língua e estudos de literatura: a acusação de que não há diálogos entre as duas áreas pode ser dirimida por questões teóricas e metodológicas de modo a aproximar os dois campos. Como se pode perceber, os trabalhos de Celso Cunha, ao longo do século XX, oferecem uma amostra real de como o linguista/o filólogo pode operar com textos literários;

B) o retorno à prática da crítica textual: como seção importante dos estudos filológicos, a crítica textual pode oferecer ferramentas para que o linguista analise, com mais precisão, os fatos da língua. Essa prática pode favorecer a análise de textos como fontes de abonação da pesquisa em linguística;

C) o resgate dos primeiros trabalhos acerca de norma linguística no cenário brasileiro: a análise de obras de referência, como as de Celso Cunha, possibilita ao linguista reconstruir o percurso acerca da norma linguística, como um tema empacotado nas primeiras reflexões sobre discussões sociolinguísticas;

D) a necessidade de se recorrer ao processo da gramatização: a consulta aos dicionários e às gramáticas, sobretudo as do século XX, ajudam a reconfigurar o panorama de tensão em torno dos conceitos de língua,

literatura e norma. A consulta às gramáticas produzidas no século passado pode oferecer respostas consistentes ao trabalho com normas linguísticas;

E) a contribuição à história do português brasileiro: o estudo das obras de Celso Cunha permite considerar o português do Brasil como uma língua pluricêntrica. As pesquisas empreendidas pelo gramático em torno da unidade e da variedade do português reconduzem o percurso da lusofonia como fator pluricêntrico;

F) a abonação das fontes literárias: o trabalho com fontes literárias, especificamente com as fontes do modernismo brasileiro, sugere que, embora haja pretensões vanguardistas, a língua empregada tende a ser monitorada por usos da dita norma padrão. Na obra de Celso Cunha e Lindley Cintra (1985a), os usos são monitorados (estão de acordo com essa norma padrão), o que pode oferecer ao linguista a possibilidade de análise entre os usos mais aproximados da fala e os mais próximos do padrão escrito.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBADINHO NETO, Raimundo. *Sobre a norma literária do modernismo*: subsídios para uma revisão da gramática portuguesa. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1977.

CUNHA, Celso Ferreira da. *Sob a pele das palavras: dispersos* (Organização de Cilene da Cunha Pereira). Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2004.

\_\_\_\_\_.; CINTRA, Luís Filipe Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985a.

\_\_\_\_\_. *A questão da norma culta brasileira*. 1. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1985b.

\_\_\_\_\_. *Língua, nação, alienação*. 1. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981.

\_\_\_\_\_. *Gramática da língua portuguesa*. 5. ed. Rio de Janeiro: FE-NAME, 1979.

\_\_\_\_\_. *Gramática do português contemporâneo*. 6. ed. Belo Horizonte: Editora Bernardo Álvares S.A., 1976.

\_\_\_\_\_. *Uma política do idioma*. 3. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1975.

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

\_\_\_\_\_. *Língua Portuguesa e realidade brasileira*. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1970.

FARACO, Carlos Alberto; VIEIRA, Francisco Eduardo. *Gramática do português brasileiro escrito*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2023.

NEVES, Maria Helena de Moura. O gramático celso cunha: a língua portuguesa una na diversidade. *Alfa: Revista de Linguística*, São Paulo, v. 65, p. 01-13, 2021.

PEREIRA, Cilene da Cunha; PEREIRA, Paulo Roberto Dias. *Miscelânea de estudos linguísticos, filológicos e literários in Memoriam Celso Cunha*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995.

**O COMBATE DA CARIDADE CONTRA A AVAREZA  
NA *PSYCHOMACHIA*, DE PRUDÊNCIO, E O PROTAGONISMO  
DE PERSONAGENS FEMININAS**

Carlos Eduardo Schmitt (USP)  
[carlos.schmitt90@gmail.com](mailto:carlos.schmitt90@gmail.com)

**RESUMO**

A *Psychomachia*, escrita por Aurélio Prudêncio Clemente (348 – c. 410 d.C.), é um poema de mais de novecentos versos compostos em hexâmetros datílicos. A epopeia, por meio da personificação de vícios e virtudes, enfatiza a luta na alma do cristão, que busca fazer o bem e evitar o mal. Tanto na epopeia homérica como na virgiliana, os grandes heróis são do sexo masculino, sejam eles homens ou semideuses. É claro que há figuras femininas de destaque, como Helena, motivo da Guerra de Troia, Penélope, que pacientemente aguardou seu marido ou a própria Dido, personagem de destaque no livro IV da *Eneida*. No entanto, não podemos comparar seus papéis com o protagonismo, por exemplo, de Aquiles, Odisseu ou Eneias. No caso da *Psychomachia*, as personagens principais são femininas. A obra pode ser dividida em três grandes partes: prefácio, combates de vícios e virtudes e a construção de um templo. Centraremos nossas reflexões no combate da Caridade contra a Avareza, um dos seis duelos da segunda parte, que se estende do v. 454 ao 664, através de uma análise das personificações do vício e da virtude e as respectivas referências às personagens femininas da *Eneida*, especificamente Vênus e Lavínia, partindo da semelhança textual para adentrarmos em uma reflexão temática. Trata-se do último ciclo de combates individuais da obra, capaz de dialogar com a obra virgiliana e também com o mundo moderno, sobretudo no que tange a certas posições sociopolíticas atuais. Nosso intuito é demonstrar que, através do recurso da intertextualidade na composição das personagens, Prudêncio é inovador ao estabelecer personagens femininas como protagonistas do poema.

**Palavras-chave:**

*Eneida. Psychomachia. Personagens femininas.*

**ABSTRACT**

The *Psychomachia*, written by Aurelius Prudentius Clemens (348 – c. 410 AD), is a poem of more than nine hundred verses composed in dactylic hexameters. The epic, through the personification of vices and virtues, emphasizes the struggle in the Christian's soul, which seeks to do good and avoid evil. In both Homeric and Virgilian epics, the great heroes are male, whether they are men or demigods. Of course, there are prominent female figures, such as Helen, the reason for the Trojan War, Penelope, who patiently waited for her husband, or Dido herself, a prominent character in book IV of the *Aeneid*. However, we cannot compare her roles with the leading roles, for example, of Achilles, Odysseus or Aeneas. In the case of the *Psychomachia*, the main characters are female. The work can be divided into three large parts: preface, battles between vices and virtues, and the construction of a temple. We will focus our reflections on the fight between Charity and Greed, one of the six duels in the second part, which extends from v. 454 to 664, through an analysis of the personifications of the vice and the virtue, and the

respective references to the female characters of the *Aeneid*, specifically Venus and Lavinia, starting from the textual similarity to delve deeper into a thematic reflection. This is the last cycle of individual combats in the work, capable of dialoguing with Virgil's work and also with the modern world, especially concerning certain current sociopolitical positions. We aim to demonstrate that, through the use of intertextuality in the composition of the characters, Prudentius is innovative in presenting female characters as protagonists of the poem.

**Keywords:**

*Aeneid. Psychomachia. Female characters.*

## **1. Introdução**

Aurélio Prudêncio Clemente nasceu em 348 e morreu na primeira década do século V. Seguiu carreira pela via administrativa durante os tempos de Teodósio I, em Milão. Repletas de helenismos e com a maior parte delas contendo títulos gregos, suas obras, não obstante, estão escritas em latim. Chegaram à contemporaneidade nove composições poéticas suas: *Praefatio*, *Cathemerinon*, *Apotheosis*, *Hamartigenia*, *Psychomachia*, *Contra Oratorem Symmachi*, *Liber Peristephanon*, *Tituli Historiarum ou Dittochaeon* e *De Opusculis suis Prudentius*.

A *Psychomachia*, poema de mais de novecentos versos, escrito em hexâmetros datílicos, metro do gênero épico, descreve de forma alegórica o combate entre vícios e virtudes pelo domínio da alma do homem. Gonçalves (2013, p. 3) defende que se trata de uma obra de proselitismo cristão, com a finalidade de exaltar os benefícios obtidos por aqueles que se convertiam à nova religião. Apesar da temática cristã, para escrever sua obra prima, o poeta buscou inspiração nas epopeias homéricas e, sobretudo, na *Eneida* de Virgílio.

Vemos a obra de Prudêncio como um todo, e particularmente a *Psychomachia*, como uma tentativa de justificar e dar ascendência à nova religião a partir de uma perspectiva literária. De certa forma, antes do poeta, os cristãos não possuíam uma obra de relevo, aos moldes clássicos, que tratasse, com maestria, de justificar, em certo modo, o novo culto. Nesse sentido, havia um forte desejo de expandir o pensamento cristão também em gêneros literários ousados, como é o caso da epopeia. É importante levar em consideração também o período histórico em que o autor escreveu. Sendo assim, nossa abordagem histórica se baseará nos estudos de Brown (1971; 1993; 2013), historiador que parte do pressuposto de uma nova realidade durante o período em que o poeta viveu, a “Antiguidade

Tardia”<sup>12</sup>, a qual se diferencia do Período Clássico, sem ainda constituir propriamente o que se conhece como Idade Média. Trata-se de um período compreendido aproximadamente entre 200 e 700, cujos autores, em sua maioria, não têm sido muito explorados, pela própria dificuldade de enquadrá-los em um nicho de pesquisa específico. Segundo Brown (1971),

Para estudar tal período, é preciso estar constantemente consciente da tensão entre mudança e continuidade no excepcionalmente antigo e bem arraigado mundo ao redor do Mediterrâneo. [...] Olhando para o mundo da Antiguidade Tardia, estamos presos entre a contemplação arrependida de ruínas antigas e a animada aclamação de um novo crescimento.<sup>13</sup> (BROWN, 1971, p. 7)

Outro aspecto a se ter em consideração no que tange à originalidade da *Psychomachia* é que, tanto na epopeia homérica como na virgiliana, os grandes heróis são do sexo masculino, sejam eles homens ou semideuses. É claro que há figuras femininas de destaque, como Helena, motivo da guerra de Troia, Penélope, que pacientemente aguardou seu marido ou a própria Dido, figura de destaque no livro IV da *Eneida*. No entanto, não podemos comparar seus papéis com o protagonismo, por exemplo, de Aquiles, Odisseu ou Eneias. No caso da *Psychomachia*, as personagens principais são femininas. As virtudes são mulheres (personificações femininas, propriamente) que se digladiam contra outras mulheres, os vícios, em busca da salvação da alma humana.

## 2. O combate da caridade contra a avareza

A *Psychomachia* pode ser dividida em três partes: o prefácio, as batalhas entre vícios e virtudes e a construção de um templo, ou como são comumente denominadas: *praefatio*, *colluctatio* e *aedificatio*. A *colluctatio* é composta por seis batalhas, das quais a última se dá entre a Caridade e a Avareza (vv. 454-664). Prudêncio é, sem dúvida, um clássico, por ter escrito obras perenes, que dialogam com os homens das diversas épocas. E acreditamos que, de todos os duelos apresentados pelo poeta, este é o

---

<sup>12</sup> Somos conscientes, como pontua Silveira (2011) em seu artigo “*Reflexões sobre o conceito de Antiguidade Tardia*”, que tal conceito não apenas não é unanimidade entre os historiadores, mas que tampouco é utilizado necessariamente de maneira uniforme entre os historiadores que o promovem.

<sup>13</sup> “*To study such a period one must be constantly aware of the tension between change and continuity in the exceptionally ancient and well-rooted world round the Mediterranean. [...] Looking at the Late Antiquity world, we are caught between the regretful contemplation of ancient ruins and the excited acclamation of new growth.*”

que nos parece mais atual, pelas posições sociopolíticas que podem ser extraídas e interpretadas a partir de vários versos, embora saibamos que se assemelhe muito também à realidade dos séculos IV e V.

A Avareza é apresentada como um vício que tem as duas mãos ocupadas. Sua mão direita, recurvada, se dedica a pegar todos os espólios do combate passado, ajuntando tudo, até mesmo “fragmentos de ouro caído entre amontoados de areia” (vv. 457-458). Além de ter enchido os bolsos de suas roupas, ela também enche sacolas e pesados cestos, não deixando nada para trás (vv. 458-460). Sua mão esquerda, por outro lado, se dedica a cobrir e esconder os tesouros (vv. 461-462). Com apenas essa descrição, já podemos ver a Avareza como uma personagem corcunda, focada em bens terrenos e possuidora de grandes mãos e unhas, que não deixam passar nada. Como com os outros vícios, a Avareza também é seguida por companheiros, são eles: a Preocupação, a Fome, o Medo, a Ansiedade, os Perjúrios, a Palidez, a Corrupção, o Engano, as Mentiras, a Insônia, a Imundície, a Vingança e os Crimes (vv. 464-466).

O poeta descreve como a Avareza não possui escrúpulo algum e, na prática, objetifica pessoas, até mesmo familiares, e tem como fim o maior acúmulo possível de bens materiais. Nessa jornada, se for necessário, assassinará o próprio irmão para tomar seu elmo que brilha ou, vendo o pai morto, se alegrará por ainda encontrar os despojos em seu corpo ensanguentado (vv. 470-476). Isso consiste em uma alusão ao que ocorria na época, seja o fratricídio, tendo em vista a sucessão ou expansão do reino, seja a morte do pai, que possibilitaria ao filho a ascensão ao trono. Como se não fosse ignominioso eliminar uma pessoa por razões meramente materiais, mais ainda um parente, como um irmão ou pai, a fome do avaro é tamanha que chega a despojar os próprios filhos (v. 479).

A Avareza, que desde antes do cristianismo tem aniquilado milhões de pessoas e povos, precisou fazer uso de um artifício entre os cristãos para continuar com o mesmo poder de antes, travestindo-se de virtude sóbria. O estrago estava sendo imenso ao longo dos mais de 100 versos nos quais o vício foi o protagonista, desde o verso 454. Para combater um vício que parece ter se especializado em tornar-se autoimune entre os cristãos, foi necessário, então, que uma virtude, a partir do verso 573, também tivesse um conceito de originalidade cristã. Trata-se da Caridade (*Operatio*).

É interessante notar as diversas facetas da Caridade que são exploradas pelo poeta. Em primeiro lugar, vemos que ela era a última no passo do exército (v. 575) e, portanto, por ser a mais afastada das batalhas,

provavelmente seja também aquela que sinta a maior repugnância por elas. A razão pela qual ela luta também está explicitada, “para que já não subsista algo triste” (v. 576). A Caridade, portanto, é uma virtude que se apiada dos males causados pela Avareza, o que lhe faz sair do lugar mais afastado da batalha para dirigir-se a esse oponente que lhe é antagônico.

A Caridade, como é possível perceber ao longo dos versos, era alguém que provinha de uma família muito abastada e resolveu doar todos os seus bens, pela compaixão que tinha para com os pobres. O poeta faz questão de explicitar que ela não entregou apenas parte de sua fortuna, mas tudo. No entanto, ao realizar já tamanho ato, esvaziando-se de si mesma, ela foi enriquecida de fé (v. 582). Interessante notar como a Caridade é apenas completa quando possui também a virtude da fé. Ao perceber isso, a Avareza, fora do controle da razão, ficou imóvel (vv. 584-585). Nesse sentido, vemos não só como a Avareza é irracional, mas também, tendo em vista o antagonismo da virtude, como a Caridade é movida pela razão.

O poeta parece ter sido bem perspicaz ao elencar, de forma indireta, a racionalidade como uma das características da Caridade, talvez tendo em vista até mesmo pessoas de seu tempo que criticavam aqueles cristãos que, antes abastados, resolviam desfazer-se de todos os seus bens, de forma radical. A Caridade, então, que se encontrava na última fila de batalha, por não ser adepta à violência e que estava munida de fé e razão, derrotada a Avareza.

Logo após a morte do vício, a Caridade toma os espólios da Avareza e os distribui (vv. 598-603). O poeta faz questão de salientar que as riquezas acumuladas pela Avareza, na prática, não eram usadas para nada. Percebemos isso quando escreve que as bolsas dela estavam roídas por numerosos vermes, ou quando descreve as moedas, conservadas há muito tempo, verdes e cobertas de azinhavre (vv. 600-601). E, talvez o mais interessante seja exatamente o pós-combate. Além das virtudes elencadas anteriormente, aparecerá uma nova virtude, a paz (v. 631). Com todas as batalhas tendo sido concluídas e com a vitória da Caridade, a virtude incita seus soldados a desfazerem-se dos apetrechos de guerra, a se afastarem das armas e a descansarem da perdida avidez de lucrar (vv. 606-608).

### **3. Intertextualidade com a Eneida**

Em relação à intertextualidade temos “*Causa mali tanti*” (vv. 607) que aparecerá também na *Eneida*, nos livros VI e XI (6.93 e 11.480). Em

Prudêncio, trata-se do início da fala da Caridade, logo após a morte da Avareza. No canto VI da epopeia virgiliana, que marcará a passagem de sua parte odisseica para a iliádica, a qual iniciará propriamente no livro VII, essas palavras estão na boca da Sibila, e se referem à Lavínia, com uma clara alusão a Helena. No canto XI, por sua vez, embora se refiram também à Lavínia, essas palavras, como ressalta Oliva Neto (2014, p. 761), são expressadas pelo próprio poeta e não por uma personagem. Vemos, através desses excertos, que o poeta tardo-antigo busca equiparar as mortes e destruições das guerras de Troia e do Lácio, causadas por amores humanos, às destruições causadas pela Avareza no mundo, embora a funcionalidade dessa frase nos textos virgilianos possa ser, possivelmente, melhor associada ao *fatum*, a algo que já estava destinado a acontecer, enquanto tal relação não parece estar presente em Prudêncio.

No verso 634 da *Psychomachia*, em que temos (“*Vestis ad usque pedes descendens defluit imos*”), no qual o poeta descreve a forma como a vestimenta da Caridade cai até a altura de seus pés, após ela ter terminado seu discurso e arrancado os cintos<sup>14</sup>, vemos uma semelhança, apontada por Pelttari (2019, p. 179), com o primeiro livro da *Eneida* (*Aen.* 1.404-5) (“*pedes uestis defluxit ad imos, / et uera incessu patuit dea*”), em que Vênus se revela para seu filho Eneias. O final dos combates da *Eneida* e da *Psychomachia* resultam na realização da vontade, respectivamente, de Vênus e da Caridade. Além do mais, a semelhança na descrição deve lembrar o cristão que a Caridade é também envolvente e sedutora, possui sua beleza própria, provavelmente a mais bela de todas as virtudes, realmente e não só etimologicamente, afrodisíaca. De fato, o esforço na emulação da *Eneida* torna-se ainda mais explícito quando, no verso 640, Prudêncio utiliza a palavra “*Tonantis*” para referir-se a Deus – provavelmente a Deus Pai, dentro da teologia cristã, especificamente a defendida no credo niceno-constantinopolitano –, que se alegra pela vitória. Trata-se de uma clara referência a Júpiter, pai da deusa e, portanto, avô de Eneias. Se considerarmos a genealogia paterna do herói troiano também chegaremos a Júpiter (Eneias, Anquises, Cápis, Assáraco, Tros, Ericetônio, Dárdano, Júpiter). A Caridade pode ser comparada a Vênus não apenas a partir da perspectiva de uma beleza sedutora, mas também do amor. De fato, palavras como *operatio*, *charitas* e *amor* não raras vezes são utilizadas na literatura cristã como sinônimos.

---

<sup>14</sup> Em *Aen.* 1.319, há algo semelhante, referindo-se à vestimenta de Vênus. Em tradução de Carlos Alberto Nunes, “um nó bem-posto segura-lhe no alto o vestido flutuante.

#### 4. Conclusão

Depois de uma leitura completa da *Psychomachia*, é notória a desproporção na descrição de vícios e virtudes. Qual seria a razão para o poeta ter descrito as virtudes com uma riqueza de detalhes perceptivelmente menor que a dos vícios? Para responder tal pergunta, buscaremos apoiar-nos nas tradições em que Prudêncio se inspirou. Na tradição clássica temos a elegia *Amores* 1.5.23, em que Ovídio escreve, depois de sua relação íntima com Corina: “Por que direi detalhes? Não vi nada que não fosse louvável”.<sup>15</sup> O mesmo ocorre na tradição judaico-cristã, como quando Paulo escreveu sobre sua experiência em terceira pessoa após ter sido supostamente arrebatado ao Paraíso: “porque (ele) foi arrebatado ao paraíso e ouviu palavras secretas que não é permitido ao homem falar.”<sup>16</sup> (II Co. 12, 4). Ambas tradições lidam com o poder daquilo que não é dito, mas apenas sugerido, utilizando esse recurso retórico para fomentar ainda mais a imaginação, tendo em vista que descrever é também delimitar.

