

Margarida Laura A. Timbane
Alexandre António Timbane



**Ensino-aprendizagem de línguas e estudos
literários na perspectiva cultural no século XXI**

Organizadores

Margarida Laura A. Timbane

Alexandre António Timbane

Ensino-aprendizagem de línguas e estudos literários na perspectiva cultural no século XXI

Janeiro, 2026.



Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos.

Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Capa: A. A. Timbane

Quadro da capa: Pintura de Nilza Dadá (+258 86 54 13 815), Docente da Universidade Save

Diagramação: Margarida Laura A. Timbane

Colaboração: Prof. Ângelo Mawai (Universidade Save - Moçambique)

Editores: Margarida Laura A. Timbane & Alexandre António Timbane

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Ensino-aprendizagem de línguas e estudos literários na perspectiva cultural no século XXI [livro eletrônico] / organizadores Margarida Laura A. Timbane, Alexandre António Timbane. -- Teresina, PI : Thesis Editora Científica, 2026.

PDF

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN 978-65-83199-45-4

1. Aprendizagem 2. Linguagem e línguas 3. Linguagem e línguas - Estudo e ensino 4. Literatura - Estudo e ensino I. Timbane, Margarida Laura A. II. Timbane, Alexandre António.

26-344644.0

CDD-407

Índices para catálogo sistemático:

1. Linguagem e línguas : Linguística : Estudo e ensino 407

Eliane de Freitas Leite - Bibliotecária - CRB 8/8415

Comitê Científico

Afonso Filipe João (Universidade Católica de Angola - Angola)
Alexandre António Timbane (UNILAB - Brasil)
André Artur Dalama Tchipaco (Universidade Cuito Cuanavale – Angola)
Antônio Felix de Souza Neto (Universidade Federal de Sergipe - Brasil)
Antônio Roberto Xavier (UNILAB - Brasil)
Gervásio Absolone Chambo (Universidade Eduardo Mondlane-Moçambique)
José Gabriel Ganga (Universidade de Évora - Portugal)
Omar Salim-Ouro (Universidade de Brasília - Brasil)
Rajabo Alfredo Mugabo Abdula (Universidade Estadual Paulista - Brasil)
Luís Rodrigues (Universidade de Santiago – Cabo Verde)
Manuel da Silva Domingos (Universidade Agostinho Neto – Angola)
Andrea Cristina Muraro (UNILAB - Brasil)
Célia Adriano Cossa Mutevuia (Universidade Pedagógica - Moçambique)
Cláudia Ramos Carioca (UNILAB - Brasil)
Crisófia Langa da Camara (Universidade Eduardo Mondlane – Moçambique)
Denise Silva (Universidade Federal da Grande Dourados – Brasil)
Ezra Alberto Chambal Nhampoca (Universidade Eduardo Mondlane-Moçambique)
Georgia Maria Feitosa e Paiva (UNILAB - Brasil)
Izabel Cristina dos Santos Teixeira (UNILAB - Brasil)
Kelly Priscila Lóddo Cezar (Universidade Federal do Paraná – Brasil)
Leonarda Jacinto José Maria Meneses (Universidade Eduardo Mondlane – Moçambique)
Mara Rita Duarte de Oliveira Berraoui (UNILAB - Brasil)
Maria Goreti Varela Freire Silva (Universidade de Cabo Verde - Cabo Verde)
Meire Virginia Cabral Gondim (UNILAB - Brasil)
Norma Lúcia Fernandes de Almeida (Universidade Estadual Feira de Santana – Brasil)

Colaboradores

Abias Alberto Catito
Ana Lúcia Severino de Sousa
Betinha António da Silva Sá
Daniel Cadre Mitilage
Danilo Alfredo Maganhane Mutimba
Deisiane Bernardo da Silva
Eugénio Eurico Chiulele
Felismino Conceição Sérgio
Hélio Joaquim Ernesto Cumbe
Higor Teixeira dos Santos
Jacob Adão Gonçalves
Janayne Gabrielle Alves Martins
Jeny Lopes da Costa
João Cristovão da Silva Mussoque
Joãoquiline Vaz Mané
Larissa Rahem Gama
Luzinha Brígida de Jesus
Mário Simão Intchama
Maurício Bernardo
Mirian Brito da Penha
Nhima Mandjam
Elizandra da Costa
Rebeca Crislangue César Santos
Suenia João Lima Nhaga
Teresa José Quimuange
Valentina Oliveira da Silva