O desconhecimento histórico da Antiguidade Tardia, explicitado por Brown (1971, p. 7), reflete no desconhecimento dos *auctores* de seu tempo. De fato, Glover (1901, vii) chegou a afirmar que se trata de “uma época que pode se gabar de um Agostinho e de um Sinésio na prosa, e de um Claudiano e um Prudêncio na poesia e, entretanto, em geral ignorada, exceto por estudiosos envolvidos em alguma pesquisa especial, que os utilizam como fontes.”<sup>17</sup>

O impacto de Prudêncio, especificamente da *Psychomachia*, foi tal, que lhe levou a ser um dos *auctores* mais lidos da Idade Média, além da vivacidade de suas obras, cujas imagens foram esculpidas e pintadas em catedrais, igrejas e manuscritos. Chamado de “Virgílio Cristão” por suas composições hexamétricas e de “Horácio Cristão” por seus hinos, Prudêncio foi a culminação literária de uma época em plena ascendência cristã, com imperadores, éditos, concílios, santos, teólogos e apologetas cristãos. Faltavam, não obstante, literatos cristãos, autênticos poetas, no sentido estrito do termo para a época, que ousassem nos gêneros clássicos de maior complexidade. A figura de Prudêncio, então, é de especial relevância. Com um espaço temporal de mais de 1.600 anos desde sua morte, podemos fazer

---

<sup>15</sup> “*Singula quid referam? Nil non laudabile uidi*”

<sup>16</sup> “*quoniam raptus est in paradysum et audiuit arcana uerba, quae non licet homini loqui.*”

<sup>17</sup> “*An age that can boast an Augustine and a Synesius in prose, a Claudian and a Prudentius in poetry, is nevertheless in general ignored, except by scholars engaged in some special research, who use them as sources.*”

suas as palavras do verso horaciano: “*Exegi monumentum aere perennius*”<sup>18</sup>.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BIBLIA SACRA VULGATA. 5<sup>th</sup> ed. Edited by Robert Weber. Stuttgart: German Bible Society, 2007.

BROWN, Peter. *The World of Late Antiquity: from Marcus Aurelius to Muhammad*. London: Thames and Hudson, 1971.

\_\_\_\_\_. *The Making of Late Antiquity*. Cambridge & Londres: Harvard University Press, 1993.

\_\_\_\_\_. *The Rise of Western Christendom: triumph and diversity, A.D. 200–1000*. Oxford: Wiley-Blackwell, 2013.

GLOVER, Terrot Reaveley. *Life and Letters in the Fourth Century*. Cambridge: Cambridge University Press, 1901.

GONÇALVES, Ana Teresa Marques. Cânones Retóricos Cristãos e Pa-gãos. *Revista Territórios & Fronteiras*, v. 6, n. 1, Cuiabá, jan.-jun., 2013.

HORÁCIO. *Carmina*. Trad. de Pedro Braga Falcão. São Paulo: Editora 34, 2021.

OLIVA NETO, João Angelo. *Organização, apresentação e notas*. In: VIRGÍLIO. *Eneida*. Trad. Carlos Alberto Nunes. São Paulo: Editora 34, 2014.

OVIDIO. *Amores*. Trad. José Quiñones Melgoza. México: UNAM, 2018.

PELTARI, Aaron. *The Psychomachia of Prudentius: text, commentary, and glossary*. Norman: University of Oklahoma Press, 2019.

PRUDENCE. *Tome III: Psychomachie – Contre Symmaque*. Texte établi et traduit par Maurice Lavarenne. Paris: Les Belles Lettres, 1963.

SILVEIRA, Verônica da Costa. *Reflexões sobre o conceito de “Antiguidade Tardia”*. Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – AN-PUH. São Paulo, julho 2011.

---

<sup>18</sup> *Odes* 3.30.1.

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

VIRGILE. *Énéide. Livres V-VIII*. Texte établi et traduit par Jacques Perret.  
Paris: Les Belles Lettres, 2000.

\_\_\_\_\_. *Énéide. Livres IX-XII*. Texte établi et traduit par Jacques Perret.  
Paris: Les Belles Lettres, 2008.

**O ESPAÇO E A MULHER NA NARRATIVA FEMININA  
CONTEMPORÂNEA: “MARIETA QUER FUGIR”,  
DE CECÍLIA LOBO (2021)**

*Ariel Montes Lima (UFMT)*  
[gabrielfelipe0308@gmail.com](mailto:gabrielfelipe0308@gmail.com)

**RESUMO**

O presente estudo analisa o conto “Marieta quer fugir”, de Cecília Lobo (2021), com foco na interseção entre o feminino e o espaço. A metodologia envolveu análise literária e pesquisa bibliográfica. O desenvolvimento abordou a representação da protagonista, Marieta, imersa em uma rotina doméstica monótona e asfixiante, contrastada com suas fantasias de liberdade. A análise dos procedimentos narrativos revelou a dualidade entre realidade e imaginação, acentuada pela representação do espaço doméstico como metáfora da opressão social. A análise destacou, ainda, a complexidade da personagem e a reviravolta final como reflexo das normas sociais vigentes. As conclusões apontam para a representação ambígua de Marieta e a função metonímica do espaço, revelando a dinâmica entre liberdade e opressão na vida das mulheres.

**Palavras-chave:**

Feminino. Literatura Contemporânea. Narrativa Feminina.

**ABSTRACT**

The present study analyses the short story “Marieta quer fugir” by Cecília Lobo (2021), focusing on the intersection between femininity and space. The methodology involved literary analysis and bibliographic research. The development addressed the representation of the protagonist, Marieta, immersed in a monotonous and suffocating domestic routine, contrasted with her fantasies of freedom. The analysis of narrative procedures revealed the duality between reality and imagination, accentuated by the representation of domestic space as a metaphor for social oppression. The analysis also highlighted the complexity of the character and the final twist as a reflection of current social norms. The conclusions point to Marieta’s ambiguous representation and the metonymic function of space, revealing the dynamics between freedom and oppression in women’s lives.

**Keywords:**

Feminine. Contemporary Literature. Feminine Narrative.

**1. Introdução**

No presente artigo, pretendo analisar o conto “Marieta quer fugir” de Cecília Lobo (2021), publicado em 03 de julho de 2021 na revista *Cassandra*. Para tanto, foi realizada análise do material literário, a qual se desenvolveu mediante respaldo da pesquisa bibliográfica. Nesse sentido, me

detenho sobre dois aspectos essenciais da dita narrativa: o feminino e o espaço.

Para tanto, analiso o papel exercido pela protagonista que nomeia o conto ao decorrer da obra associando-o à função dos espaços doméstico e externo no texto.

Saliento, contudo, que, propositalmente, a pesquisa em questão assume caráter ensaístico e, por vezes, interpretativo. Isso se deve à intencionalidade secundária deste escrito: de questionar a aplicabilidade da metodologia cartesiana para os estudos literários, os quais oferecem *per se* um terreno amplo de subjetividades.

## **2. Desenvolvimento**

A presente seção está dividida em três partes. Na primeira parte, apresento o contexto de produção do material aqui estudado, bem como alguns dados a respeito da autora. Na segunda, realizo uma leitura panorâmica do conto, pontuando alguns dos procedimentos narrativos empregados, bem como o enredo geral. Finalmente, no último momento, analiso, propriamente, a função do espaço no conto de Lobo.

### **2.1. Contextualização e escolha do Corpus**

O texto a ser analisado foi publicado em 03 de Julho de 2021 na Revista Cassandra. A dita revista

[...] surgiu da ideia de reunir mulheres artistas de diversos lugares e com diversas vozes para promover as artes e a literatura feitas por, de e para mulheres.

a sacerdotisa grega assombrada por suas premonições foi o mote para esse projeto, porque toda mulher vive de antecipações. Precisamos estar três passos à frente para conseguirmos chegar ao mesmo lugar. Precisamos antecipar todos os riscos inerentes à nossa condição de mulheres. Precisamos antecipar todos os erros para evitá-los, porque para nós todo erro é uma última chance.

[...] desejamos ser resistência a tempos obscuros, em que tantos esforços para a igualdade e a promoção da diversidade estão sendo contestados, tantos direitos estão sendo retirados.

Em tempos como esses, em que a arte é vista como inimiga e nós mulheres vemos nossos direitos ameaçados, toda voz é uma resistência.

Toda mulher é um grito.

**Cassandra** é um grito (REVISTA CASSANDRA, 2021, [s.n.]) (grifo das autoras)

O dito texto foi escrito por Cecília Lobo. A autora é “poeta, escritora e mãe. Trabalha com tradução e revisão, é editora da Cassandra e integra a equipe de poetas do portal Fazia Poesia. É autora dos livros ‘Inflamáveis’ (2019) e ‘Labiríntica’” (LOBO, 2021, [s.n.]).

O conto em questão acompanha Marieta, uma mulher simples, que enfrenta uma rotina doméstica evidentemente anódina e asfíxiante. O conto aborda elementos chave da experiência feminina na sociedade, como: desejo e realidade, papéis de gênero, desigualdade marital e a insatisfação com a própria vida.

## **2.2. Representações, procedimentos narrativos e interpretações**

De acordo com Rossini (2016, p. 100), “representação é um conceito passível de várias acepções -portanto, polissêmico, abstrato e instável. Etimologicamente, a palavra, de origem latina e oriunda do vocábulo *repraesentare*, designa ‘tornar presente’ ou ‘apresentar de novo’”. Assim,

[...] toda representação é uma imagem, um simulacro do mundo a partir de um sistema de signos, ou seja, em última ou em primeira instância, toda representação é gesto que codifica o universo, do que se infere que o objeto mais presente e, ao mesmo tempo, mais exigente de todo processo de comunicação é o próprio universo, o próprio real. Dessa presença decorre sua exigência, porque este objeto não pode ser exaurido, visto que todo processo de comunicação é, se não imperfeito, certamente parcial. (FERARA, 1986, p. 7)

Dentro desse contexto, Marieta é representada como uma mulher submetida ao espaço doméstico que, não obstante, nutre desejos e fantasias supostamente incompatíveis de seu papel tradicional. A personagem, desarte, busca uma vida significativa, glamourizada e livre para a satisfação de seus desejos. O conto destaca a dicotomia entre a realidade opressiva da vida doméstica de Marieta e a realidade imaginada que a invade.

Através do fluxo de pensamento, a narrativa promove o acesso ao leitor aos pensamentos e fantasias de Marieta de forma direta. Assim, a alternância entre a realidade da rotina doméstica e os devaneios da protagonista revela a dualidade da personagem, criando um contraste entre o que é e o que poderia ser. Isso se torna bastante claro já nos primeiros momentos do texto, em que se contrapõem a realidade asfíxiante da vida marital e a fantasia:

“Feijão, farinha, manteiga”, Marieta ia recitando na cabeça. Tinha vergonha de fazer lista quando o marido estava em casa, não queria ser posta de sonsa. [...]

Depois de pegar tudo e pagar a conta, começou a criar fantasias outras. Pensava em sua irmã mais moça, na cidade, que se casara com um bem de vida boa pinta que a levava para almoçar fora todos os domingos depois da igreja. Ficou pensando se fosse ela, Marieta, de conjunto de linho e chapéu da moda, braço dado ao bonitão, caminhando naquela cidade enorme até um restaurante... Ia imaginando e deixando que os pés, sábios do costume, a levassem para casa sozinhos. (LOBO, 2021, [s.n.])

A alternância entre a realidade da rotina doméstica, representada pela lista de compras e pela preparação das refeições, e a imaginação fértil de Marieta cria um contraste representativo, que destaca a dualidade da vida da personagem através da tensão entre seus desejos e responsabilidades sociais. Não somente isso, porém, a mescla de vozes adiciona uma camada de complexidade ao texto através do discurso indireto livre, como em:

Ia deixando atrás de si um rastro de vizinhas fofoqueiras que, confusas, comentavam que a outra parecia doída, a cabeça na lua, passou sem nem cumprimentar, parecendo um zumbi! “Você viu, Conceição? Passou de biculta, nem cumprimenta! Tem o rei na barriga, essa Marieta...” (LOBO, 2021, [s.n.])

Ademais, a captura do vernáculo popular favorece a percepção de outra dicotomia subjacente ao espaço *doméstico-urbano*. Trata-se do fato de que Marieta – diferente de sua irmã – habita uma cidade do interior, o que, supõe-se, intensifica a atmosfera de arraigo à tradição, que sustém a força dos papéis de gênero naquela sociedade. Essa sociedade provinciana é bastante bem representada pela atitude das vizinhas, que observam Marieta “espiando em seus aventais e trocando risinhos” (LOBO, 2021, [s.n.]).

O provincianismo é recuperado mais adiante na passagem: “Em casa o marido já tomava uma cerveja no quintal, agarrado no radinho que guinchava um modão poluído de estática” (LOBO, 2021, [s.n.]). Afinal, como assinalam França e Vieira (2021), a masculinidade e o ruralismo são valores intrinsecamente ligados na nossa cultura.

A fantasia, portanto, é apresentada como um meio de escapar à realidade anódina, monótona e opressiva que rodeia a personagem. Essa atmosfera asfixiante se revela com bastante clareza na passagem:

As crianças botavam abaixo a casa, mas ele nem notava. Não abaixava os olhos nunca, só passaria a enxergar os filhos depois que eles lhe alcançassem o eixo da visão. Tampouco notou quando ela chegou, que a mulher só

via as vezes. Marieta até tentou dizer que ia começar o almoço, mas a resposta foi o grunhido padrão que havia anos ela aceitava como uma espécie de consentimento. (LOBO, 2021, [s.n.])

Aqui, são apresentados, pelo menos, dois pontos essenciais para a compreensão do contexto em que se insere a protagonista. Em primeiro plano, a invisibilização do trabalho feminino de cuidado doméstico e familiar é explícita pelo descuido do marido. Em segundo lugar, a própria carência afetiva da protagonista, cuja relação com o marido está, evidentemente, desgastada é destacada pela falta de interesse deste na própria esposa.

Curiosamente, Lobo retoma, logo em seguida, o aspecto da fantasia, que toma praticamente todos os parágrafos seguintes até o final do texto. *Vide*:

Voltou a pensar na irmã enquanto lavava as verduras, em sua manicure sempre feita, certeza teria horror a meter as mãos no cloro. Pensava se fosse ela, Marieta, de unhas pintadas tendo a mão acariciada pelo marido vistoso da outra sobre uma mesa bem posta [*sic*] que ela nem trabalhou em pôr! (LOBO, 2021, [s.n.])

Nesse primeiro fragmento há uma demarcação da dicotomia real-imaginário, que se manifesta na oposição entre o ato mecânico de lavar as verduras e a visualização da vida idealizada. Estão, dessarte, revistos os elementos anteriormente apresentados, a saber: a autoestima (unhas pintadas), o afeto e o desejo (mãos acariciadas pelo marido) e o trabalho doméstico (mesa que ela não trabalhara em pôr).

A miúde, a díade anteriormente referenciada se repete no parágrafo subsequente

Separou o feijão das pedras enquanto sonhava em tirar medidas na costureira para fabricar um vestido de festa, que lhe permitisse rodar nos salões brilhantes da cidade grande. O som dos grãos batendo no fundo da panela parecia música e ela se viu rodando rodando rodando [*sic*] até ficar tonta, e pedir água — água, era hora de botar água e fechar a panela e ligar o fogo, imagina se fumasse aquelas cigarrilhas em longas piteiras e o marido apaixonado sempre lhe acendesse a pontinha com um isqueiro bonito e lustroso, quase fazendo par com a caixinha de metal que ela guardaria de volta na bolsinha minúscula que custava também minúscula fortuna, e num sorriso provocante mancharia a pontinha do vermelho daquele batom que comprara mas nunca usava pois o marido de verdade tinha rido quando tentou... (LOBO, 2021, [s.n.])

Se percebe, entretentes, uma dinâmica crescente no escalonamento da intensidade narrativa. Isso é demarcado pela tensão sexual que emerge durante o preparo dos alimentos e ascende à ideação homicida

E então refogar o arroz, e imagine que linda ficaria numa camisola bem branquinha, de rendas, e que houvesse um *homem* disposto a *despi-la* com cuidado e maravilhas? E então *bebendo saliva* e *suor* um do outro, os corpos se confundindo num balé que ela nunca dançara, os segredos do *gozo* todos desvendados, a boca bonita do homem da irmã engolindo toda a sua carne... *E já ia mexendo distraída na carne, corada de vergonha e vontade, quando danada a faca meio cega escorrega e abre um corte em seu dedo, o sangue dela se misturado ao do bicho que cortava para alimentar a família, e então...* Imagina se gritasse às crianças que fossem até a vizinha, brincar com os filhos dela, escutando atenta os passinhos até que sumissem no dia modorrento. *E então voltasse, limpasse da faca o sangue do bicho e andasse até o marido na ponta dos pés, abafando suas intenções com a música alta que ela detestava, chegando bem pertinho como se quisesse lhe dar um cafuné mas então fizesse a ele o que antes fazia ao bicho, que agora interessava às moscas na pia. Largada a faca e limpas as mãos, tiraria da tomada o radinho infernal e cheia de pachorra beberia a cerveja gelada num gole só, para mandar embora o calor que fazia...* (LOBO, 2021, [s.n.]) (grifos meus)

Ainda em meio às ideias homicidas, no entanto, vale destacar que a narradora enfatiza o caráter pulsional de tal elemento: algo claro no alinhamento posteriormente trabalhado no clímax do conto. É dizer: há um jogo dialético entre as pulsões de vida e morte representadas pelo desejo (tanto sexual quanto não sexual) e pela revolta com as condições de vida que lhe são impostas.

Mais adiante, percebe-se um recurso de contraponto. A protagonista se vê, afinal, tomada pela realidade e, nesse momento, se desvencilha de seus pensamentos. *Vide*:

Teria ficado presa para sempre nesse delírio assassino, não fosse o apito da panela de pressão. Correu para abaixar o fogo e se apoiou na parede, o coração em fúria quase saindo pelo vestido de chita. Onde estava com a cabeça? Onde já se viu, pensar uma coisa dessas! Seu corpo todo parecia torcido de angústia, até a bexiga reclamou e dos olhos saltaram lágrimas que ela não convidara. Aos poucos a vida foi voltando ao foco: enxergava de novo os azulejos da cozinha, que ela tanto esfregara no dia anterior. (LOBO, 2021, [s.n.])

Enfim, o arrependimento e a vergonha se assomam à personagem, implicando em um desfecho complexo e emblemático.

Que cabeça de nuvem. *E quanta maldade no coração!* Haja pai-nosso e ave-maria para *limpar tanta sujeira*. Marieta quase abriu um *pranto inconsolável*, mas segurou. O que diria se alguém perguntasse porque chorava? *Arrependida e propensa a penitências, fez um sinal da cruz, tomou distância da faca*, espiou com doçura as crianças, pegou na geladeira outra cerveja, encheu o copo do marido e, com uma audácia recém-inaugurada, sentou em seu colo e deu nele um beijo na boca, de língua e tudo, como não se usava nunca.

O homem, surpreso, cedeu à investida, sem entender mais nada. (LOBO, 2021, [s.n.]) (grifos meus)

A reviravolta final adiciona complexidade ao personagem e à história, destacando o papel de Marieta como uma personagem ambígua e complexa. A culpa pelo desejo de subversão é confrontada antes mesmo de qualquer ação concreta, destacando a força das formações ideológicas de manipulação do feminino.

Outro aspecto digno de menção é a maneira como são representados o marido e as crianças, que não recebem nome. Esses, por sua vez, são mostrados como monocórdicos e “planificados”. Digo assim, pois semelhante escolha narrativa contribui para a percepção de que o que acessamos é majoritariamente um construto da mente de Marieta; construto esse, inclusive, ignoto para os seus. A isso – suponho – se deva sua representação “simplificada”.

Ademais, no tocante à estilística do texto, nota-se que a narradora incorpora, elementos poéticos na prosa, se valendo ostensivamente de imagens e metáforas.

### **2.3. O espaço**

De acordo com Osman Lins (1976),

[...] A narrativa repudia sempre os elementos mortos (as motivações vazias) e dessa lei não pode o ficcionista fugir. Mesmo admitindo-se a hipótese de desdenhar o narrador as necessidades internas do seu conto ou romance, introduzindo, por exemplo, certo espaço para não ter função alguma ou de modo absolutamente aleatório, corresponderá tal recurso a uma finalidade metalinguística [...] (LINS, 1976, p. 106)

Acerca do referido ponto, o espaço pode cumprir diferentes funções em meio à narrativa, como:

[...] caracterizar a personagem por meio dos objetos dispostos ou conservados, bem como por outros elementos exteriores à personagem (bairro ou situação geográfica - indicados ou insinuados), mas, em alguns casos, apenas de modo psicológico; receber a projeção da personagem, às vezes, de maneira subjetiva, mais como um estado de espírito; propiciar ou provocar a ação da personagem; situá-la em relação à ação cumprida. (SUZUKI, 2006, p. 56)

Nesse ínterim, o espaço doméstico desempenha um papel fundamental no conto de Cecília Lobo, contribuindo para a construção da atmosfera, as interações entre sujeitos e o desenvolvimento do enredo.

A casa, retratada como um ambiente de confinamento para Marieta, evidenciando o contraste entre o espaço físico da casa e o espaço mental da imaginação de Marieta. Enquanto a protagonista executa suas tarefas cotidianas, sua mente vagueia por cenários fantasiosos, demonstrando uma dualidade entre o confinamento físico e a liberdade mental.

Nesse sentido, a realização de tarefas domésticas torna-se uma metáfora para as limitações sociais e as expectativas impostas às mulheres, especialmente no contexto social em que o conto foi escrito (haja visto que o Brasil é um país fortemente marcado pelo machismo). O ambiente doméstico, portanto, reflete as normas sociais e as expectativas tradicionais em relação ao papel da mulher na sociedade. Pode-se notar, dessarte, que o espaço doméstico atua como uma metonímia da própria sociedade em que a protagonista está inserida.

No entanto, o espaço doméstico, embora ocupe lugar de destaque no conto, se vê inserido em um espaço urbano do interior do país. Isso torna a díade casa-cidade menos antitética. Afinal, embora a cidade interiorana revele-se como um ambiente de maior liberdade, Marieta permanece submetida ao olhar normatizador da sociedade, metaforizado pela figura das vizinhas. Assim sendo, a estrutura espacial está configurada em um jogo fractal, no qual escapar de um estágio da opressão implica ingressar em outro, cujos aparatos da opressão se mostram mais sutis, embora igualmente violentos.

Sobre esse último ponto, saliento ainda que -ao que parece- a idealização da cidade grande que Marieta alimenta se deva à estreiteza mental que lhe constitui. Isto é: dada a condição de vida provinciana à qual a protagonista está exposta, sua visão de realidade (e, por conseguinte, de percepção da sociedade) também se vê restrita. Aparentemente, isso é um dos elementos que conduzem a personagem a pensar que a vida em outra cidade seria menos sufocante, anódina e opressiva.

Dessa maneira, o encerramento do conto culmina em um pessimismo indelével, que, tacitamente, revela a condição de quase imutabilidade das condições sociais que constituem a realidade da mulher em terras brasileiras (e em outros territórios).

### **3. Considerações finais**

O presente artigo buscou analisar o conto “Marieta quer fugir” de Cecília Lobo (2021). Para tanto, procurei me deter sobre a maneira como

o aspecto feminino é tratado no texto, juntamente com o papel delegado ao espaço na narrativa. À conclusão do estudo, foi possível notar que a personagem protagonista é representada como uma figura ambígua, cujos desejos se encontram em conflito com as normas sociais de comportamento que lhe são impostas.

Assim, o uso do espaço doméstico tem natureza metonímica, de modo que representa a própria sociedade patriarcal que cerca a personagem. O espaço urbano do interior, por sua vez, é apresentado como um terreno de maior liberdade para a personagem, porém, também opressivo. Tal opressão se revela com mais clareza na figura das vizinhas, que ratificam o discurso patriarcal acerca dos comportamentos femininos. Enfim, o espaço da cidade grande (apenas referenciado) é um *locus* idealizado, que a personagem não conhece propriamente. Isso evidencia que, provavelmente, sua percepção da metrópole seja, justamente, restrita em virtude de sua experiência ser limitada em seu contexto provinciano.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FERRARA, Lucrécia D'Aléssio. *Leituras sem Palavras*. São Paulo: Ática, 1986. (Série Princípios)

FRANÇA, Vera Regina Veiga; VIEIRA, Vanrochris Helbert. Universo sertanejo: amor traído e Bolsonaro. *Revista Mídia e Cotidiano*, v. 15, n. 1, p. 6-28, 2021.

SUZUKI, Júlio César. O espaço na narrativa: uma leitura do conto 'preciosidade'. *Revista do Departamento de Geografia*, [s.l.], v. 19, p. 54-67, 2011. DOI: 10.7154/RDG.2006.0019.0005. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rdg/article/view/47252>. Acesso em: 6 fev. 2024.

LINS, Osman. Espaço romanesco, Espaço romanesco e ambientação e Espaço romanesco e suas funções. In: \_\_\_\_\_. *Lima Barreto e o espaço romanesco*. São Paulo: Ática, 1976, p. 62-110

LOBO, Cecília. Marieta quer fugir. *Revista Cassandra*. 2021. Disponível em: <https://revistacassandra.com.br/marieta-quer-fugir-cec%C3%ADlobo-4df1b81360b>. Acesso: 21 jan. 2024.

REVISTA CASSANDRA. Apresentação. 14 abr. 2021. Disponível em: Apresentação. *cassandra surgiu da ideia de reunir... | by cassandra | revis-tacassandra*. Acesso: 07 jan. 2024.

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

ROSSINI, Tayza Nogueira. A Construção do Feminino Na Literatura: Representando a Diferença. *Trem de Letras*, v. 3, n. 1, p. 97-111, 11 jul. 2016.

**UM ENSAIO SOBRE A EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS  
NA PERSPECTIVA DA DECOLONIALIDADE,  
DA TRANSLINGUAGEM E DA MULTIMODALIDADE**

*Danielle Reis Araújo* (UERJ e INES)

[dannyreisaraujo@gmail.com](mailto:dannyreisaraujo@gmail.com)

*João Paulo da Silva Nascimento* (UERJ e SME-RJ)

[jpn0401@gmail.com](mailto:jpn0401@gmail.com)

**RESUMO**

O presente trabalho explora abordagens epistemológicas para a educação de surdos, integrando perspectivas decoloniais, translíngues e multimodais. O ensaio destaca a importância de superar paradigmas coloniais na educação, reconhecendo a diversidade linguística e cultural das comunidades surdas. A translíngua é apresentada como uma prática que vai além das fronteiras linguísticas, encorajando o uso de diferentes línguas e modos de comunicação. Além disso, a abordagem multimodal destaca a relevância de recursos visuais e gestuais nos processos de ensino-aprendizagem de surdos. O texto, portanto, destaca a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas, culturalmente sensíveis e embasadas epistemologicamente por pressupostos da Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas, para promover uma educação mais equitativa e eficaz para as comunidades surdas na perspectiva bilíngue que hoje se engendra.

**Palavras-chave:**

**Decolonialidade. Multimodalidade. Educação de surdos.**

**ABSTRACT**

This essay explores epistemological approaches to deaf education, integrating decolonial, translíngual and multimodal perspectives. The essay highlights the importance of overcoming colonial paradigms in education, recognizing the linguistic and cultural diversity of deaf communities. Translanguaging is presented as a practice that goes beyond linguistic borders, encouraging the use of different languages and modes of communication. Furthermore, the multimodal approach highlights the relevance of visual and gestural resources in the teaching-learning processes of deaf people. The text, therefore, highlights the need for inclusive pedagogical practices, culturally sensitive and epistemologically based on the assumptions of Applied Linguistics to Language Teaching, to promote a more equitable and effective education for deaf communities in the bilingual perspective that is being created today.

**Keywords:**

**Decoloniality. Multimodality. Education of the deaf.**

## **1. Introdução**

A educação de surdos tem sido objeto de constante reflexão e busca por abordagens que possam proporcionar um ambiente inclusivo, bilíngue e enriquecedor para as comunidades surdas, que se caracterizam, por diversos fatores históricos e sociais, como um grupo linguístico minorizado (Cf. CAVALCANTI, 1999; BAALBAKI, 2016). No esteio dessas reflexões, nas últimas décadas, tem havido uma série de ações no âmbito das políticas de ensino que visam a assentar bases para uma mudança social, como, por exemplo, a recente reformulação da LDB, que passa a dispor da obrigatoriedade da modalidade bilíngue (Libras/português) para surdos no Brasil via promulgação da Lei nº 14.191/21.

Apesar de tais mudanças representarem avanços, é oportuna a reflexão que se estabelece em torno do rótulo “bilíngue” em relação à educação de surdos. Como aponta Lagares (2018), em se tratando de contextos de bilinguismo desigual, esse conceito perpassa por instrumentalizações ideológicas que, por vezes, limita-se ao indivíduo pressuposto, sem avançar ao âmbito das práticas, das condições e dos estigmas sociais que marcam as tensões dessa configuração bilíngue minorizada. Por essa razão, urge a necessidade de não apenas defender o bilinguismo como filosofia principal na educação de surdos, mas também de consolidar bases epistemológicas consistentes, culturalmente sensíveis e aplicáveis às realidades sociolinguísticas que se prospectam no cotidiano das comunidades surdas.

Nesse contexto, o presente ensaio visa a explorar uma base teórica que integra os conceitos de decolonialidade, translinguagem e multimodalidade, engendrando uma reflexão necessária à educação bilíngue de surdos. A escolha pelo manejo teórico desses três pilares caros à Linguística Aplicada decolonial se justifica tendo em vista os diálogos que estabelecem e seus desdobramentos na premissa de um bilinguismo que se pretende factível.

Entendemos que a perspectiva decolonial propõe um desafio à hegemonia linguística e cultural, destacando a importância de desconstruir narrativas opressoras. Paralelamente, a translinguagem emerge como uma abordagem que ultrapassa fronteiras linguísticas convencionais, reconhecendo a diversidade linguística e comunicativa dos surdos. Por sua vez, a multimodalidade oferece uma lente para compreender a riqueza de expressões visuais e multissemióticas, reconhecendo a pluralidade de linguagens presentes na experiência surda.

À vista disso, o gesto reflexivo proposto neste artigo, a partir dessa articulação epistemológica, visa não apenas ampliar os horizontes teóricos da educação de surdos, mas também provocar uma crítica sobre as estruturas tradicionais que podem perpetuar desigualdades caso não sejam mobilizadas para além dos dispositivos legais.

Inserido neste propósito, o texto se divide em duas seções temáticas, além desta introdução e das considerações que o findam. Na primeira parte, lançamos luz aos conceitos em foco, recuperando aspectos imprescindíveis de sua caracterização no contexto da crítica decolonial. Na segunda, construímos uma leitura reflexiva sobre a educação de surdos, anelando possibilidades de moldar o pensamento pedagógico nesse contexto em torno da articulação teórica apresentada.

## **2. Decolonialidade, translinguagem e multimodalidade**

As práticas coloniais representam um período na história em que potências europeias conquistaram e subjugaram vastas regiões ao redor do mundo (e.g. continente africano e americano), resultando na civilização de povos colonizados por meio da exploração econômica, escravidão, genocídios, assimilação cultural forçada e imposição de sistemas políticos e sociais. Compreendemos, assim, que a situação colonial “provocou transformações profundas na cultura dos sujeitos envolvidos no processo colonialista decorrido desde o final do século XIX até a primeira metade do século XX” (REIS; ANDRADE, 2018, p. 2).

Nessa perspectiva, as lutas anticoloniais surgem como resposta às injustiças e opressões impostas pelas potências colonizadoras. No entanto, a resistência dos povos colonizados não significa automaticamente a libertação total das influências coloniais, uma vez que as sequelas do colonialismo persistem em suas estruturas sociais, políticas e econômicas. De acordo com Colaço (2012), compreendemos que

O pensamento decolonial reflete sobre a colonização como um grande evento prolongado e de muitas rupturas e não como uma etapa histórica já superada. [...] Deste modo quer salientar que a intenção não é desfazer o colonial ou revertê-lo, ou seja, superar o momento colonial pelo momento pós-colonial. A intenção é provocar um posicionamento contínuo de transgredir e insurgir. O decolonial implica, portanto, uma luta contínua. (COLAÇO, 2012, p. 8)

A decolonialidade surge, então, como um movimento teórico e prático que busca dismantelar as estruturas e mentalidades coloniais. Propõe

a desconstrução dos sistemas de conhecimento eurocêntricos, a valorização das epistemologias dos povos oprimidos e a promoção da diversidade cultural. Além disso, a decolonialidade procura abordar as desigualdades sociais e econômicas geradas pelo colonialismo, buscando reparação e justiça social.

Ao invés de conceber a colonização como uma fase histórica já ultrapassada, Colaço (2012) a interpreta, a partir da visão decolonial, como um fenômeno duradouro, permeado por inúmeras rupturas ao longo do tempo. Essa perspectiva sugere que os impactos da colonização persistem e se manifestam de diversas formas na sociedade contemporânea.

Essa ênfase na não superação do momento colonial pelo momento pós-colonial é imprescindível para compreender a prática decolonial. Ao contrário de simplesmente transitar de uma fase para outra, a proposta é provocar um posicionamento contínuo de transgressão e insurgência. Isso implica reconhecer que as dinâmicas coloniais ainda estão presentes e que a luta contra essas configurações é um processo constante e em evolução.

O termo “decolonial” reflete a necessidade de desafiar ativamente as formas de pensamento e sistemas que perpetuam as desigualdades e opressões originadas na colonização. Assim, a luta proposta pelo pensamento decolonial é contínua, não se limitando a um momento específico no tempo. Isso sugere a importância de uma abordagem dinâmica e adaptativa para confrontar as diversas manifestações da colonização ao longo do tempo e em diferentes contextos.

A desconstrução da colonialidade envolve uma reavaliação crítica das narrativas históricas, uma rejeição das hierarquias culturais impostas e uma busca por formas mais igualitárias e inclusivas de coexistência. Isso abrange não apenas as esferas acadêmicas, mas também políticas, sociais e econômicas. A luta pela decolonialidade é uma busca contínua pela transformação profunda das estruturas que perpetuam a marginalização, a exploração e a exclusão.

Podemos depreender, ainda, com base em Cláudia Hilsdorf Rocha (2019), outro conceito que emerge após o colonialismo, o de “transcolonialidade” (Cf. TRIVEDI, 1999), que representa a transgressão das fronteiras que são difusas e imaginadas.

De acordo com Rocha (2019, p. 4. Adaptação nossa), “os termos pós ou trans[colonialidade] não devem ser tomados como diametralmente

opostos, sendo mais interessante olharmos para o que se manifesta a partir desses conceitos e, assim, para suas intersecções”.

Ademais, Rocha (2019) irá atrelar a noção de transcolonialidade ao pensamento de Paulo Freire, à medida que o autor promove visões pós-coloniais acerca do ensino, apresentando-se de modo questionador a respeito das opressões sociais e desigualdades, como em seu livro “Pedagogia do Oprimido” (1968). Nesse contexto, a abordagem de Freire fundamenta-se na concepção de uma educação libertadora, na qual o diálogo e a participação ativa dos educandos são essenciais para a transformação social, premissa relevante para a educação decolonial.

Portanto, a relação proposta entre transcolonialidade e o pensamento de Paulo Freire sugere uma abordagem mais abrangente e contextualizada na compreensão das dinâmicas educacionais, destacando a necessidade de superar não apenas as barreiras geográficas do colonialismo, mas também os padrões sistêmicos que perpetuam a opressão em suas várias formas. Essa perspectiva alinha-se com a busca por um ensino que não apenas transmita conhecimento, mas que também promova a conscientização crítica e a capacidade de agir contra as estruturas injustas que permeiam as sociedades.

Sabemos, com base em Kalaf Epalanga, que a língua se enquadra como o primeiro instrumento de opressão (Cf. ROCHA, 2019). A argumentação de Epalanga destaca como a linguagem, muitas vezes, é utilizada como uma ferramenta de poder, reforçando hierarquias sociais e marginalizando determinados grupos.

A transcolonialidade, conforme abordada por Rocha, vai além de uma análise meramente geográfica do colonialismo, explorando as interconexões entre diversas formas de opressão. Essa perspectiva ampliada destaca como as estruturas linguísticas podem ser utilizadas como meios de subjugação, influenciando não apenas a comunicação, mas também a construção de identidades e o acesso a recursos e oportunidades.

Ao alinhar a transcolonialidade com a obra de Paulo Freire, Rocha busca estabelecer uma ponte entre as visões pós-coloniais e as práticas pedagógicas emancipatórias. A proposta é questionar as normas coloniais presentes na educação, reconhecendo o papel fundamental da linguagem como veículo de poder e controle.

Dessa forma, o pensamento de Freire, centrado na educação libertadora, ganha novas nuances ao ser contextualizado dentro das dinâmicas

transcoloniais, sublinhando a importância do diálogo, da conscientização crítica e da ação transformadora.

A translinguagem e a transcolonialidade podem contribuir para a edificação de políticas educacionais mais concretas formadas por meio do diálogo em espaços públicos (Cf. ROCHA, 2019). Nessa perspectiva, compreendemos que

[...] os espaços translíngues são capazes de articular e gerar novas identidades, valores e práticas, em meio a movimentos criativos – que acatam e também refutam as normas linguísticas impostas, e críticos – que analisam e problematizam, de modo fundamentado e transformativo, as ideologias. Cabe mencionar que, ao envolverem as dimensões críticas e criativas (Li Wei, 2011), os espaços translíngues revelam sua natureza transcolonial, possibilitando a ruptura com pensamentos hegemônicos. (ROCHA, 2019, p. 24)

A capacidade dos espaços translíngues de articular diferentes linguagens e perspectivas não apenas enriquece o ambiente educacional, mas também desafia e transforma as estruturas ideológicas preexistentes. Ao se engajarem de forma crítica e criativa, esses espaços não apenas aceitam a diversidade linguística, mas também questionam ativamente as normas impostas, promovendo assim uma abordagem mais inclusiva e emancipatória.

A compreensão da natureza transcolonial dos espaços translíngues destaca a importância de romper com padrões de pensamento hegemônicos, possibilitando uma revisão profunda das estruturas educacionais e sociais. Ao promover a transgressão de normas linguísticas e a insurgência contra ideologias opressivas, os espaços translíngues emergem como locais cruciais para a construção de uma educação mais justa, diversificada e alinhada aos princípios da transcolonialidade. Por isso, “se a translinguagem é uma prática (de linguagens e educativa) e também uma orientação, podemos assumir que estejamos sempre, em maior ou menor grau, e de diferentes modos, translinguando” (ROCHA, 2019, p. 25).

Ao defender que a translinguagem apresenta bases políticas, a partir da visão de Lee (2017), Rocha (2019) expõe que

[...] práticas translíngues, nesse viés, reconhecem e representam vozes e epistemologias periféricas, em uma ótica que rompe com o olhar corretivo e com uma ordem social pré-estabelecida, colonizadora e universalista. Nessas bases, as relações entre translinguagem e transcolonialidade emergem mais fortemente, permitindo a tessitura de uma multiplicidade - nem sempre harmônica, mas sempre aberta e promissora, de lentes pelas quais

podemos (re)pensar as práticas de linguagens e os processos educativos na atualidade. (ROCHA, 2019, p. 28)

Arelado às noções de decolonialidade e translinguagem, ressaltamos o conceito de multimodalidade, que vem sendo privilegiado no contexto atual nas práticas de ensino–aprendizagem de leitura e escrita na educação básica. Com base em Santos e Pimenta (2014, p. 302), “o campo da multimodalidade pretende explorar a produção de significados, levando em consideração os vários modos e meios possíveis de significação à disposição dos atores socioculturais”.