Autores

Alane Melo Da Silva
Alexandre António Timbane
Ana Beatriz Silva
Angélica Martins da Silva
Arcedes José Manuel
Assuério Marcos Alves
Assuério Marcos Alves
Belo Nanque
Brenda Damasceno Silva
Carla Andréia de Souza Rodrigues
Carlos Alberto Pasero
Clodoaldo Matias da Silva
Crimildo Ossifo Baptista Amade
Dércio Gidrião Cossa
Edmilson Alberto Matamba
Felipe Augusto de Sousa Sobrinho
Fidel Cambundo Sanuca
Francisca Joselena Ramos Barroso
Gabriela Alves Henriques da Matta
Gilson Adão Domingos Vieira
Hélder Thiago Maia
Inácio Sanhá Nafina
Luciana Pereira da Silva
Luís Fiel Nchodo
Luís Rodrigues
Magda da Silva Cunha
Márcia Maria Fonteles Vasconcelos
Maria Letícia de Sousa David
Naiana Pereira de Freitas
Nancy Rita Ferreira Vieira
Rainei Rodrigues Jadejiski
Robson Anselmo Tavares de Melo
Sarah Maria Forte Diogo
Verônica Andrade Braga Sousa
Zelica Manuel Pereira
Zicelque Inácio Nunes Vieira

SUMÁRIO

	Página
Palavras Prefaciais	08
INTRODUÇÃO	10
Margarida Laura A. Timbane & Alexandre António Timbane	
SEÇÃO I – ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS	17
1.A gestão de sala de aula e abordagens inovadoras para professores de inglês em contextos de diversidade	18
Gilson Adão Domingos Vieira, Fidel Cambundo Sanuca, Edmilson Alberto Matamba Zicelque Inácio Nunes Vieira & Alane Melo da Silva	
2.A transformação digital do ensino de língua portuguesa em EaD: Uma análise à luz do Modelo CLIA e da experiência cabo-verdiana na Universidade de Santiago	31
Luís Rodrigues	
3.As palavras têm poder: reflexões sobre alterações semânticas em vocábulos específicos da língua portuguesa	45
Carla Andréia Souza	
4.Práticas de leitura no ensino de língua portuguesa em Moçambique	58
Arcedes José Manuel, Dércio Gidrião Cossa & Crimildo Ossifo Baptista Amade	
5.Escrita mediada por IA: reflexões éticas e pedagógicas para o curso de letras Língua Portuguesa EaD	74
Assuério Marcos Alves	
6.O ciclo de alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental: experiências nas turmas de 1º e 2º ano	92
Maria Leticia de Sousa David & Francisca Joselena Ramos Barroso	
7.O desenvolvimento do ensino de línguas estrangeiras nas crianças	105
Angélica Martins da Silva	
8.Ordenação e sequenciação de perguntas de leitura no livro didático da língua portuguesa em Moçambique	116
Luís Fiel Nchodo	
9.Organização universitária e gestão de línguas: a secretaria de políticas linguísticas da Uncuyo e o observatório de políticas linguísticas da UNQ, Aproximações ao lugar do português	128
Carlos Alberto Pasero	

10. Vamos conversar/¿Hablemos?: ensino-aprendizagem de idiomas e desconstrução de estereótipos culturais no aplicativo Tandem	145
---	------------

Rainei Rodrigues Jadejiski

SEÇÃO II – LITERATURA, CULTURA E ARTES	154
---	------------

11. A cultura é a nossa bússola! abordagens de literaturas africanas em língua portuguesa com o livro didático “Estações linguagens: rotas de cidadania”	155
--	------------

Brenda Damasceno e Sarah Maria Fonte Diogo

12. Entre a dor e o processo criativo: a escrita como ferramenta de amadurecimento emocional em “A troca e a tarefa” de Lygia Bojunga	166
---	------------

Gabriela Alves Henriques & Magda da Silva Cunha

13. Entre páginas e telas: a sexualidade feminina” em Clarice Lispector e Marcela Lordy	180
---	------------

Ana Beatriz Silva & Hélder Thiago Maia

14. Marcas de opressão e resistência em “O sétimo juramento” de Paulina Chiziane e “A coisa à volta do teu pescoço” de Chimamanda Adichie	190
---	------------

Márcia Maria Fonteles Vasconcelos

15. Entre vozes silenciada e saberes ancestrais: descolonização linguística e o ensino de línguas indígenas e africanas na atualidade	205
---	------------