A multimodalidade representa uma abordagem que vai além da comunicação verbal, incorporando diferentes formas de linguagem, como imagens, vídeos, gestos e outros elementos visuais e auditivos (Cf. KRESS, 2010). Essa diversidade de modalidades amplia as possibilidades de expressão e compreensão, reconhecendo a riqueza das múltiplas formas de representação cultural e linguística.

Ao adotar a multimodalidade nas práticas educacionais, os educadores podem proporcionar experiências de aprendizagem mais inclusivas e dinâmicas. Essa abordagem reconhece e valoriza as diferentes maneiras como os estudantes podem assimilar e expressar conhecimento, promovendo uma maior equidade no processo de ensino.

A integração da multimodalidade também se alinha com os princípios da decolonialidade e translinguagem, pois desafia as formas tradicionais de ensino que podem estar enraizadas em perspectivas coloniais. Ela amplia o leque de recursos disponíveis, permitindo uma representação mais autêntica das diversas vozes e culturas presentes na sala de aula.

Assim, ao incorporar a multimodalidade no contexto educacional, não apenas expandimos as oportunidades de aprendizado, mas também contribuimos para a desconstrução de paradigmas coloniais, promovendo uma educação mais inclusiva, diversificada e alinhada aos princípios da contemporaneidade e da valorização da pluralidade cultural.

### **3. *Ampliando horizontes na Educação de Surdos: contribuições e perspectivas***

A educação de surdos, ao longo da história, tem enfrentado desafios significativos, muitos dos quais relacionados a abordagens educacionais que, por vezes, reproduziram/reproduzem dinâmicas coloniais (Cf. ARAÚJO, 2023). As práticas educacionais segregadoras surgiram, em grande

parte, como resultado do capacitismo direcionado às comunidades surdas, em consonância com a perspectiva clínica da surdez. Essa concepção

[...] advém de uma visão tradicional pautada em questões biológicas de composição dos corpos sobre as pessoas surdas, por meio de compreensões de mundo desenvolvidas em contextos europeus que produziram noções de normalidade que perpassam diferentes vieses, desde a própria noção de surdez a diretrizes relacionadas a formas específicas de sexualidades, de linguagens etc. (LIMA; SOUZA; SOUZA, 2023, p. 53-4)

Sabemos que nas últimas décadas ocorreram uma série de transformações no que concerne ao paradigma da educação linguística de surdos no Brasil. Essa transformação foi impulsionada pela perspectiva bilíngue delineada pelo Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que não apenas regulamentou a Lei de Libras (Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002), mas também introduziu a língua de sinais como disciplina curricular e promoveu a formação de professores para atender alunos surdos (Cf. ROCHA, 2023).

Desde então, marcos normativos significativos foram estabelecidos, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE) em 2008, uma versão atualizada em 2020 e a promulgação da Lei nº 14.191 em 2021, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) para incorporar disposições referentes à modalidade bilíngue de surdos (Cf. ROCHA, 2023). No entanto, “a despeito das legislações vigentes, na maioria das vezes, ainda vigora uma perspectiva monolítica de língua, que desconsidera as complexas e plurais práticas de linguagens de pessoas surdas” (Cf. ROCHA 2023).

A introdução de práticas decoloniais neste contexto emerge como uma perspectiva inovadora e necessária, buscando romper com estruturas opressoras e promover uma educação de surdos mais inclusiva e enquadrada nos conformes do que vem se entendendo como Bilinguismo (Cf. BRASIL, 2021). Sendo assim, encaramos o olhar linguístico-identitário como uma atitude decolonial ou uma iniciativa de quebra de paradigmas, visando compreender as experiências dos surdos como oportunidades de existir e interagir no mundo por meio e com o uso das línguas de sinais (Cf. LIMA; SOUZA; SOUZA, 2013).

A perspectiva decolonial no ensino de surdos parte do reconhecimento de que as práticas educacionais tradicionais muitas vezes foram permeadas por uma visão hegemônica, impondo normas linguísticas e culturais dominantes (Cf. BAALBAKI, 2016). Ao invés de simplesmente

adotar uma abordagem assimilacionista, as práticas decoloniais buscam respeitar e valorizar a diversidade linguística e cultural da comunidade surda (Cf. LIMA; SOUZA; SOUZA, 2013).

Um dos pilares fundamentais das práticas decoloniais no ensino de surdos é a promoção da translíngua, uma vez que “por tornar central o aspecto dinâmico e heteroglóssico dos usos de língua(gem) de alunos bi/multilíngues, abordagens translíngues têm se mostrado mais úteis para o ensino de línguas nesses contextos” (NOGUEIRA, 2020). Isso implica a aceitação e o incentivo à utilização de diferentes línguas e modos de comunicação, reconhecendo que a língua de sinais e outras formas de expressão são igualmente válidas e essenciais para a construção do conhecimento. Essa abordagem não apenas enriquece o ambiente educacional, mas também fortalece a identidade dos surdos ao reconhecer a diversidade linguística como um ativo, não como um obstáculo.

Nesses procedimentos translíngues e transformadores de criação de significados e conhecimentos, as práticas sociais podem ser interpretadas como vivências de linguagens e letramentos que permeiam nossos corpos (Cf. ROCHA, 2023). Além disso, as práticas decoloniais no ensino de surdos destacam a importância de incluir narrativas e perspectivas surdas nos currículos educacionais. Isso significa incorporar a história, a cultura e as realizações da comunidade surda, proporcionando uma representação autêntica que contribua para a construção de identidades positivas e afirmativas.

Outro aspecto crucial é a participação ativa dos surdos no processo educacional (Cf. CAMPELLO; REZENDE, 2014; BAALBAKI, 2018). As práticas decoloniais promovem uma abordagem colaborativa, crítica e criativa, na qual os alunos surdos são agentes ativos em seu próprio aprendizado, promovendo a ruptura com práticas hegemônicas (Cf. ROCHA, 2023). Isso envolve a criação de espaços de diálogo, onde as vozes dos surdos são ouvidas e respeitadas, contribuindo para um ambiente educacional mais democrático e igualitário.

A educação na sua abordagem translíngua se revela como um instrumento eficaz na promoção de práticas mais inclusivas, especialmente para as comunidades surdas. Raramente encontram-se ambientes educacionais que estejam dispostos a permitir a exploração completa e complexa das vastas potencialidades dos repertórios linguísticos, multissemióticos, multimodais, culturais e identitários dessas comunidades (Cf. ROCHA, 2023).

Quando se trata do ensino de línguas em ambientes bi/multilíngues, uma abordagem translíngue, ao contextualizar as interações comunicativas no espaço e no tempo, adapta-se à diversidade e à imprevisibilidade e abre espaço para a ampla variedade de recursos presentes nos repertórios comunicativos que os estudantes podem utilizar em suas interações (Cf. NOGUEIRA, 2020). Ademais,

Conforme Swanwick (2017), o contexto bi/multilíngue dos alunos surdos acomoda, na teorização sobre a translinguagem, uma dinâmica particular de interação entre recursos linguísticos e semióticos em diferentes modalidades, uma vez que envolve a combinação de línguas de sinais, línguas orais – com uma ênfase na modalidade escrita dessas línguas por ser considerada mais acessível que a forma falada, embora esta última também possa estar presente –, além do uso de outros recursos semióticos multimodais. (NOGUEIRA, 2020, p. 295)

Embora a conexão a aplicação do conceito de translinguagem em ambientes de ensino bi/multilíngues seja um aspecto que recebe pouca atenção nos estudos sobre educação de surdos no Brasil, sua consideração é vital para promover uma abordagem mais abrangente e eficaz no desenvolvimento de estratégias pedagógicas inclusivas e adaptadas à diversidade linguística e cultural desses contextos educacionais específicos (Cf. NOGUEIRA, 2020). A integração desse elemento às práticas multimodais pode abrir novas perspectivas e oportunidades de aprendizado, contribuindo para uma educação mais equitativa e alinhada às necessidades e potencialidades dos estudantes surdos.

No entanto, para que as práticas decoloniais no ensino de surdos sejam eficazes, é imperativo superar barreiras estruturais e promover mudanças institucionais. De acordo com Nascimento (2023), esse processo inclui investimentos em formação de professores, atualização de materiais didáticos e promoção de condições linguísticas para garantir os recursos necessários à comunicação. Essas medidas são cruciais para estabelecer um ambiente educacional mais inclusivo, que reconheça e valorize as diversas expressões linguísticas e culturais das comunidades surdas.

#### **4. Considerações finais**

Nas reflexões sobre decolonialidade, translinguagem e multimodalidade na educação de surdos, é fundamental reconhecer a importância de abordagens que vão além do convencional. A busca por práticas educacionais decoloniais representa um compromisso crucial para dismantlar

estruturas opressivas, permitindo que as comunidades surdas alcancem seu pleno potencial.

A inserção da translinguagem e multimodalidade destaca a diversidade linguística e expressiva das comunidades surdas, oferecendo espaços onde suas identidades culturais e linguísticas podem prosperar. Essas abordagens não apenas reconhecem, mas também celebram a riqueza de repertórios multissemióticos presentes nesses contextos.

Contudo, para efetivar transformações significativas, é imprescindível superar obstáculos estruturais, investir na capacitação de educadores e proporcionar recursos adequados. O desafio está em construir um ambiente educacional que seja verdadeiramente inclusivo, onde a decolonialidade, a translinguagem e a multimodalidade não sejam apenas conceitos, mas sim alicerces para uma educação que respeita e valoriza a diversidade surda.

Ao ponderarmos sobre esses temas, é fundamental enfatizar que a jornada rumo a uma educação mais justa e inclusiva para surdos exige não apenas a compreensão teórica, mas também a ação prática e contínua. A construção de um ambiente educacional verdadeiramente decolonial, translíngue e multimodal é um compromisso que, quando concretizado, reflete não apenas a evolução das práticas pedagógicas, mas também o respeito pela riqueza e singularidade das experiências surdas.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, D. R. *Autorrepresentações e afirmações identitárias em Le cri de la mouette (1994), de Emmanuelle Laborit: um olhar intimista sobre a condição surda*. Dissertação (Mestrado em Estudos Literários) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2023. 118p.

BAALBAKI, A. C. F. O “Movimento surdo em favor da educação e da cultura surda”: uma questão de militância no espaço urbano?. *DISCURS*, 2018.

\_\_\_\_\_. Línguas, escola e sujeito surdo: análise do “relatório sobre a política linguística de educação bilíngue–língua brasileira de sinais e língua portuguesa”. *Cadernos de Letras da UFF*, v. 26, n. 53, 2016.

BRASIL. *Lei nº 14.191, de 3 de agosto 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. Diário Oficial da União, Brasília, 04 de agosto de 2021.

CAMPELLO, A. R.; REZENDE, P. L. F. Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro. *Educar em Revista*, p. 71-92, 2014.

CAVALCANTI, M. Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. *DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, v. 15, p. 385-417, 1999.

COLAÇO, T. L. *Novas perspectivas para a antropologia jurídica na América Latina: o direito e o pensamento decolonial*. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2012.

FREIRE, P. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Paz e Terra, 2014 [1968].

KRESS, G. *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. New York: Routledge, 2010.

LAGARES, X. C. *Qual política linguística? Desafios glotopolíticos contemporâneos*. Parábola, 2018.

LEE, J. W. *The politics of translanguaging: After Englishes*. Routledge, 2017.

LIMA, C. S. M.; SOUZA, S. L.; SOUZA, K. F. Perspectivas (de)coloniais na educação linguística. *Revista Linguagem & Ensino*, v. 26, n. 1, p. 52-66, 2023.

NASCIMENTO, J. P. S. A formação docente em Português Língua Adicional com foco em aprendizes surdos: políticas linguísticas em universidades públicas do Rio De Janeiro. *Revista e-escrita: Revista do Curso de Letras da UNIABEU*, v. 14, n. 1, p. 204-33, 2023.

NOGUEIRA, A. S. Práticas translíngues na educação linguística de surdos mediada por tecnologias digitais. *Diacrítica*, v. 34, n. 1, p. 291, 2020.

REIS, M. N.; ANDRADE, M. F. F. O pensamento decolonial: análise, desafios e perspectivas. *Revista espaço acadêmico*, v. 17, n. 202, p. 01-11, 2018.

ROCHA, C. H. Educação linguística na liquidez da sociedade do cansaço: o potencial decolonial da perspectiva translíngue. *DELTA: Documentação*

*de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, v. 35, p. e2019350403, 2019.

ROCHA, C. H. *et al.* Educação de surdos, letramentos e translinguagem na pós-modernidade: palavras e movimentos iniciais. *DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, v. 39, 2023.

SANTOS, Z. B.; PIMENTA, S. M. O. Da semiótica social à multimodalidade: a orquestração de significados. *CASA: Cadernos de Semiótica Aplicada*, v. 12, n. 2, p. 295-324, 2014.

SWANWICK, R. Translanguaging, learning and teaching in deaf education. *International Journal of Multilingualism*, v. 14, n. 3, p. 233-49, 2017.

WEI, L. Moment analysis and translanguaging space: Discursive construction of identities by multilingual Chinese youth in Britain. *Journal of pragmatics*, v. 43, n. 5, p. 1222-35, 2011.

**UMA ABORDAGEM DAS EXPRESSÕES NOMINAIS  
DEFINIDAS NO ROMANCE “DESGRANDEZA”,  
DE CELSO KALLARRARI<sup>19</sup> SOB A PERSPECTIVA  
DA LINGUÍSTICA DE *CORPUS***

Tania Benedita Fortunato Silva (UNEB)  
[Taniafortunato\\_5@hotmail.com](mailto:Taniafortunato_5@hotmail.com)

**RESUMO**

Esta abordagem examina as expressões nominais definidas na obra “Desgrandeza”, do escritor Celso Kallarrari, a fim de perceber como essa estratégia de retomada de referentes textuais possibilita examinar no texto, como discurso materializado, a percepção da imagem da mulher no contexto social – a Ditadura – apresentado na narrativa literária e, assim, desnudar os discursos que o atravessam. Para tanto, esta abordagem se fundamenta na perspectiva teórica da Linguística Textual (KOCH, 2005; 2009a; 2009b; 2010; CARMO; CORDEIRO; BOTELHO, 2020; MORAES E MORAES, 2015). E na metodologia, optamos pela Linguística de *Corpus* (SARDINHA, 2004) para tratamento dos dados e utilizamos o *AntConc* (ANTHONY, 2022). Como resultado da análise, percebemos no *corpus*, a partir do olhar do narrador uma imagem “idealizada” e romantizada da mulher, apesar da dualidade da personagem, uma vez ela também é apresentada como guerrilheira, militante, forte e resiliente no contexto do Regime Militar.

**Palavras-chave:**

Linguística Textual. Linguística de Corpus. Expressões nominais definidas.

**ABSTRACT**

This approach examines the defined nominal expressions in the book “Desgrandeza”, by the writer Celso Kallarrari, aiming at realizing how these strategies of resumption of textual referents make it possible to examine in the text, as materialized discourse, the perception of the image of woman in the social context - the Dictatorship – presented in the literary narrative and, thus, uncovers the discourses that cross it. For this, this approach is based on the theoretical perspective of Textual Linguistics (KOCH, 2005; 2009a; 2009b; 2010; CARMO; CORDEIRO; BOTELHO, 2020; MORAES E MORAES, 2015). And in the methodology, we opted for Corpus Linguistics (SARDINHA, 2004) for data processing and we used *AntConc* (ANTHONY, 2022). As a result of the analysis, we noticed in the corpus, from the narrator's point of view, an “idealized” and romanticized image of the woman, despite the duality of the character, once she is also presented as a guerrilla, militant, strong and resilient in the context of the Military Regime.

**Keywords:**

Corpus linguistics. Textual linguistics. Defined nominal expressions.

---

<sup>19</sup> O romance “Desgrandeza”, ainda em seus originais, recebeu, em 2017, o prêmio José de Alencar (na categoria Romance) no Concurso Internacional de Literatura da União Brasileira de Escritores – UBE-Rio.

## 1. Introdução

Este estudo tem por objetivo refletir sobre o processo de referencição a partir da observação da estratégia das expressões nominais definidas (ENDs), bem como esta estratégia colabora com a produção de sentidos, integra as várias informações presentes no texto, direciona a argumentação discursiva e contribuem para a progressão textual. Antes de prosseguirmos, precisamos salientar que as ENDs não ocorrem independente do léxico, o qual não é só instrumento de pensamento ou de comunicação. Ele tem a função de possibilitar o diálogo entre diferentes áreas da linguística e permite propor estudos da língua, propiciando que diferentes perspectivas do conhecimento humano se complementem.

Biderman (2001a, p. 13) pontua que “a geração do léxico se processou e se processa através de atos sucessivos de cognição da realidade e de categorização da experiência, cristalizada em signos linguísticos: as palavras”. Assim, a palavra é construída mentalmente pelo sujeito em conformidade com o âmbito pragmático em que atua. Para Koch,

A Linguística Textual toma, pois, como objeto particular de investigação não mais a palavra ou a frase isolada, mas o texto, considerado a unidade básica de manifestação da linguagem, visto que o homem se comunica por meio de textos e que existem diversos fenômenos linguísticos que só podem ser explicados no interior do texto. O texto é muito mais que a simples soma das frases (e palavras) que o compõem [...] (KOCH, 2010, p. 9)

Nesse contexto linguístico, em que o léxico é compreendido como articulador do discurso humano, componente também responsável pelos processos de referencição textual e protagonista na construção dos sentidos do texto, é que esta abordagem se propõe a estudar, dentre os muitos recursos de progressão textual, particularmente as expressões nominais definidas (Cf. KOCH, 2002; 2005; 2009; 2010), no livro “Desgrandeza”, do autor Celso Kalarrari. Na literatura, a retomada dos referentes desempenha um papel crucial na construção da coerência textual, proporcionando uma ligação consistente entre as ideias expressas ao longo de um romance. Autores contemporâneos têm explorado de maneira ímpar os sintagmas nominais como um meio de retomar esses referentes de forma eficaz.

E, nesse sentido, propomos perceber como essa estratégia de retomada de referentes textuais possibilita examinar, como discurso materializado no texto, a percepção da imagem da mulher no contexto social – a Ditadura – apresentado na narrativa literária e, assim, desnudar os discursos que o atravessam.

Para tanto, esta abordagem se fundamenta na perspectiva teórica da Linguística Textual nos termos de Koch (2002; 2005; 2009a; 2009b; 2010), Carmo, Cordeiro e Botelho (2020), Moraes e Moraes (2015). Na metodologia, optamos pela Linguística de *Corpus* (SARDINHA, 2004), pois esta proporciona a perspectiva de uma observação qualitativa e quantitativa dos dados, e escolhemos o *AntConc* (ANTHONY, 2022) como a ferramenta para manipulação dos dados.

## 2. *Retomada de referente como atividade discursiva*

Para compreendermos como o uso das expressões nominais definidas (ENDs) contribui com a progressão textual, é necessário compreender a abordagem da Linguística Textual sobre esse procedimento de retomada de referência no texto. Koch (2009b, p. 35) pontua que costumou-se definir coesão como “a forma que os elementos linguísticos presentes na superfície textual se interligam, se interconectam de modo a formar um ‘tecido’ (tessitura), uma unidade de nível superior à da frase, que dela difere qualitativamente”.

Assim, Koch explicita em seu livro *Coesão Textual*, vários mecanismos de referenciação tais como: *referência* (via pronomes pessoais, demonstrativos e comparação); *substituição* (uso de itens coringas em lugar da repetição de um item particular que pode ser nominal, verbal, frasal); *elipse* (substituição de um item nominal, verbal, frasal por zero – Ø); *conjunção* (conexões significativas entre palavras ou orações do texto – adição, oposição, causa, tempo, etc.); e *coesão lexical* (repetição, sinonímia, hiperonímia, uso de nomes genéricos e colocação). A referência como processo de representação de objetos do mundo, no texto, estabelece conexões entre as palavras com o intento de estabelecer uma unidade de sentido. (Cf. CARMO; CORDEIRO; BOTELHO, 2020). A fim de exemplificar, consideremos o fragmento do romance *Desgrandeza*:

Certa vez, quando eu celebrava a missa, **Bárbara** teve uma visão. Depois disso, **ela** ficou desorientada, sem rumo, sem direção, como um navio sem bússola e comandante. **Ela** estava em naufrágios, perdições e tormentas; estava à deriva. Eram esses, dentre muitos outros, meus pensamentos. **Bárbara** estava amortecida. **Ø** Tinha os olhos subterfúgios. Mas **Ø** ia, aos poucos, se recompondo. Havia, **nela**, apaziguamento de palavras, uma lembrança retardada. Era uma chaga enorme e indestrutível, sinuosa, cultivada, desde a mais tenra idade, **nas memórias invioláveis de Bárbara**. (KALLARRARI, 2019, p. 156 (grifos nossos))

No excerto acima, temos um período constituído por nove orações. A referência *Bárbara* é dada na primeira oração e retomada pela repetição, na quinta oração. Na segunda e terceira orações, é retomada pelo pronomes pessoais *ela*. Na sexta e sétima oração, temos elipses. Na oitava oração, temos a retomada referencial *nela*, constituída pela contração da preposição (*em*) e o pronome pessoal (*ela*) que, na oração em questão, funciona sintaticamente como advérbio locativo e semanticamente como uma espécie de “lugar metafórico” onde se encontra “palavras apaziguadas”. E por último, ocorre a retomada da referência *Barbara* por uma unidade sintagmática complexa, ou seja, um sintagma nominal (SN), introduzido por uma unidade preposicional: *nas memórias invioláveis de Bárbara*. Apesar do período apresentar diferentes recursos coesivos, todos se referem a um ser feminino – *Bárbara*.

Koch (2010, p. 23) chama de “coesão referencial aquela em que um componente da superfície do texto faz remissão a outro(s) elemento(s) nela presentes ou inferíveis a partir do universo textual”. Ainda sobre a noção de elemento de referência, Koch afirma que é bastante amplo, e pode ser representado por um nome, um sintagma, um fragmento de oração, uma oração ou todo um enunciado. E acrescenta: “o processamento do discurso, sendo realizado por sujeitos ativos, é estratégico, isto é, implica, da parte dos interlocutores, a realização de escolhas significativas, conforme as necessidades da interação, dentre os múltiplos meios de expressão que a língua oferece” (KOCH, 2002b, p. 10). Entre os múltiplos recursos de expressões de referência utilizadas no texto, especificamente, nesta abordagem, as ENDS serão o cerne de análise como um elemento de recurso linguístico para retomar um referente, o qual será a personagem: “*Bárbara*” – livro *Desgrandeza*.

No fragmento citado acima, encontramos uma END “nas memórias invioláveis de *Bárbara*”, percebe-se que o sujeito/autor (optamos por essa nomenclatura nesta abordagem) não aborda só a memória de *Bárbara*, mas enfatiza a expressão “memórias invioláveis”, utilizando a liberdade discursiva por meio da linguagem para instituir com o seu interlocutor um diálogo intencional, como cita Koch (2009b, p. 31): “(...) a discursivização ou textualização do mundo por meio da linguagem não consiste em um simples processo de elaboração de informações, mas num processo de (re)construção do próprio real”. Nesse quadro, Marcuschi (2006, p. 13) complementa, “a língua é muito mais do que simples mediadora, se explica como atividade cognitiva e não apenas como forma cognoscitiva (mapeadora) da realidade”. Assim, o sujeito/autor vai retomando esse referente

por meio das ENDS, apresentando o perfil desta personagem próximo do real do seu interlocutor.

Além disso, “a relação de referência (ou remissão) não se estabelece apenas entre a forma remissiva e o elemento de referência, mas também entre os contextos que envolvem a ambos” (KOCH, 2010, p. 23, citando KALLMEYER *et al.*, 1974). Verifica-se que o ato de referir é muito mais que utilizar elementos coesivos predeterminados que o sujeito internaliza e dos quais faz uso, mas é uma atividade discursiva e estratégica. A esse respeito, afirma Koch (2005):

O sujeito, por ocasião da interação verbal, opera sobre o material linguístico que tem à sua disposição, realizando escolhas significativas para representar estados de coisas, com vistas à sua proposta de sentido. Isto é, as formas de referenciação, bem como os processos de remissão textual que se realizam por meio delas, constituem escolhas do sujeito em função de um querer-dizer. É por essa razão que se defende que o processamento do discurso, visto que realizado por sujeitos sociais atuantes, é um processamento estratégico. (KOCH, 2005, p. 34-5)

Nesse sentido, nas narrativas, o sujeito/autor conduz um "querer-dizer", que se efetiva no diálogo que intenciona estabelecer com o interlocutor, como citamos acima. A esse respeito, Koch complementa:

A escolha de determinada descrição definida pode trazer ao leitor/ouvinte informações importantes sobre as opiniões, crenças e atitudes do produtor do texto, auxiliando-o na construção do sentido. Por outro lado, o locutor pode, por vezes, ter o objetivo de, pelo uso de uma descrição definida, sob a capa do dado, dar a conhecer ao interlocutor, com os mais variados propósitos, propriedades ou fatos relativos ao referente que acredita desconhecidos do parceiro [...] (KOCH, 2002, p. 88)

Logo, ao elaborar seu discurso, o sujeito/autor tem a liberdade de escolher os itens lexicais e linguísticos, os quais podem refletir suas crenças, valores, cultura etc., para que esse discurso viabilize o sentido que quer veicular aos seus interlocutores. Para isso, ele utiliza 'objetos-de-discurso', que segundo Koch (2009b),

Não se confundem com a realidade extralinguística, mas (re)constróem-na no próprio processo de interação: a realidade é construída, mantida e alterada não apenas pela forma como nomeamos o mundo, mas acima de tudo, pela forma como, sociocognitivamente, interagimos com ele. (KOCH, 2009b, p. 31)

Cavalcante (2013, p. 105 *apud* MORAES; MORAES, 2015, p. 174) corrobora que o objetivo da linguagem “não é o de expressar fielmente uma realidade pronta e acabada, mas, sim, o de construir, por meio da linguagem, uma versão, uma elaboração dos eventos ocorridos, sabidos,

experimentados”. Ao (re)construir a realidade, o sujeito/autor, no processo de interação com o seu interlocutor, lança mão de diversos recursos coesivos e entre esses recursos para referenciar determinado referente no texto, estão as expressões nominais definidas, das quais Koch (2002, p. 15) pontua: “Verifica-se, pois, que é na referenciação por meio de formas nominais que a construção/reconstrução/recategorização de objetos-de-discurso se realiza em sua plenitude.”. Assim, as expressões nominais definidas exercem importante papel na progressão textual.

### 3. Procedimentos metodológicos

O caminho de construção da metodologia desta pesquisa passa pela Linguística de Corpus, por esta ser uma área que se ocupa da coleta e análise do *corpus* ou conjuntos de dados linguísticos (textos, transcrições de fala ou ambos) armazenados em arquivo de computador. Vale lembrar que os pré-requisitos da Linguística de Corpus são: a) trabalho com dados autênticos, em linguagem natural, seja na modalidade escrita ou na falada; b) o *corpus* deve ter a finalidade de ser um objeto de estudo linguístico (c) o conteúdo do corpus deve ser criteriosamente escolhido; (d) os dados do corpus devem ser legíveis por computador (e) o *corpus* deve ser representativo de uma língua ou variedade (f) o *corpus* deve ser representativo de uma língua ou variedade linguística (Cf. SARDINHA, 2004).

Sendo assim, a Linguística de Corpus oferece a possibilidade de observar os dados tanto de uma perspectiva qualitativa quanto quantitativa. Para organizar os dados do *corpus*, selecionamos o *AntConc* (ANTHONY, 2022) como *software*. Esta é uma ferramenta que permite múltiplas tarefas na atividade da pesquisa, bem como pode ser usada no aprendizado de idiomas orientado por dados. O *download* do *AntConc* é gratuito<sup>20</sup>. Por ser desenvolvido em *Python* e *Qt* usando o compilador *PyInstaller*, essa ferramenta pode em diferentes sistemas operacionais, tais como: *Microsoft Windows*, *MacOS* e *Linux*.

De acordo com Anthony (2022), o *AntConc* usa *SQLite* como banco de dados subjacente e apresenta nove ferramentas com as seguintes aplicabilidades: a) ferramenta KWIC (palavra-chave em contexto) que permite ver a posição em que os resultados da pesquisa aparecem nos textos individuais de um *corpus*; b) ferramenta plotar (*plot*) – mostra os resultados da pesquisa de concordância plotado em um formato de ‘código

---

<sup>20</sup> Disponível em: <https://www.laurenceanthony.net/software/antconcl/>.

de barras’; c) ferramenta de arquivo (*file*) – esta ferramenta mostra o conteúdo de textos individuais. Isso permite investigar com mais detalhes os resultados gerados em outras ferramentas do *AntConc*; d) ferramenta de agrupamento (*cluster*) – mostra padrões de palavras contíguos (juntos em uma sequência) com base na condição de pesquisa; e) ferramenta *N-Gram* - esta ferramenta varre todo o *corpus* para todos os clusters de tamanho; f) ferramenta Colocar (*collocate*) – mostra palavras que aparecem com frequência a uma certa distância do termo de pesquisa; g) ferramenta de lista de palavras (*word*) conta todas as palavras do *corpus* e as apresenta em uma lista ordenada; h) ferramenta de lista de palavras-chave – mostra palavras que aparecem com frequência incomum no *corpus* de destino em comparação com as palavras no *corpus* de referência com base em uma medida estatística. i) ferramenta *wordcloud* – visualiza os resultados gerados pelas ferramentas *KWIC*, *File*, *Cluster*, *N-Gram*, *Collocate*, *Word* e *Keyword*, bem como um “*Scratchpad*” de texto simples na forma de uma ‘nuvem de palavras’.

Para compilar o *corpus* de estudo, foram seguidas as etapas subsequentes: (a) seleção dos dados – pdf do livro; (b) conversão do arquivo em *pdf* para o formato *word* na ferramenta *AntConc converter*; (c) limpeza dos dados no arquivo em *word*, numeração dos parágrafos para facilitar a identificação dos dados; (d) constituição do *corpus* em arquivo de computador nomeado “Desgrandeza”; (e) produção de relatório com os resultados obtidos; (f) elaboração de tabelas para apresentar dados numéricos obtidos e, para isso, seguiremos os modelos apresentados por Carmo, Cordeiro e Botelho (2020).

#### 4. Análise do Corpus

O *Corpus* Desgrandeza é constituído pelas seguintes características, especificadas na Tabela abaixo:

Tabela 1: números do corpus Desgrandeza.

TOTAL	
266	Páginas
63520	Palavras (tokens)
11272	Tipos de palavras (types)
1952	Parágrafos

Fonte: elaborada pela autora, 2024.

Dentre os tipos, os itens lexicais que mais ocorreram no *corpus*, como esperado, foram o elenco de palavras funcionais: artigos,

preposições, pronomes e o verbo ser (era); os pronomes possessivos “minha” e “meu” estão entre os mais citados antes do primeiro substantivo, citado 403 vezes e o segundo 394 vezes.

Tabela 2: número das classes de palavras que antecedem o referente - Bárbara.

TOTAL	CLASSE DE PALAVRAS
16631	
5418	Preposições: de, do, da, no, em, com
4853	Artigos definidos: o (os), a (as)
2720	Conjunções: e, se
1145	Artigos indefinidos: um, uma
840	Pronome pessoal oblíquo átono: me
858	Pronome Pessoal caso reto: eu, ela
797	Pronome possessivo: meu, minha

Fonte: elaborada pela autora, 2024.

O primeiro nome mais frequente no corpus é Bárbara, ocupando a 25ª colocação, citada 338 vezes seguido pelos nomes: igreja (139), amor (132), corpo (131), mãe (119), vida (109), mulher (100), olhos (100), irmã (26), paixão (23). Ao utilizarmos a ferramenta *N-Gram* com a palavra-chave: “meu amor”, encontramos a expressão repetida 32 vezes e com a expressão, “minha Bárbara”, encontramos o termo repetido 10 vezes; com a palavra amada se repete 7 vezes. Além destes, extraímos do *corpus* termos como: *minha irmã* (9) *minha princesa* (4), *minha amada* (4), *minha Dalila* (4). Temos também outras expressões, mas que se repetem uma única vez no corpus, tais como: *minha Eva*, *minha Gazela do Campo*, *minha Guavira das Planícies do Serrado*, *minha heroína*, *minha Andorinha Fulsiforme*, *meu eterno amor*, *meu desejo mal enraizado em meu coração*, *minha Gazela do Campo*, *minha virgem*, *minha paixão*, *minha existência*, *minha mulher*, *minha namorada*, *minha prima*, *minha princesa dormente*, *minha morta*.

No *corpus* em estudo, há predominantemente a repetição do nome “Bárbara” como estratégia de retomada do referente em foco. Analisamos, a seguir, as expressões nominais definidas pelas quais, o narrador poética e metaforicamente retoma o referente em foco.

Tabela 3: Descrição sintática das expressões nominais definidas.

TOTAL 101	Descrição sintática das ENDs	Expressões nominais de- finidas no corpus Des- grandeza
45	[Art N] sn	[A mulher]
13	[Art Pron Pos N]sn	[O meu Amor]
01	[Art Adj]sn	[A desejada]
09	[Art N Prep N]sn	[A mulher do padre]
06	[Art Pron Pos N]sn	[A minha Bárbara]
11	[Art N]sn	[A irmã], [A menina], [A guria] [A esposa]
06	[Art Pron Pos N]sn	[A minha amada] [A minha Princesa] [A minha mulher]
07	[Art Pron Pos N] sn	[A minha Dalila], [A mi- nha esposa], [A minha Eva], [A minha compa- nheira], [a minha heroína], [A minha morta], [A mi- nha virgem], [A minha prima].
01	[Art N Prep Pron Pos Mod]sn	[A menina do meu pas- sado]
01	[Art Pron Pos N Mod] sn	[A minha princesa dor- mente]
01	[Art N Adv Mod]sn	[A Chica mais formosa]

Fonte: elaborada pela autora (2024).

Koch (2010a), pontua que as predicções são recursos linguísticos de referências nominais e que “as instruções referenciais das predicções sobre o referente, bem como todo o contexto, precisam ser levados em consideração” (KOCH, 2010a, p. 66). Assim, nas expressões nominais definidas apresentadas na tabela acima, é notório o grande número de predicções endereçadas à mulher Bárbara que, no contexto da obra analisada, “Desgrandeza”, de Celso Kallarrari, era o amor do narrador, o qual vai idealizando essa mulher através de suas memórias, pois como descreve Koch, “todo discurso constrói uma representação que opera como uma memória compartilhada, publicamente alimentada pelo próprio discurso” (KOCH, 2009a, p. 58). Destarte, o narrador no processo de referenciação (re)constrói o objeto-de-discurso, sua amada, remodelando-a por meio da sua vocação para a construção de expressões nominais definidas. Koch complementa,

Quando a introdução se faz por meio de um nome próprio, tem-se apenas a nomeação do objeto. Já no caso de se tratar de uma expressão nominal, opera-se uma primeira categorização do objeto-de-discurso, o qual, a cada

retomada, pode ser mantido como tal ou, então, recategorizado por outras expressões nominais. (KOCH, 2008, p. 101-2)

Nessa recategorização do ser amado, percebe-se na tabela acima, que as ENDS mais recorrentes são: “A mulher”, que vem seguido de “O meu amor”. Ao se referir à amada com a END “A irmã”, o narrador acreditava que Bárbara era sua irmã unilateral, como se observa no excerto (76):

(76) Bárbara estava muito envolvida sentimentalmente comigo. Além disso, ela não sabia que o nosso amor era impossível, condenado (pelos homens e por Deus). Que nosso sangue era incompatível. Que, além da cama, dividíamos o mesmo pai. Achei melhor assim: ela continuaria acreditando que éramos pássaros, porque, do contrário, eu a perderia.

Percebemos, pela progressão discursiva no *corpus*, que a utilização expressiva dos pronomes possessivos (meu, minha), ocorre uma indicação de posse da mulher que sob a perspectiva do narrador, é doce e submissa, como se percebe no excerto (93): “Ela, a menina do meu passado, tinha uma alma desolada. Nessa época, por um período pequeno de tempo, ela ainda me pertencia”. Essa imagem da Bárbara, se reconstrói no excerto (70) do *corpus*:

(70) Aqueles olhos femininos me tiraram da concentração do rito – ainda não tão bem decorado. Naquele instante, desviei os olhos do Cristo sacramentado e os direccionei à mulher cândida, mas inversamente ameaçadora; mulher doce e amarga, íntima e destemida. Ela tinha uma alma indomada.

Nessa arquitetura linguística da percepção feminina, por meio das ENDS, e como processo de ressignificação, é perceptível no excerto (70), que o narrador se refere ao ser feminino (Bárbara) com os seguintes termos: “aqueles olhos femininos”, “mulher cândida”, em seguida, destaca características como: “ameaçadora”, “destemida” e “indomada”, desvelando assim, um ser feminino idealizado e dual, que segundo Silva (2004, p. 2 *apud* CHIAVEGATTO, 2009, p. 83), “a linguagem é um meio de interpretar, construir e organizar o conhecimento, refletindo as necessidades, os interesses e as experiências dos indivíduos e de suas culturas”. Sob esse prisma, o narrador continua sua vocação de construções das ENDS, como situação enunciativa capaz de (re)construir a figura feminina em sua perspectiva, na tentativa de aproximar seus interlocutores (leitores do blog) dessa imagem feminina idealizada, como observa-se em: “Bárbara queria violar suas lembranças amargas, suas dores remotas, seus traumas obscuros, suas páginas viradas (...). E um padre não pode meu blogueiro, minha blogueira (vocês sabem disso) – revelar os segredos, as confissões, os mistérios, os pecados de seus fiéis” (KALLARRARI, 2019, p. 157).

Como pode-se perceber nas expressões nominais definidas apresentadas nas tabelas supracitadas, ocorre uma plurinomeação da personagem pelo narrador e, cria uma imagem romantizada da mulher no *corpus*. Mesmo ao situar essa personagem como uma guerrilheira, no contexto do Regime Militar implantado no Brasil (1964–1985), esse perfil se concretiza via metonímias e metáforas. Em relação a esse recurso, Koch (2002) afirma:

A construção/reconstrução de objetos-de-discurso por meio de expressões nominais põe em ação operações de seleção lexical de grande relevância para a construção textual do sentido. Assim, o núcleo da expressão nominal pode, por exemplo, construir ou reconstruir o objeto metafórica ou metonimicamente. (KOCH, 2002, p. 17)

Ao considerarmos as ENDS, vemos que estas constituem não apenas um recurso para consolidar uma rede semântica, mas servem aos propósitos discursivos do sujeito/autor, os quais, obviamente, devem estar em consonância com sua intenção comunicativa. Para exemplificar, observemos os excertos (315) e (118), com o referente Bárbara: (315) “Tu, meu lírio entre os espinhos, resistia à dor, à morte. És a minha heroína. Uma mistura, quase incompreensível, de Descartes e Nietzsche.”.

(118) ELA, BÁRBARA, A MULHER, tinha os olhos, às vezes, cheios do sol. Outras vezes, se cobriam de nuvens nebulosas, irreduzíveis. Ora estavam no seu passado, num passado inesquecível, e, dele, emergiam os seus temores. Ora seus olhos desejavam um futuro desconhecido e se perdiam, na busca desejosa pela liberdade que ela não tinha. Estava quase evidente, ela buscava o desejo amargo da revolução, do comunismo. Ora Bárbara era tímida, falava pouco. Era solidária e amorosa. Ora era obstinada, destemida e *bérbere*. Nela, havia uma tristeza prolongada, uma tristeza calada, que eu, a princípio, não entendia.