Clodoaldo Matias da Silva

16. O deslizamento metonímico do significante “primeiro beijo” no conto homônimo de Clarice Lispector: uma análise jakobsiana	217
---	------------

Robson Anselmo Tavares de Melo & Luciana Pereira da Silva

17. O professor e a escola brasileira nas páginas de “Averso da pele” (2020)	230
--	------------

Verônica Andrade Braga Sousa

18. Susan Sontag: Uma discípula da intelectualidade	239
---	------------

Naiana Pereira de Freitas & Nancy Rita Ferreira Vieira

19. Observação do fenômeno da dêixis no cinema a partir de concepções de leitura e de referência: “Os quatro da candelária e éramos três”	252
---	------------

Felipe Augusto de Sousa Sobrinho

20. A variação lexical do português guineense na obra “Sonnéá” de Odete Semedo	266
--	------------

Belo Nanque, Inácio Sanhá Nafina, Zelica Manuel Pereira & Alexandre António Timbane

Notas biográficas dos autores	279
-------------------------------	------------

Palavras Prefaciais

O presente volume, *Ensino-aprendizagem de línguas e estudos literários na perspectiva cultural no século XXI*, resulta de uma criteriosa seleção de comunicações apresentadas no I Congresso Internacional de Letras Língua Portuguesa EaD-UNILAB, realizado integralmente em formato on-line nos dias 4 e 5 de julho de 2025, sob o lema *Quebrando fronteiras no fazer educação em Letras-Língua Portuguesa EaD*. Concebido como um espaço amplo de diálogo acadêmico, o congresso reuniu conferências, mesas-redondas, minicursos, comunicações orais e momentos culturais, congregando pesquisadores, docentes, estudantes e agentes culturais de diferentes países do espaço lusófono e de outros contextos.

A opção por um congresso totalmente on-line, articulado à modalidade de ensino a distância, não foi apenas organizacional. Representa também uma tomada de posição epistemológica, alinhada com uma concepção de ensino e de produção do conhecimento que privilegia a democratização do acesso, a circulação internacional de saberes e a valorização de contextos educativos marcados pela diversidade linguística, cultural e social.

Cabe destacar o trabalho editorial desenvolvido pelos organizadores, **Margarida Laura A. Timbane** e **Alexandre António Timbane**, que transformaram a diversidade de comunicações apresentadas no congresso em um volume coerente, bem estruturado e cientificamente consistente. A delimitação clara das seções, o equilíbrio entre contribuições de natureza aplicada e reflexiva e a articulação entre ensino, literatura e cultura revelam um processo criterioso de seleção, essencial para converter a produção de um evento acadêmico em obra de referência.

A estrutura do livro organiza-se em duas grandes seções, correspondentes aos eixos centrais do congresso. A **Seção I, Ensino-aprendizagem de línguas**, reúne trabalhos que abordam o ensino do português e de línguas estrangeiras sob perspectivas didáticas, pedagógicas, tecnológicas e institucionais. Os capítulos contemplam temas como a gestão da sala de aula em contextos de diversidade, práticas de leitura, alfabetização nos anos iniciais, ensino de línguas para crianças e formação docente, evidenciando uma preocupação recorrente com a adequação metodológica às realidades locais e aos perfis concretos dos aprendizes.

Outro núcleo temático relevante dessa seção incide sobre a educação a distância e os processos de mediação tecnológica, com ênfase na transformação digital do ensino da língua portuguesa, na análise crítica de modelos pedagógicos aplicados à EaD e na problematização do uso intencional de sistemas de inteligência artificial generativa, como o ChatGPT. Os trabalhos discutem, em particular, a concepção e a operacionalização de instruções textuais, *prompts* (comandos), como dispositivos didático-pedagógicos de apoio ao planejamento, à mediação e à avaliação de atividades de ensino-aprendizagem. Ao deslocarem o foco da ferramenta para o processo formativo, esses estudos examinam as implicações pedagógicas, éticas, epistemológicas e avaliativas da incorporação da IA nos cursos de Letras e no ensino superior.

A dimensão sociolinguística e política do ensino de línguas também se faz presente, seja por meio da reflexão sobre alterações semânticas no léxico do português, seja pela análise de políticas linguísticas em contextos universitários latino-americanos, seja ainda pelo exame da desconstrução de estereótipos culturais em ambientes digitais de aprendizagem informal. Em conjunto, os

capítulos da primeira seção delineiam um quadro plural das tensões contemporâneas entre língua, ensino, tecnologia e sociedade.