Nos excertos (315) e (118), destacamos as metonímias “Descartes” e “Nietzsche”, e a metáfora: “lírio entre espinhos”. Esse recurso linguístico das figuras de linguagem citadas é muito recorrente no *corpus*. E por meio desses recursos linguísticos percebemos a dualidade da personagem Bárbara, na visão do narrador: uma imagem da mulher que é poetizada e ganha forma através de suas ilações, vontades e sentimentos, que denuncia as fragilidades, as contradições e a força dessa mulher. Ainda, nesse sentido dual e idealizado dessa personagem, pelo narrador, temos as ENDS: [a minha heroína] (315) e [a mulher] (118) que são retomadas na progressão textual. Isso nos mostra o quão profícuo é o recurso linguístico coesivos das ENDS na língua portuguesa, pois essas, como afirmou Moraes e Moraes (2015), as ENDS “agregam significação substancial, riqueza de

detalhes e argumentatividade na categorização do objeto, uma vez que deixam entrever pistas da propriedade da língua”.

Ademais, por meio das expressões nominais definidas: “a minha Eva” e “a minha Dalila”, percebe-se no *corpus* que ao selecionar os itens lexicais “Eva” e “Dalila”, “identifica a mulher à fonte de todo o mal (lugar de origem do pecado original) remontando a caracterização do feminino a uma ancestralidade mítica cuja fonte é o relato da queda no livro de Gênesis” (BARBOSA, 1996, p. 97). Ademais, o narrador complementa com a END: [meu desejo mal enraizado], e assim, busca confessar, por meio desse recurso linguístico, informações sentidas por ele, como sendo desconhecidas pelo interlocutor (leitor do *blog*), provavelmente, como um alívio de consciência pelo pecado cometido.

Além de relembrar essa fonte de pecado do Gênesis, o *corpus* mostra outra origem pecaminosa, o incesto, nas vezes que se repete a expressão nominal definida “A irmã”, e na obra repete várias vezes “minha irmã” como se observa no excerto (15), “(...) aquilo que ouvi de minha Bárbara me encheu de ódio, um ódio mortal, irascível. (...) Naquele instante, quis lhe contar também que ela era fruto de um incesto, que ela era minha irmã, filha de meu pai com a mãe dela.” Nesse mesmo viés de pecaminosidade, o narrador se compara juntamente com sua amada ao casal do Jardim do Éden, relatado no livro de Gênesis, como se percebe no excerto (337):

[...] Ela, minha guavira das planícies do serrado, me possuía, possuía o meu amor. [...]E me entreguei, me perdi, em absoluto, naquele mar salgado e imenso que era Bárbara. [...]. Não importava quem fôssemos. Éramos homem e mulher. **Adão e Eva. Carne da mesma carne e sangue do mesmo sangue.** (grifos nossos)

Atribuímos essa intenção do narrador em projetar o sentido de “pecado” ao seu relacionamento com o referente “Bárbara”, além do incesto, pelo fato deste ser um Frei que descumpra seus votos de castidade e obediência aos dogmas católicos. No entanto, não se percebe no *corpus*, mesmo nos momentos em que o narrador idealiza a mulher, ser amado, como “minha virgem”, excerto (116) “(...) A minha virgem sangrou e sentiu dor, chorou e depois se intimidou. Sentiu-se vulnerável”. Não há nenhuma referência à imagem imaculada de Maria, no contexto do neotestamento.

Ao recorrer às ENDS [minha princesa dormente] e [minha morta], o narrador, em seu anacronismo, revela ao seu interlocutor que perdeu sua amada para a morte, como vemos nos excertos (103) “enquanto eu não

sepultar o corpo, de osso e carne, de carne e osso; a minha morta, o meu amor. (...)” e (311):

(311) [...] minha andorinha fusiforme. Certo dia, este pássaro saiu de minhas mãos e voou ao leste da África, voltou às suas origens, ao infinito, em busca do calor, do calor mais humano. Esse pássaro é o meu amor, e ele está livre agora, mas preso nas fibras do ar, porque **estar livre é o mesmo que estar morto**. Bárbara, talvez, só quisesse, em seu momento de agonia e dor, de alucinação e delírio, que eu morresse por ela, que eu morresse com ela, que eu morresse nela como os mártires em Cristo. (grifos nossos)

Nesses excertos, Bárbara é apresentada por meio das ENDS [o meu amor] e [minha morta], que numa manobra semântica do narrador, o leitor é logo informado da sua perda, exagero do sofrimento por amor, característica presente do Romantismo Brasileiro, no qual, em sua segunda fase, predominava temas como: morte, amor idealizado, mulher idealizada, característica melodramática entre outros.

Das demais ENDS e as pistas reveladas por elas, vemos no *corpus* “Desgrandeza”, um discurso de uma mulher sensível, outras vezes, uma mulher forte, guerreira, uma heroína enfrentando o DOI-CODI no Regime Militar. No entanto, não são imagens femininas excludentes, percebe-se no *corpus* que essas imagens se complementam e se convergem em um único ser: “Bárbara”. Esta configura um perfil feminino presente nas fases do Romantismo Brasileiro, sob a ótica do narrador, sujeito do discurso.

Além do recurso da adjetivação ao se referir à Bárbara, o narrador recorre a sintagmas preposicionais, tais como as apresentadas na tabela abaixo:

Tabela 4: Descrição sintática dos sintagmas preposicionais.

Total	Descrição sintática dos Sintagmas preposicionais	Sintagmas preposicionais no <i>corpus</i> Desgrandeza
112		
79	[Prep N]sn	[De Bárbara],
18	[Prep N]sn	[Com Bárbara]
06	[Prep N]sn	[Por Bárbara],
04	[Prep N] sn	[à Bárbara],
04	[Prep N]sn	[para Bárbara]
01	[Prep N Mod Prep N]sn	[nas memórias invioláveis de Bárbara]

Fonte- Elaborada pela autora, 2024.

Ao mencionarmos o período do romantismo na abordagem, faz-se necessário apresentar os Sintagmas preposicionais, nos quais o *corpus* apresenta uma retomada do referente por repetição do nome, mas com

anterior a este, o recurso linguístico das preposições, nas quais se percebe um significativo número de repetições, como se observa na tabela acima. Koch (2010, p. 35) pontua que “a descrição definida caracteriza-se pelo fato de o locutor operar uma seleção, dentre as propriedades atribuíveis a um referente, daquela(s) que, em dada situação discursiva, é (são) relevante(s) para a viabilização de seu projeto de dizer”. A repetição dos SPs contribui para estabelecer um propósito comunicativo *do corpus*.

A reprodução de sintagmas preposicionais com o nome da mulher amada como centro de retomada referencial não apenas permite uma identificação precisa e inequívoca desse elemento narrativo ao longo do enredo, mas também propicia uma melodia textual, uma cadência emocional e uma aura poética que enriquecem e enaltecem a dimensão romântica da obra literária. Tal recurso expressivo evidencia a devoção, a admiração e a reverência do protagonista pela amada, realçando a sua beleza, a sua presença marcante e a sua influência transformadora sobre a sua vida e o seu eu.

Para isso, deve-se considerar que o referente do *corpus*, trata-se de um amor. Assim, é possível perceber a intensidade desse amor e a necessidade que o amante tinha de falar e estar com o ser amado: “Bárbara”, idealizado pelo narrador, como se constata no excerto (295).

Não sei se esta Bárbara realmente existiu. Ou se só existiu dentro de mim a Bárbara que eu criei. Sei, apenas, que eu existi com Bárbara e fiz, por ela, absurdos, pela Bárbara que dei sentimentos, dei voz e silêncio, pela Bárbara que me apaixonou – disso eu sei –, a que consegui interpretar e, nela, me perder.

Cabe também destacar que nessa cinesia de escrituração do narrador, em outras palavras, um “trabalho do sujeito sobre o seu dizer” conforme citação acima de Koch (2010), revela uma progressão referencial construída de maneira a preservar a “metamorfose”, as facetas elaboradas pelo narrador do referente textual – Bárbara. E assim, cria com o seu interlocutor, dentre as múltiplas características possíveis ao referente, aquela que melhor colaborar para construir uma relação comunicativa com o seu projeto de dizer.

Além disso, Santos (2020, p. 175), em uma resenha sobre a obra *Desgrandeza* que se tornou o *corpus* desta abordagem, pontua que essa escrita é caracterizada, “(...) pelo requinte de uma textualidade que prima pela observância dos recursos linguísticos, estilísticos e estéticos, provocando, ainda mais, no leitor, aquele estado de perda, de desconforto (...)”. E em desses recursos linguísticos citados, destacam-se as ENDS do

referente "Bárbara". E ao dispor dessa referência, o narrador constrói a imagem da mulher amada por meio de uma linguagem, na qual "os fios que vão sendo entretecidos, costurados, emendados aqui e acolá, rompidos e novamente amarrados, apodrecidos e substituídos, mas que, ao final, são ensejadores da construção de um tecido que se quer forte, bem delineado" (SANTOS, 2020, p.177).

## **6. Considerações finais**

Ao analisarmos no *corpus* um dos recursos linguísticos coesivos - as expressões nominais definidas - percebemos que estas contribuem significativamente para desencadear intenções discursivas e pode ser representado por um nome, um sintagma, um fragmento de oração, uma oração ou todo um enunciado, conforme Koch (2010), seja de um referente objeto e/ou sujeito, promovendo poderoso recurso de retomada do referente de forma criativa e até mesmo poética.

Neste estudo, compreendemos que o sujeito/autor tem um objetivo comunicacional e adequa o seu texto ao leitor, nesse caso, leitor do *blog*. Conforme Koch (2010), a língua é repleta de recursos linguísticos que podem ser utilizados para expressar conhecimento, vivências, sentimentos e diversas experiências humanas. Assim, as expressões nominais definidas não são meramente um recurso semântico. Mas um complexo recurso discursivo, no qual, ao escolher as ENDS, o sujeito/autor deixa transparecer valores, crenças, cultura e práticas sociais. É isso o possibilita progredir e construir sentido no texto.

A partir da análise das expressões nominais definidas no *corpus* "Desgrandeza", selecionado do romance com o mesmo nome, do escritor Celso Kallarrari, é possível perceber como se dá a construção de um referente, objeto de discurso. Há todo um processo de criação das idiossincrasias do referente e seus contornos são constantemente redefinidos ao longo do *corpus*/texto, segundo o "projeto de dizer" do narrador e seu desejo de revelar o ser amado ao seu interlocutor.

Na narrativa em estudo, o *corpus* é apresentado ao leitor, a partir do olhar do narrador, uma personagem feminina - Bárbara - situada num contexto de ditadura militar imposta no Brasil, que teve início com o golpe militar em 31 de março de 1964. Apesar desse contexto conturbado da história, o sujeito/autor revela por meio das expressões nominais definidas, como recurso discursivo, e numa escolha lexical poética, metafórica e

sensível, uma personagem feminina forte e sensível. E como complementa Gund (2019, p. 41): “e apresenta um escritor que tem uma palavra cortante. Um escritor que esquarteja, mesmo que de forma ficcional o corpo que se apresenta como um corpus textual, que se apresenta aos pedaços e exige um leitor-anatomista capaz de reescrevê-lo ou reconstruí-lo”.

E nessa linguagem lacerante, apresentou-nos uma imagem “idealizada” e romantizada da mulher, apesar da dualidade da personagem, uma vez que, é também apresentada como guerrilheira, militante, forte e resiliente no contexto do Regime Militar. Assim como Moraes e Moraes (2015), constatamos no exame das ENDS, que estas coadjuvam para agregar significação substancial, riqueza de detalhes e argumentatividade na categorização de como o locutor, mediado pela dúvida psicológica, (re)cria seu objeto de discurso.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BIDERMAN, M. T. C. As Ciências do Léxico. In: OLIVEIRA, A.M.P.P. de; ISQUERDO, A.N. *As Ciências do Léxico: Lexicologia, Lexicografia, Terminologia*. 2. ed. Campo Grande-MS: UFMS, 2001a. p. 13-22
- BIDERMAN, M. T. C. Teoria linguística: teoria lexical e linguística Computacional. São Paulo: Martins Fontes, 2001b.
- CARMO, C. B. da S. C; CORDEIRO, H. A.; BOTELHO, T. C. B. A sintaxe do machismo: imagem de Dilma Rousseff via expressões nominais definidas. *missangas: Estudos em Literatura e Linguística*, v. 1, n. 1, jul – dez, p. 56-73, 2020.
- CHIAVEGATTO, Valéria Coelho. Introdução à Linguística Cognitiva. *Matraga*, v. 16, n. 24, Rio de janeiro, jan./jun. 2009.
- GUND, Ivana Teixeira Figueiredo. Canibais contemporâneos em imagens textuais e fílmicas. *Linguagens e Culturas: Identidade, Ensino e Literatura*, Ano 14, n. 27-28, 2019.
- KOCH, I. G. V. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002a.
- \_\_\_\_\_. A construção de objetos-de-discurso. *Revista Latino-Americana de Estudos do Discurso*, v. 2, n. 1, p. 7-20, 2002b.
- \_\_\_\_\_. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 2005.

\_\_\_\_\_. Como se constroem e reconstroem os objetos-de-discurso. *Revista investigações*, v. 21, n. 2, p. 99-114, 2008.

\_\_\_\_\_. *Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009a.

\_\_\_\_\_. Linguagem e cognição: a construção e reconstrução de objetos-de-discurso. *Veredas, revista de estudos linguísticos*, Juiz de Fora, v. 6, n. 1, p. 29-42, 2009b.

\_\_\_\_\_. *A coesão textual*. São Paulo: Contexto, 2010.

KÜCHEMANN, Berlindes A.; BANDEIRA, Lourdes M.; ALMEIDA, Tânia Mara C. A categoria gênero nas ciências sociais e sua interdisciplinaridade. *Revista do Ceam*, v. 3, n. 1, jan./jun. 2015.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Referenciação e progressão tópica: aspectos cognitivos e textuais. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, n. 48(1), p. 7-22, Campinas, 2006.

MORAES, Carla Roselma Athayde; MORAES, Isabela Dias. O processo de (re)categorização pelo uso de expressões nominais em crônicas narrativas. *ReVEL*, v. 13, n. 25, 2015.

SANTOS, Valci Vieira. Desgrandeza: a escrita da desconstrução. In: *Mis-sangas: estudo em literatura e linguística*, v. 1, n. 1, Teixeira de Freitas: UNEB, 2020.

SARDINHA, T. *Linguística de Corpus*. São Paulo: Manole Ltda, 2004. Disponível em: <https://www.laurenceanthony.net/software/antconc/>.

SILVA FILHO, Vidomar; RODRIGUES, Rosângela Hammes. Referenciação e orientação argumentativa em uma matéria jornalística. *Revista Linguagem & Ensino*, v. 14, n. 2, 2011.

**UMA INTERVENÇÃO SEMIÓTICO-PRAGMATISTA  
E VISUAL EM ARTES SÍGNICAS DO LIVRO DIDÁTICO DO 9º  
ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

*Antonio Cilírio da Silva Neto (UEMA)*

[antonioneto5@professor.uema.br](mailto:antonioneto5@professor.uema.br)

*Daniela Furtado dos Santos (UEMA)*

[danielasantos1@aluno.uema.br](mailto:danielasantos1@aluno.uema.br)

*Tatiana Thays Ramos (UEMA)*

[tatianaramos@aluno.uema.br](mailto:tatianaramos@aluno.uema.br)

**RESUMO**

Este trabalho analisa as obras de arte à luz da teoria semiótico-pragmatista para que se compreenda os códigos de leitura referentes à linguagem, como o símbolo, o índice e o ícone no livro didático do 9º ano do Ensino Fundamental. O livro didático está introduzido na categoria de materiais ou recursos pedagógicos dotados do importante papel de planificar, desenvolver e avaliar um determinado conteúdo. As imagens selecionadas do livro serviram como objeto de análise. As imagens, assim como as palavras, possuem um grande potencial semiótico, sendo detentores de uma excelente eficácia comunicativa. Considerou-se, portanto, que artes visuais em livros didáticos não servem apenas como itens decorativos ou como ilustração do texto verbal. A própria imagem é fonte de informação, chegando a ser, em alguns casos, mais eficiente que o texto em si. As artes visuais proporcionam não só uma compreensão do que seja dito, elas contribuem para ampliação do conhecimento de professores e alunos.

**Palavras-chave:**

**Imagens. Pragmatismo. Livro didático.**

**ABSTRACT**

This work analyzes works of art in the light of semiotic-pragmatist theory in order to understand the reading codes referring to language, such as the symbol, the index and the icon in the 9th year Elementary School textbook. The textbook is included in the category of teaching materials or resources with the important. Images, like words, have great semiotic potential, having excellent communicative effectiveness. It was therefore considered that visual arts in textbooks do not serve only as decorative items or as illustrations of the verbal text role of planning, developing and evaluating a certain content. The images selected from the book served as the object of analysis. Images, like words, have great semiotic potential, having excellent communicative effectiveness. It was therefore considered that visual arts in textbooks do not serve only as decorative items or as illustrations of the verbal text. The image itself is a source of information and, in some cases, is more efficient than the text itself. The visual arts not only provide an understanding of what is said, they contribute to expanding the knowledge of teachers and students.

**Keywords:**

**Images. Pragmatism. Textbook.**

## **1. Introdução**

Analisar as imagens do livro didático à luz da abordagem semiótico-pragmatista se faz necessário, isso porque precisamos compreender os códigos de leitura referentes à linguagem, como o símbolo, o índice e o ícone no livro didático do 9º ano do Ensino Fundamental.

O livro didático está introduzido na categoria de materiais ou recursos pedagógicos dotados do importante papel de planificar, desenvolver e avaliar um determinado conteúdo. Diante disso, se atinge o conhecimento de que esses materiais não são de utilização exclusiva dos alunos, como também atuam como auxiliares do trabalho docente.

As imagens selecionadas do livro serviram como objeto de análise. As imagens, assim como as palavras, possuem um grande potencial semiótico, sendo detentores de uma excelente eficácia comunicativa.

Destacou-se, brevemente, a história do livro didático e o que as normas e programas federais dizem sobre a importância do livro escolar. O livro didático, como fonte de informação, encontra-se, por vezes, como núcleo de acontecimentos na aprendizagem do aluno, e como material didático é apresentado como um auxílio e ponto de partida nesse aprendizado, isso ocorre devido ao fácil acesso de informações condensadas.

Dessa forma, tanto os professores quanto os alunos recorrem a esse material como única fonte de referência no ambiente da sala de aula. O presente plano de trabalho, também, propõe uma intervenção semiótico-pragmatista nas artes visuais apresentadas no livro didático do 9º ano do Ensino Fundamental.

Esses entendimentos contribuíram como propostas de conceitos e de análises semióticas acerca dos materiais escolhidos para este estudo, as obras de artes sígnicas do livro didático. Esses signos e os símbolos, como imagens simbólicas nos estudos de textos verbais e não verbais nos auxiliam em nossas reflexões. Contudo, as artes propostas para essa intervenção semiótico-pragmatista estão dispostas no livro didático do 9º ano do Ensino Fundamental.

## **2. O programa nacional do livro didático e o *ratio studiorum***

Na produção e qualidade do livro é importante que ele seja pensado e desenvolvido visando a compreensão e ampliação do conhecimento. Foi

pensando na ampliação desse conhecimento, que o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) implementou ações direcionadas para:

distribuição de obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, destinados aos alunos e professores das escolas públicas de educação básica do País. O PNLD também contempla as instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas, sem fins lucrativos e convencionadas com o poder público. As escolas participantes do PNLD recebem os materiais de forma sistemática, regular e gratuita. Logo, trata-se de um programa abrangente, estabelecendo-se como um dos principais instrumentos de apoio ao processo de ensino-aprendizagem nas escolas beneficiadas. (LIMA, 2013, [s.n.] )

O programa conhecido com a atual nomenclatura (PNLD), surgiu em 1985, porém, desde o período Imperial, o governo já se utilizava de instrumentos para avaliação de obras didáticas que foram se ampliando aos poucos hodiernamente. A partir do século XVI, com as escolas jesuítas, os conteúdos e os livros textos já eram utilizados e já traziam orientações para o currículo. Essas orientações eram normatizadas e fiscalizadas.

Esse primeiro instrumento de normatização era conhecido como *Ratio Studiorum*. Com a dissolução da Companhia de Jesus e expulsão dos jesuítas de terras portuguesas e colônias em 1759, a administração das escolas e ministração das aulas passaram a ser de responsabilidade do governo (Cf. PIMENTEL; VILELA, 2011).

O Estado inicia, então, um processo de estruturação de um novo sistema de educação pública. O governo Imperial tinha noção que o livro didático era um objeto de instrução e transmissão de valores. Diante desse conhecimento, existia na Corte, por parte governamental, um controle sobre os conteúdos apresentados nos livros didáticos. Para que esse controle fosse realizado, o governo designou um órgão que seria responsável por inspecioná-los. Esse órgão foi nomeado como Inspeção Geral de Instituição Primária e Secundária da Corte (Cf. PIMENTEL; VILELA, 2011).

Com a difusão do livro didático nas escolas, o conteúdo apresentado passou a ser a base do conhecimento compartilhado na sala de aula. O livro era como uma espécie de porto seguro do aluno e do professor, mas não deve ser visto como único ponto de referência, mas essencial no auxílio do aprendizado, e o que ele oferece enriquece o processo de ensino aprendizagem, se utilizado da maneira adequada promove a difusão do conhecimento.

Nesse aspecto, as artes, visuais, presentes no livro escolar são dotadas de importância assim como o texto em si. É comum que as imagens

em livros didáticos sejam, geralmente, vistas apenas como uma mera ilustração do texto verbal ou como uma estratégia para deixar a leitura menos cansativa e mais interessante, já que as imagens são, em sua maioria, de fácil compreensão, ao passo que não necessitam de idiomas para serem interpretadas. Fator que, possivelmente, contribui para que essa forma de linguagem (a visual) seja eficiente na comunicação, recebendo destaque no meio social (Cf. DOS SANTOS, 2013).

Entretanto, é comum que gerações tenham concluído seus estudos sem terem contato com as obras de arte, principalmente arte brasileira, porque, antes, se entendia que as imagens poderiam prejudicar a preservação da espontaneidade e a livre manifestação infantil, posicionamentos de alguns estudiosos daquela época. Assim, gerações permanecem analfabetas no que se refere ao mundo das imagens e dos objetos que fazem parte do acervo simbólico da humanidade e com o qual se pode aprender sobre o passado, entender transformar o presente e fazer projeções para o futuro (Cf. KEHRWALD, 2006).

##### **5. O guia do livro didático e o PNLD atual**

Segundo a ABNT 14869, o livro didático é um material destinado à aprendizagem de conhecimentos que estão contidos nas matérias oficiais do Ensino Fundamental e Médio, o que permite ao aluno a incorporação do conhecimento de uma forma estruturada e progressiva, permitindo também o desenvolvimento do seu senso crítico, além de contribuir para evolução da sociedade. O livro didático deve, então, apresentar forma e tratamento visual de acordo com as mais adequadas técnicas pedagógicas e tem o papel de despertar no aluno o interesse para manusear e conhecer o conteúdo do livro (Associação Brasileira de Normas Técnicas, 2002).

O livro didático está introduzido na categoria de materiais ou recursos pedagógicos dotados do importante papel de planificar, desenvolver e avaliar um determinado conteúdo. Diante disso, se atinge o conhecimento de que esses materiais não são de utilização exclusiva dos alunos, como também atuam como auxiliares do trabalho docente. Desse modo, os materiais didáticos desempenham a função de mediar o processo de ensino-aprendizagem auxiliando no processo de avaliar o progresso da aprendizagem do aluno, quando efetuada por ele mesmo, pelos familiares e pelo professor (Cf. FERRO; BERGMANN, 2008).

Apesar da preferência por parte de alunos e professores pelo livro didático em relação aos diversos recursos didáticos disponíveis e tão quanto eficientes, o assunto gera controvérsias, para a maioria dos professores e o livro didático é um material básico ao qual o curso é inteiramente subordinado. Já uma pequena parcela considera o livro didático como um obstáculo ao aprendizado e um material a ser totalmente descartado na sala de aula. Quando se parte para prática, o material em questão vem sendo utilizado pelo professor, independente do seu uso em sala de aula, tendo propósito tanto para auxiliar no planejamento do ano letivo ou até mesmo para servir como referencial na elaboração de exercícios ou questionários (Cf. BITTENCOURT, 1993).

De acordo com Bittencourt (1993) se observa divergência de opinião entre os alunos também uma parte deles considera o livro como um organizador da disciplina, que assim garante o conteúdo que deverá ser estudado para a prova. Esse mesmo pensamento se estende aos pais, em especial os da classe média, que veem o livro como uma forma de garantir o controle e a eficiência dos conteúdos. Já para os alunos das classes populares, a posse do livro está ligada a uma espécie de “status”, já que, a exemplo das regiões periféricas, a posse do livro garantiria uma segurança em relação às abordagens policiais.

Em virtude da longa relação entre o livro didático com professores e alunos, a importância desse material didático acaba por exigir uma avaliação criteriosa na hora de escolher o melhor livro didático. De acordo com Ferro e Bergmann (2008), a cada período de três anos é elaborada uma nova versão do *Guia do Livro Didático*, onde são estabelecidos cerca de 120 critérios de avaliação e uma pré-seleção dos livros. Essa se trata de uma peça muito importante do PNLB, por sua função de orientar os docentes da educação básica para que esses tenham a melhor e facilitada experiência de escolher as obras que serão utilizadas nas escolas brasileiras.

O Guia também cumpre a função de facilitar o debate, tanto público quanto social em torno do papel do programa, servindo como mediador de concepções, afirmações e convocações com impactos diretos tanto no campo curricular quanto da experiência social. Ademais, o Guia é responsável por indicar os processos de efetivação do programa. Nele se encontram os elementos que orientam a procedimentos de aquisição e distribuição das obras às escolas do país (Cf. BRASIL, 2018).

O livro didático da coletânea “Se Liga na Língua”, organizado por Wilton Ormundo e Cristiane Siniscalchi, 1ª edição, lançado em 2018 e

aprovado pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) em 2020, foi o livro escolhido para fornecimento dos objetos de análise. O livro é organizado seguindo as premissas da BNCC (2018) com o intuito de oferecer um material que atenda às necessidades de aprendizagem dos alunos, contribuindo na promoção da equidade na educação.

Figura 1: Capa do livro didático.



Fonte: Ormundo e Siniscalchi, 2018.

Em seu *site* a editora moderna destaca pontos relevantes da coleção selecionada, como as seções “Conversa com Arte” e “Fora da Caixa”, onde é proposto ao aluno ir além do que foi apresentado no livro, com o objetivo de que ele se envolva ainda mais no assunto abordado, onde podem ser propostas atividades de cunho prático.

## **6. *Semiótica visual***

Enquanto a semiótica estuda os signos e seus processos comunicativos, em geral, a semiótica aplicada estuda os contextos de usos dos signos em específico. Alguns ramos da semiótica aplicada são entendidos como subdisciplinas da semiótica sob nomes próprios, a exemplo das semióticas fílmica ou musical. A semiótica visual é um dos domínios da semiótica aplicada. Os tópicos de estudo da semiótica visual são: imagens, desenhos, pinturas, fotografias, cores, anúncios impressos, pôsteres, design, filmes, diagramas, logogramas, sinais de trânsito e mapas (Cf. NÖTH, 2013).

De acordo com Nöth (2013) as imagens, assim como as palavras, possuem um grande potencial semiótico, sendo detentores de uma excelente eficácia comunicativa. Enquanto as imagens necessitam de um espaço visual bidimensional, as palavras já passam a serem produzidas e percebidas seguindo uma ordem linear. A linguagem escrita é caracterizada

como meio híbrida, à medida que na escrita se exige espaço, e o processo da linguagem, tanto na escrita quanto na leitura, ainda é amplamente linear.

Ainda assim, a comunicação verbal não chega a se restringir a linearidade do tempo, já que em uma comunicação face-a-face a linguagem é transmitida em um espaço acústico, além de estar incorporada no contexto visual da comunicação não verbal.

Da mesma forma, as imagens também não se restringem ao seu espaço visual, levando em consideração que é raro elas serem encontradas sem qualquer tipo de contexto verbal, a exemplo das pinturas com o nome de seus autores ou até mesmo seus títulos. O mesmo acontece com documentos de identificação, como no caso de passaportes, ou seja, ele não só identifica visualmente o seu dono, como necessariamente também indica seu nome (Cf. NÖTH, 2013).

O potencial semiótico da linguagem e das imagens se diferem em grau de superioridade, dependendo ao que se referem. A linguagem se destaca em relação à imagem quando relações temporais e causais são os tópicos de representação. Nöth (2013) dá como exemplo a história. Essa se desenvolve no tempo e em razão disso, é melhor contada utilizando a linguagem. Já a imagem se mostra superior à comunicação verbal quando os tópicos de representação se trata de configurações espaciais, uma vez que é mais fácil indicar a aparência de um desconhecido por meio de uma fotografia, por exemplo, que utilizando as palavras.

### ***7. Análise semiótica das obras na perspectiva pragmática apresentadas no livro didático do 9º ano do Ensino Fundamental***

Entende-se o pragmatismo como o método por meio do qual se verifica o significado do signo, considerando a interpretação do sujeito que observa a obra e o seu contexto de produção.

No método pragmatista, o significado efetivo de uma obra é alcançado quando o sujeito, por meio do pensamento gerado pela irritação da dúvida, atinge a crença, cessando suas dúvidas acerca do signo observado. Dito isso, partimos para análise das obras. Obras Seleccionadas:

Figura 2: Ilustração de Fernando Vilela para o livro *A Máquina*, de Adriana Falcão.



Fonte: Ormundo: Siniscalchi (2018, p. 100).

A ilustração de Fernando Vilela, escritor, ilustrador e artista plástico, encontra-se no livro “A Máquina” (2013), da escritora carioca Adriana Falcão, na edição publicada pela Editora Salamandra. A obra trata-se de uma novela que conta a história de Antônio, morador da pequena cidade conhecida como Nordestina. O enredo gira em torno do amor de Antônio por sua namorada Karina, por quem decide fazer uma “viagem no tempo”. O cenário da história faz referência a cultura nordestina, tendo o tema da migração nordestina como pano de fundo.

Em entrevista publicada em agosto de 2020 no “Blog das Letrinhas”, o artista plástico esclarece que as técnicas utilizadas em suas ilustrações advêm das histórias. Observando a ilustração do livro *A Máquina*, (2013) percebe-se que a técnica utilizada se trata da xilogravura, antiga técnica de gravura em madeira muito popular no nordeste do Brasil, comumente utilizada na ilustração da literatura de cordel.

Vilela em depoimento a revista *FronteiraZ* (2011) revela que a xilogravura sempre fez parte de seus processos criativos de ilustração, como esclarece no trecho a seguir: “(...) tenho a linguagem da gravura em madeira como um dos motores da minha criação. Foi em xilogravura que illustrei meu primeiro livro”. Diante disso, fica evidente que o cenário da história serviu como principal inspiração para a técnica utilizada pelo artista.

Outro aspecto a se observar na ilustração é o emprego da palavra mundo na seta. Um tema abordado na história é a migração. Era comum que os moradores de Nordestina partissem para outras cidades em busca de novas oportunidades, já que a cidade era “longe que só a gota”, dando uma ideia de que a mesma fosse a parte do mundo, de tão distante. É comum que em cidades do interior, principalmente do Nordeste, as pessoas, em sua maioria jovens adultos, se mudem para as capitais em busca de melhores condições de vida e viver novas experiências. A figura da pessoa

com a mala na mão faz referência a essas pessoas que partem cheias de esperança com a expectativa de conhecer o “mundo”.

Figura 3: Fotografia da *Krywy Domek* (casa curva).



Fonte: Ormundo: Siniscalchi (2018, p. 242)

A segunda obra selecionada para análise trata-se da fotografia da obra arquitetônica *Krzywy Domek*, localizada na cidade de Sopot, na Polônia, que significa “Casa curva” ou “Casa Retorcida”, produzida pelo ateliê de arquitetura polonês Szotyńscy & Zaleski. De acordo com o *site* “Arquitēcasa” ([s.d]), “o objetivo dos criadores era diferenciar-se ao máximo das casas do entorno e dar a sensação de ‘derretimento’ para aqueles que estiverem passando pelo local”.

Segundo o *site* “Tourism.com” (2022) os arquitetos Zalevsky e Shotinsky, no ano de 2001, decidiram criar uma casa que fosse algo diferente e original e então pediram a produção de um esboço ao fotógrafo sueco Dahlberg, conhecido por produzir obras de vanguarda. O esboço criado pelo sueco foi inspirado nas ilustrações do artista polonês Jan Marcin Szancer, famoso ilustrador de livros infantis que, segundo Olech (*Apud* KOWALCZYK, 2022), produzia obras marcadas pela elegância, requinte e erudição.

Ao se observar a imagem da casa, se percebe ao mesmo tempo, uma harmonia e conflito entre as arquiteturas desconstrutivista e moderna. A arquitetura desconstrutivista se caracteriza pela quebra com o tradicional, perda da coesão entre os elementos construtivos e deformação. São nas paredes retorcidas dos edifícios que se observa a desconstrução (Cf. COLLIN, 2013). Essas características vão de encontro ao simplismo da arquitetura moderna, que dá preferência às formas geométricas e linhas simples. Porém, apesar de a “casa curva” ser uma construção inovadora, os seus materiais de construção não se diferem daqueles utilizados na produção de edifícios modernos como o concreto, metal e vidro.

Figura 4: Anúncio publicitário do governo de Pernambuco.



Fonte: Ormundo; Siniscalchi (2018, p. 197).

O anúncio publicitário acima, do Governo de Pernambuco, refere-se ao investimento público feito no Conservatório Pernambucano de Música. Para contextualizar a imagem é apresentada a seguinte frase: “Numa época em que os *hits* tocam por um verão, resolvemos investir em um estilo que faz sucesso desde o século IX”. Essa frase faz referência a efemeridade da música contemporânea. Os “*hits* que tocam por um verão” são as músicas do momento que geralmente fazem sucesso em épocas festivas, como o carnaval, por exemplo.

Um conservatório de música trata-se de uma escola especializada no estudo de música, com destaque a música clássica. No anúncio é possível observar a junção entre um trompete e um violino, instrumentos acústicos comumente utilizados em orquestras, em clara referência à música clássica. Fundado em 1930, o Conservatório Pernambucano de Música é visto como fonte de cultura, proporcionando aos cidadãos a oportunidade de apreciar a música e se expressar artisticamente.

Segundo o site oficial do Conservatório Pernambucano de Música, a sua missão é:

Planejar, gerir e executar políticas públicas e respectivas atividades de ensino, pesquisa, promoção e difusão da Música do Estado de Pernambuco; Objetivando a valorização da cultura, excelência na formação de profissionais e sendo agente para o desenvolvimento social através da arte musical (CONSERVATÓRIO PERNAMBUCANO DE MÚSICA, 2016)

Por fim, a música na sociedade, de acordo com Merriam (*Apud HUMMES, 2004*), possui diversas funções. Por meio dela, o sujeito pode se expressar emocionalmente, se divertir, se comunicar. Ela também chega a contribuir na manutenção da cultura e na integração da sociedade. Em casos como de crianças e adolescentes em contexto de vulnerabilidade, a música pode ser vista como oportunidade de seguir um caminho promissor

e atingir uma nova realidade, ao passo que ela possibilita a inclusão do sujeito no mercado de trabalho (Cf. DE BARROS, 2021). Dito isso se entende o posicionamento do Governo de Pernambuco em considerar que “investir em cultura é transformar a vida das pessoas”, como informado no anúncio. Com isso finalizamos as análises.

Compreende-se que no pragmatismo de Peirce, o processo de busca dos sentidos é um processo contínuo e ininterrupto de percepção do objeto a ser significado. Peirce compreende que o processo de significação acontece por intermédio da relação entre o objeto (imediate e dinâmico) e o interpretante (imediate, dinâmico e final) por meio do signo, sendo o interpretante o processo mental de tratamento do objeto, distinguindo-se assim, do intérprete que se trata do sujeito envolvido em um processo que inclui também a tendência do ser humano de atribuir sentido ao que lhe é apresentado (Cf. HISSA; CUSTÓDIA FILHO, 2019).

#### **8. Considerações finais**

A partir da análise pragmatista peirciana, analisamos os processos de intervenções nas artes visuais apresentadas no livro didático do 9º ano do Ensino Fundamental. Verificou-se que, por meio da análise pragmática, atinge-se a essência do signo apresentado. Analisou-se as obras de arte à luz da teoria semiótico-pragmatista para se compreender os códigos de leitura referentes à linguagem, como o símbolo, o índice e o ícone no livro didático. A análise permitiu compreender que as artes visuais analisadas são ícones por sua similaridade com seus objetos; são símbolos por representarem algo abstrato, apresentando significados generalizados ou específicos, estabelecidos por convenção; e são índices por identificarem objetos singulares.

Com esse entendimento, observou-se que a partir da intervenção semiótico-pragmatista e semiótico-visual podemos acessar informações que contextualizam o processo de criação das artes visuais e informações adicionais que contribuem para o aprofundamento do conhecimento acerca de assuntos derivados, levando em consideração que, as artes selecionadas se encontram no livro da disciplina de português. Em uma única aula o aluno tem a oportunidade de aprender sobre práticas regionais do Nordeste, a arquitetura desconstrutivista e sobre música e seus espaços de promoção.

O livro didático como fonte de informação e pesquisa tem seu papel consolidado no sistema educacional em nosso país, apesar das opiniões adversas, o livro escolar em si é fundamental na construção do pensamento crítico e da aprendizagem. O processo de criação e desenvolvimento do livro visa facilitar e promover a difusão do conhecimento de maneira adequada e eficaz. Todo texto verbal e não verbal se encontra em seu interior um papel importante no processo de aprendizagem, sendo assim as artes visuais selecionadas para compor um livro são essenciais no trabalho de instigar a curiosidade e criatividade do educando.

Portanto, artes visuais em livros didáticos não servem apenas como itens decorativos ou como ilustração do texto verbal. A própria imagem é fonte de informação, chegando a ser, em alguns casos, mais eficiente que o texto em si. Enfim, as artes visuais proporcionam não só uma compreensão mais fácil, como também mais aprofundada do contexto apresentado, contribuindo assim para ampliação do conhecimento de professores e alunos, é importante então que o professor utilize as artes visuais a favor do aprendizado promovendo ações questionadoras incentivando o aluno a ir mais a fundo em sua compreensão das imagens apresentadas e não apenas contemplá-las.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. *NBR 14869: Tecnologia Gráfica: Livros*. Rio de Janeiro. 2002.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar*. Tese (Doutorado em História Social) – USP, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, História. São Paulo-SP, 1993. 383p.

BRASIL. *Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação (FNDE)*. PNLD. [S.D]. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro>. Acesso em: nov. 2023.

BRASIL. *Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)*. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro>. Acesso em: nov 2023.

COLIN, Silvio. Desconstrução e Pós-modernismo. *Revista aU*. São Paulo. 2010.

DE BARROS, Eliseu Martins; AFONSO, Maria Lúcia Miranda. Refletindo sobre a relação educador-educando no ensino-aprendizagem de música em contextos de vulnerabilidade social. *Brazilian Journal of Development*, v. 7, n. 7, p. 66985-67003, 2021.

DOS SANTOS, Solange; DA SILVA, Leilane Ramos. Linguagem visual e livro didático: contribuições para o desenvolvimento da leitura. *Interdisciplinar-Revista de Estudos em Língua e Literatura*, v. 19, São Cristóvão-SE, 2013.

FALCÃO, Adriana. *A Máquina*. São Paulo-SP: Salamandra, 2013.

FERNANDO Vilela: palavras e imagens e técnicas em diálogo narrativo. *Blog da Letrinhas*. 2020. Disponível em: <https://www.blogdaletrinhas.com.br/conteudos/visualizar/fernando-vilela-palavras-e-imagens-e-tecnicas-em-dialogo-narrativo>. Acesso em: dez de 2023

FERRO, J.; BERGMANN, J. C. F. *Metodologia do ensino de língua portuguesa e estrangeira: produção e avaliação de materiais didáticos em língua materna e estrangeira*. Curitiba: Ibpex, 2008.

HISSA, Débora Liberato Arruda; CUSTÓDIO FILHO, Valdinar. Considerações sobre semiótica pragmática: contraponto com a teorização linguística. *Revista da Anpoll*, v. 1, n. 48, p. 23-39, 2019.