A **Seção II, Literatura, cultura e artes**, desloca o foco para o texto literário, artístico e cultural, sem romper com a preocupação educativa que atravessa o volume. Os estudos reunidos abordam a literatura em língua portuguesa como espaço de reflexão crítica sobre identidade, memória, gênero, opressão, resistência e colonialidade, com análises de obras de autores africanos, brasileiros e de outros contextos lusófonos que evidenciam a dimensão cultural e política da produção literária.

Diversos capítulos problematizam diretamente o ensino da literatura, seja a partir do livro didático, seja por meio da leitura crítica de obras contemporâneas, discutindo o papel da escola, do professor e das instituições educativas na mediação do texto literário. Outros contribuem com enquadramentos teóricos específicos, como a leitura jakobsiana de conto de Clarice Lispector e a análise do fenômeno da dêixis no cinema, demonstrando a produtividade do diálogo entre linguística, literatura e artes.

As reflexões sobre descolonização linguística, saberes ancestrais e variação lexical do português em contextos africanos conferem a esta seção especial relevância no âmbito da missão institucional da UNILAB. A literatura emerge, assim, não apenas como objeto de estudo acadêmico, mas também como espaço de afirmação cultural e de revisão crítica de cânones e hegemonias.

Este livro deve ser compreendido como uma extensão qualificada do congresso que lhe deu origem, mas, mais do que registrar intervenções apresentadas em um encontro científico, o volume consolida, organiza e projeta debates que permanecem abertos e necessários. Ao reunir investigações, propostas pedagógicas e análises críticas, oferece ao leitor um conjunto consistente de contribuições para a compreensão dos desafios atuais do ensino de línguas e dos estudos literários em perspectiva cultural.

O resultado é uma obra coletiva sólida, relevante e oportunamente situada, que amplia o alcance científico do congresso e fortalece o campo de estudos que o sustenta. Aos autores e organizadores cabe o mérito de entregar à comunidade acadêmica um volume que combina diversidade temática, rigor analítico e pertinência educacional.

Gonçalo Fernandes

Professor Catedrático de Ciências da Linguagem da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD), Licenciado em Humanidades-Via Ensino pela Faculdade de Filosofia de Braga da Universidade Católica Portuguesa, Mestre em Linguística Portuguesa Descritiva pela Universidade do Porto, Doutor em Linguística Portuguesa pela UTAD, e Agregado em Ciências da Linguagem, especialização em Linguística Portuguesa, pela UTAD, é o Diretor do Centro de Estudos em Letras (CEL) desde 2017 e investigador colaborador em redes internacionais que abrangem universidades no Japão, Brasil, Países Baixos, França e Espanha. As suas áreas fundamentais de investigação são a Historiografia Linguística Portuguesa e Latino-Portuguesa e a Linguística Missionária dos países do Padroado Real Português, em particular Angola, Moçambique, Índia, Japão, China e Vietname. A sua produção científica inclui artigos e capítulos de livros publicados por algumas das mais prestigiadas revistas e editoras mundiais, tais como a Cambridge University Press, Oxford University Press, Routledge e Taylor & Francis (Reino Unido), John Benjamins (Países Baixos), Nodus Publikationen (Alemanha) e Peeters (Bélgica).

INTRODUÇÃO

O e-book “Ensino-aprendizagem de línguas e estudos literários na perspectiva cultural no século XXI” resulta das discussões acadêmicas ocorridas no I Congresso Internacional de Letras Língua Portuguesa EAD-UNILAB, evento ocorrido nos dias 4 e 5 de julho de 2025 na modalidade online. A presente publicação colhe frutos das discussões teóricas e práticas desenvolvidas no evento que contou com a presença de pesquisadores, estudantes e docentes de diversas instituições de ensino superior na América Latina, na África Lusófona, Ásia e Europa.

O evento científico é uma atividade universitária presencial ou híbrida que visa reunir especialistas, docentes, estudantes e outros interessados a fim de promover um espaço de reflexão sobre estudos, sobre pesquisas concluídas ou em andamento. O evento promove espaço de discussão de temas que atendam as preocupações comuns, com vista à atualização e ao progresso da pesquisa científica em uma área. Para além disso, visa divulgar resultados de pesquisas concluídas e colocá-las em debate para que sejam qualificadas e validadas no âmbito da comunidade científica, incentivando o desenvolvimento de campos de pesquisa ainda emergentes e promovendo a formação de pesquisadores por meio da interação entre pesquisadores e grupos de pesquisa com interesse na área.