HUMMES, Júlia Maria. Por que é importante o ensino de música? Considerações sobre as funções da música na sociedade e na escola. *Revista da ABEM*, v. 12, n. 11, 2004.

KEHRWALD, Isabel Petry. *Ler e escrever em artes visuais*. Ler e escrever comprometido de todas as áreas. 7. ed. Porto Alegre: UFRGS, 2006.

KOWALCZYK, Janusz R. Jan Marcin Szancer. *Culture.pl*. 2022. Disponível em: <https://culture.pl/en/artist/jan-marcin-szancer>. Acesso em: dez 2023.

LIMA, Vinícius Brito. Secretaria da Educação. Gerência de Currículo e Educação Básica (GECEB), [s.d.]. *Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) no Espírito Santo*. Disponível em: <https://curriculo.sedu.es.gov.br/curriculo/livrodidatico/>. Acesso em: Nov 2023.

NÖTH, W. Semiótica visual. *Tríade: Comunicação, Cultura e Mídia*, Sorocaba, SP, v. 1, n. 1, 2013. Disponível em: <https://uniso.emnuvens.com.br/triade/article/view/1551>. Acesso em: out. 2023.

ORMUNDO, Wilton; SINISCALCHI, Cristiane. *Se liga na língua. Literatura, Produção de Texto e Linguagem*. 1, ed. São Paulo: Moderna, 2018.

PIMENTEL, Guilherme Henrique; VILELA, Denise. Contribuições para uma história do livro didático no Brasil: um estudo do PNLD (CO). In: *XIII Conferência Interamericana de Educação Matemática*. 2011.

VILELA, Fernando. Depoimento. *Revista FronteiraZ*, São Paulo, n. 6, abril de 2011.

Outras fontes:

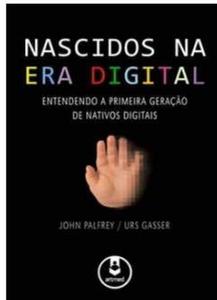
CASA torta (Krzywy Domek) em Sopot, Polônia: foto, descrição, arquitetura, interior. *Tourism.com*, 2022. Disponível em: <https://tourism.com.de/pt-pt/casa-torta-krzywy-domek-em-sopot-polonia-foto-descricao-arquitetura-interior/>. Acesso em dez 2023.

CONSERVATÓRIO PERNAMBUCANO DE MÚSICA. Institucional. Recife, 2016. Disponível em: <https://www.conservatorio.pe.gov.br/institucional/>. Acesso em: dez 2023.

ESTA casa é realmente incrível. E é de verdade. *Arquitecasa [s.d]*. Disponível em: <https://arquitecasa.com.br/construir/esta-casa-e-realmente-incrivel-e-e-de-verdade/>. Acesso em: dez 2023.

**NASCIDOS NA ERA DIGITAL: ENTENDENDO A PRIMEIRA  
GERAÇÃO DE NASCIDOS DIGITAIS**

Nilson Roberto de Novaes Alves (UESB)  
[nrdna@hotmail.com](mailto:nrdna@hotmail.com)



PALFREY, John. GASSER, Urs. *Nascidos na Era Digital: Entendendo a Primeira Geração de Nativos Digitais*. Trad. de Magda França Lopes; Revisão Técnica: Paulo Gileno Gysneiros. Porto Alegre: Grupo A, 2011. 352p.

<https://www.amazon.com.br/Nascidos-era-digital-Entendendo-primeira/dp/853632483X>

Este trabalho resenha a tradução da obra de PALFREY, J.; GASSER, Urs, *Nascidos na Era Digital: Entendendo a Primeira Geração de Nativos Digitais*. A obra original é intitulada *Born digital: understanding the first generation of digital natives*. Publicada em 2008 por John Palfrey, Professor na Harvard Law School e por Urs Gasser, Professor na University of St. Gallen. A obra resenhada organiza-se em onze capítulos.

O capítulo primeiro inicia trazendo a questão da identidade que, na concepção dos autores, por séculos atrás era basicamente definida sob dois aspectos: o pessoal e o social. O primeiro aspecto trata sobre o que a pessoa é para ela mesma, ou seja, para seus gostos, preferências etc., uma questão mais interna do ser. O segundo aspecto, entretanto, aponta características que envolvem fatores como vizinhos, família etc., a forma como a pessoa se apresenta para a sociedade.

Assim, são apresentados fatores que a constitui e constitui o seu entorno, podendo o externo influenciar o interno e vice-versa. Com o passar dos séculos, as mudanças e avanços da sociedade e das tecnologias propõem novos desafios para a organização da identidade pessoal, pois quando se há novos contextos, há, também, novas possibilidades de adaptação. Nessa perspectiva, adaptar-se ao novo torna-se tarefa que implica não apenas mudanças de contexto externo como também interno. Contextualizando com a da *Internet*, os autores expõem sobre questões de construção e caracterização da(s) identidade(s).

Assim, uma pessoa ainda é exposta às mesmas dificuldades de organização da identidade pessoal e social, mas a expressão desta pode ser diferente digitalmente falando, uma vez que a pessoa passa a ser mais observada por um número maior de pessoas, inclusive por terceiros, pondo a sua identidade em risco, o que pode, também, ser mudado rapidamente.

Sobre isso, evidenciam os autores que a *Internet* não muda nossa identidade, assim como também não muda seus efeitos. Ela assemelha-se a forma de construção de identidade do passado, apesar do contexto da era digital e da era tecnológica mais avançada. Nesse sentido, não há, para os Nativos Digitais, ideia de divisão de identidades *on-line* e *off-line*, pois se consegue viver simultaneamente com as duas no mundo físico, sendo as múltiplas representações informando a identidade total. Existe, pois, a possibilidade de se ter a identidade que se deseja no espaço virtual.

Dessa forma, mudar de identidade para nativos digitais, virtualmente, é como mudar de roupa ou de penteado. Isso, conforme os autores, é uma marca dos jovens que, sendo ou não digitais, tendem para manifestar mudança de identidade, pois nesses aspectos apresentam *performance* radical, até mesmo em espaços reais/tradicionais de interação.

O capítulo segundo, intitulado ‘Dossiê Digital’, pode ser entendido como todas as informações digitais de pessoas na rede em diferentes mãos, uma vez que sistemas digitais facilitam a vida de todos que, de uma forma ou de outra, se utilizam da *Internet* para se relacionar, comprar, interagir, etc. Por outro lado, esses contatos virtuais também trazem o não controle do tráfego de informações pessoais, o que pode se configurar risco para a exposição de dossiê nas sociedades do Estado burocrático que mantém arquivo sobre cidadãos.

Os autores apresentam um debate pertinente sobre o que diz respeito aos dossiês e à identidade pessoal, sendo que existe uma diferença entre eles e a identidade pessoal (referente a um conjunto de dados pessoais). Assim, os dossiês se caracterizam como super conjuntos, ou seja, toda informação pessoalmente identificadora, associada a uma pessoa. Querendo ou não, quem nasceu na era digital porta muitas informações disponíveis na rede a seu respeito, formando, com isso, o seu dossiê digital na medida em que vai crescendo.

Para os autores, a vida digital começa antes mesmo de a pessoa nascer, pois seus dados já vão sendo gerados e informados à rede por seus responsáveis, por meio de exames e procedimentos que são necessários na vida de indivíduos de sociedades modernas.

O capítulo terceiro aborda o aspecto da privacidade, afirmando que esta tem sido assunto de importância desde que a *Internet* se popularizou em meados da década de 90, pois nunca se houve tanta informação acerca das pessoas disponíveis como está no presente. Argumentam os autores que os jovens Nativos Digitais podem pagar um alto preço por não observarem os perigos que a rede apresenta, pois suas ações na rede podem ser como tatuagens, ou seja, marcadas para sempre e que podem ser utilizadas contra eles em algum momento de suas histórias, como seus dados.

Ainda a despeito disso, quando entram no mundo digital, os Nativos Digitais têm milhares de dados expostos na rede, porém que o *Google* não mostra tudo sobre eles, o que é uma coisa boa. Porém, os autores afirmam que tudo que eles põem sobre eles na *Internet* revela muito sobre si. Isso pode ser comprometedor, mesmo que os *sites* como o *Myspace* e o *Facebook* ofereçam a opção de restringir quem pode ter acesso determinadas informações sobre eles. É visível que para os Nativos Digitais, o conceito e a ideia de ‘público/privado’ estão mudando e esse fato é fonte de preocupação para e professores (e educadores em geral), pois isso mexe com suas identidades pessoais e sociais.

O tema segurança em ambientes digitais, tratado no capítulo quatro, apresenta reflexão sobre papéis do individual e do social (políticas públicas) nesse processo. Os autores argumentam que o problema da segurança da *Internet* deve ser resolvido e que os Nativos Digitais têm um papel importante nisso, pois as leis não podem resolver todos os problemas quanto a essa questão, uma vez que são as pessoas que alimentam o mundo digital com informações pessoais.

Quem deve garantir a segurança da privacidade, o Estado ou o Governo? As leis devem proteger os usuários até ao ponto em que eles decidam o que deve ser protegido ou não, assim como devem garantir aos cidadãos à autoproteção. Pais e professores ainda se preocupam muito mais do que os próprios Nativos Digitais, visto que para estes os riscos de estarem *on-line* não lhe causem estranhamento, mesmo diante da preocupação de seus pais por passarem muito tempo *on-line*.

Dessa forma, Palfrey e Gasser, 2011, questionam: Crescer como um Nativo Digital é mais perigoso do que era para nós que somos mais velhos? Até que ponto devemos estar realmente preocupados? E sobre o quê, exatamente?

O texto traz exemplos de algumas empresas de tecnologia, que têm reunido esforços e diferentes especialistas da área jurídica e técnica para

formularem maneiras de proporcionar mais segurança aos usuários, como o *Staysafe.org*. Sobre isso declaram que *o mais notável do Staysafe.org da Microsoft é que ele não foi criado por um adulto, mas por um Nativo Digital* (Cf. PALFREY; GASSER, 2011. p. 122).

Criação é o tema central do capítulo cinco, em que se inicia argumentando que, com relativa facilidade, qualquer um pode se tornar conhecido ou famoso, como um astro do cinema de *Hollywood*. Atualmente, em tempos digitais, pode-se passar a ser conhecido pela produção de mídias/gêneros em ambientes digitais, como por exemplo, no *Youtube*. Uma vez que a *Internet* se tornou uma possibilidade de expressão e criatividade.

Porém, os autores chamam a atenção para a distinção entre os termos “*criativa*” e “*criação*”, sendo criação qualquer conteúdo digital feito por um Nativo Digital. Já o termo criativo possui um sentido qualitativo. Estima-se que cerca de 64% dos adolescentes americanos criam algum tipo de conteúdo *on-line*, seja em plataformas de interação social como *Myspace* ou *Facebook*, ou seja criando seus próprios filmes ou apresentações em plataformas como o *Youtube*.

O livro, em seu capítulo seis, aborda a questão da pirataria. Uma questão que não é nova, uma vez que é uma ação originária que ocorre também no mundo físico. Piratas, então, são pessoas que tomam de assalto, que levam para si, que fazem cópias sem permissão. O mundo digital moderno é diferente do concreto. Assim, no concreto, fotos, vídeos, conversas, livros, jornais, músicas etc. existiam apenas em forma física; eram mais difíceis de serem pirateados. Nos tempos atuais, uma vez que tudo isso é digital, editável e, muitas vezes, não se paga para tê-los devido à facilidade de acesso por meios piratas, mesmo sabendo que é ilegal.

Fatos como estes, como o compartilhamento, têm feito se discutir a questão de direitos autorais. Tal fato revelava que os Nativos Digitais já estavam pensando e criando um espaço virtual no qual as coisas seriam bem diferentes. Isso se confirma com a continuação de compartilhamento de arquivos digitais pela *Internet*, mesmo sendo ilegal, diferentemente de algumas partes do mundo como é o caso da Suíça, mas até o *upload* de arquivo em outras para ser baixado é ilegal. Mesmo diante disso, o fato está na ideia de que, para os Nativos Digitais, compartilhar músicas, filmes, e arquivos em geral na *Internet* não é visto como um crime, pois para eles, isso é diferente de roubar um *CD*, por exemplo.

A qualidade existente no mundo digital é apresentada e discutida pelos autores no capítulo sete. A qualidade se refere aos conteúdos que são

produzidos, armazenados e distribuídos na rede, a exemplo do *Wikipédia*, sendo que este é o primeiro *link* que aparece no *Google* para qualquer termo de busca no qual as pessoas vão primeiro buscar informações além do fato de ser aberta e poder ser alimentada livre por qualquer uma. A qualidade do que é colocado na *Internet* não se caracteriza como algo novo, pois tal problemática também é motivo de preocupação no mundo físico.

Existe ainda quem não acredita na natureza e eficácia das informações que são colocadas no *Wikipédia* pelo fato dela ser alimentada livremente por diferentes pessoas. Ao mesmo tempo, falam que defensores da Enciclopédia Britânica afirmam que ela seja a fonte mais verdadeira de registro de informações pelo fato dela ser elaborada por especialistas. Porém, o jornal científico *Nature* realizou uma experiência na qual verbetes, tanto da *Wikipédia* quanto da Enciclopédia Britânica, eram mostrados para pessoas analisarem a fonte e, surpreendentemente, elas diziam uma ser de outra e vice-versa, além de se encontrarem problemas nas duas, provando, assim, que a questão da qualidade está presente em ambas.

O que parece está posto sobre a questão da qualidade no mundo digital é que a livre produção se apresenta como uma maior democratização de uma sociedade que deseja ser mais livre. Os Nativos Digitais se importam com a qualidade daquilo que consomem na *Internet* mesmo não em níveis exagerados, pois é quase que impossível falar de qualidade de informação em ambientes e interesses tão abstratos.

O capítulo oito aborda a questão da sobrecarga do número de informações que é produzido atualmente. Estima-se que há três milhões de vezes as informações contidas em todos os livros jamais escritos, ou doze pilhas de livros que vão da Terra ao Sol, ou seis toneladas de livros para cada pessoa. São em torno de cinco bilhões de *gigabytes* de informações até 2003 e cerca de 988 bilhões até 2010. Todos são frutos de produções de companhias, ONGs, governos, universidades e pessoas comuns.

A mente humana é limitada para o alto número de informações produzidas, sendo capaz de processar 126 *bits* por segundo. Sendo que uma exposição à tamanha produção e disponibilização se tornar uma ameaça à mente se esta tornar-se um vício, fadiga ou sobrecarga; caso o tempo de exposição seja demasiadamente alto. Deve-se existir um equilíbrio entre os mundos real e digital, pois, a quanto mais informações o ser humano é exposto, maior a possibilidade ao desafio de se tomar decisões, porque a

sobrecarga de informação limita a capacidade dos jovens de tomar boas decisões.

A questão da violência e agressão é abordada pelos autores no capítulo nove. Começam, citando o caso em que um estudante, Cho, abriu fogo matando e ferindo colegas e professores na Virginia Tech. Especulou-se que o ocorrido pode estar relacionado ao fato de o estudante passar muito tempo praticando jogos eletrônicos como o *Counter-Strike*, um jogo de atiradores. Porém, não é apenas jogos desse tipo causadores de violência como no caso descrito acima.

A introdução da televisão com filmes que exibem a violência também é outro fator que, não apenas expõe as pessoas à violência, mas também incentiva tais práticas. Uma pesquisa realizada nos Estados Unidos mostrou que um jovem, ao terminar o Ensino Fundamental, já havia visto trinta e dois mil assassinatos e quarenta mil tentativas de assassinato ao completar dezoito anos. Os autores ainda dizem que este não é um problema exclusivo dos EUA, ainda mais que, se as cenas e atores forem atraíntivos e envolventes, acabam por incentivar cada vez mais a materialização de ações violentas, ou seja, acabam sendo elementos potencializadores de instintos e comportamentos instintivos.

O capítulo dez aborda a questão dos invasores. Fala sobre o exemplo do criador do *Facebook* (Mark Zuckerberg) e da *Microsoft* (Bill Gates) que deixaram a Universidade de Harvard para se dedicarem às suas empresas que são gigantes do mundo digital. Assim, percebe-se que os Nativos Digitais têm transformado a forma de se fazer negócios tanto como produtores, quanto consumidores na era atual. A saber, como já citado em capítulos anteriores no que diz respeito a tais empresas que apresentam formas diferentes de se negociar com produtos do mundo físico o que também se apresentam como uma ameaça a empresas dos mais variados setores.

O capítulo onze trata dos Aprendizes e traz o exemplo das salas de aula da Faculdade de Direito de Harvard, que receberam tomadas de instalação de acesso à *Internet*, o que foi visto com maus olhos, sendo, portanto, as tomadas retiradas. Entretanto, após uma década, ninguém mais precisava delas, pois, todos os alunos já estavam conectados à *Internet*, pois já estavam na rede sem fio. Ainda, é notório o fato de a Educação do mundo inteiro estar confusa sobre o que fazer durante os períodos em que os alunos estão *on-line*.

Assim sendo, são ignorados os impactos das tecnologias na aprendizagem, pois precisam os docentes repensar práticas inovadoras para o ensino de modo a explorar e não a excluir novas formas de aprender. A grande quantidade de informações que os Nativos Digitais têm acesso possibilita que eles desenvolvam diferentes estratégias para construção de seus conhecimentos. Isso, claro, não implica dizer que estes sejam mais inteligentes do que as pessoas das gerações anteriores. Sobre as formas de aprender dos nativos, os autores colocam que dentre o público docente, há aqueles que adotam a tecnologia por considerar ‘legal’ e aqueles que a adotam para agregar valores às formas de ensinar e de aprender.

O Capítulo doze aborda a questão do ativismo. Este é apresentado como meio principal de manifestação da vontade dos Nativos Digitais e seu poder de mostrar para todos em todo o mundo suas insatisfações frente aos mais diferentes contextos que sejam, políticos, econômicos ou sociais.

Os Nativos Digitais possuem as tecnologias impulsionadas pela *Internet* como meio principal de manifestação, não apenas de coisas cômodas, mas também das coisas que julgam erradas e que merecem ser vistas e conhecidas por mais pessoas, o que pode causar pressão sobre aqueles que estão envolvidos em tais situações.

Sobre isso, os autores exemplificam com as eleições de 2004, nos Estados Unidos, fase em que se configura como fase de mudança de paradigma na participação da Política. Isso porque via *on-line* novos integrantes começaram a participar do processo político e também as campanhas se utilizaram de recursos inovadores da tecnologia da informação.

A *Internet*, assim, apresenta-se como mais um meio que se alia ao rádio, à televisão, ao telefone, a revistas, a livros, a jornais etc., na forma de se fazer e divulgar posições políticas, assim como, opiniões, discussões e debates sobre ela. Porém, com a *Internet*, a participação em situações como essa se mostra mais ativa, mais participativa e mais interativa. O ativismo em termos digitais se torna um meio de popularizar não apenas os assuntos, mas também, de descentralizar o poder que a mídia tradicional tem suas mãos.

No capítulo treze, os autores finalizam a obra, afirmando que não se trata de uma conclusão, mas que é apenas uma síntese sobre o que foi dito sobre os nativos digitais. É apenas uma conversa contínua sem conclusão; um convite à discussão e às diferentes provocações, não apenas para os Nativos Digitais, mas, principalmente, para pais e educadores que

enfrentam uma nova realidade da vida moderna, pois a sua compreensão se apresenta como o passo principal para se lidar com esse novo mundo.

Assim, o livro *Nascidos na Era Digital – Entendendo a Primeira Geração de Nascidos Digitais*, de John Palfrey e Urs Gasser, foi pensado e elaborado por especialistas. É uma obra pensada para a compreensão e entendimento de uma nova geração, a geração dos Nativos Digitais. É indicado para pais, educadores, especialistas da área de Psicologia e Sociologia e interessados nos assuntos sobre tecnologias e *Internet* e suas implicações para as sociedades do passado, presente e futuro.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

PALFREY, John. GASSER, Urs. *Nascidos na Era Digital: Entendendo a Primeira Geração de Nascidos Digitais*. Trad. de Magda França Lopes; Revisão Técnica: Paulo Gileno Gysneiros. Porto Alegre: Grupo A, 2011. 352p.