A publicação destes capítulos apresenta ao público acadêmico a colaboração dos autores em favor da ciência, pois não as novas descobertas não podem ser ‘escondidas’ nas gavetas. O compartilhamento com o público visa mostrar até onde foi possível caminhar devendo aos interessados dar continuidade buscando mais aprofundamentos. O livro é composto por vinte (20) capítulos divididos em duas grandes seções: SEÇÃO I – ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS e SEÇÃO II – LITERATURA, CULTURA E ARTES. O leitor encontrará nesta obra reflexões sobre a arte de ensinar e de aprender baseadas no olhar iniciado por Paulo Freire, o patrono da educação brasileira. Para além da educação, a obra apresenta resultados de estudos e pesquisas literários e culturais. A seguir, vejamos o trata cada capítulo:

O primeiro capítulo “A gestão de sala de aula e abordagens inovadoras para professores de inglês em contextos de diversidade” da autoria de Gilson Adão Domingos Vieira, de Fidel Cambundo Sanuca, de Edmilson Alberto Matamba, de Zicelque Inácio Nunes Vieira e de Alane Melo da Silva analisa a aplicação de princípios administrativos, o planejamento estratégico, a liderança transformacional e a gestão do tempo ao ensino de inglês como L2, com foco na otimização da gestão de sala de aula. A pesquisa se fundamenta a partir dos estudos de Richards e Rodgers (2014), Northouse (2019) e Smita (2013). A metodologia é qualitativa e exploratória do qual se conclui que 85% dos alunos possuem maior motivação, atribuída à liderança transformacional do professor. Concluiu-se que há necessidade de formação docente em gestão e liderança, sobretudo em contextos de recursos limitados.

O segundo capítulo “A transformação digital do ensino de Língua Portuguesa em EaD: Uma análise à luz do Modelo CLIA e da experiência cabo-verdiana na Universidade de Santiago” da autoria de Luís Rodrigues analisa a

transformação do ensino do português em contextos de EaD, recorrendo ao Modelo CLIA de Erik de Corte como quadro teórico. Os resultados da pesquisa demonstraram que a adoção de plataformas de gestão de aprendizagem (LMS) promoveram o desenvolvimento integrado de competências linguísticas, digitais e interculturais nos estudantes. O estudo revela a importância de uma mediação pedagógica eficaz, que fomenta a autonomia e a colaboração, e de um sistema de avaliação contínuo e diversificado, adaptado ao contexto digital.

O terceiro capítulo “As palavras têm poder: reflexões sobre alterações semânticas em vocábulos específicos da língua portuguesa” da autoria de Carla Andréia de Souza Rodrigues e de Assuério Marcos Alves faz uma reflexão teórica acerca da produção de sentido gerada pelas variações semânticas de vocabulários específicos da língua portuguesa, impulsionada por demandas práticas e situacionais. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa e abordagem exploratório-descritiva, fundamenta em teorias de Paiva, Moreira e Santos (2016), Queiroz e Melo (2022), Amaral, Mota e Santos (2022), Junior (2021), Halliday, Austin (1990) e Bourdieu (1996). Os resultados demonstram que as palavras têm poder simbólico e performativo, e que suas escolhas impactam diretamente na construção de vínculos, na gestão de conflitos e na afirmação de identidades no espaço social.

O quarto capítulo “Ensino da leitura e formação do leitor crítico no ensino da língua portuguesa em Moçambique” da autoria de Arcedes José Manuel, de Dércio Gidrião Cossa e de Crimildo Ossifo Baptista Amade analisa as perspectivas de leitura propostas no exame final de Língua Portuguesa da 6ª classe, aplicado pelo Ministério da Educação em 2022. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que utilizou a Inteligência Artificial Generativa (ChatGPT), em sua versão gratuita, como apoio na elaboração de propostas de atividades de leitura ancoradas em diferentes perspectivas - cognitivista, interacionista e dialógica -, processo que ocorreu em duas etapas: (1) elaboração do *prompt* e (2) verificação humana. Os resultados indicam que predominam atividades de leitura ancoradas na perspectiva estruturalista, as quais não contribuem para a formação de leitores críticos. As atividades elaboradas com o apoio da IA Generativa (ChatGPT) demonstraram potencial para promover a formação de leitores ativos, críticos e reflexivos.

O quinto capítulo “Escrita mediada por IA: reflexões éticas e pedagógicas para o curso de letras Língua Portuguesa EaD” da autoria de Assuério Marcos Alves discute a escrita mediada por IA e suas implicações éticas e pedagógicas no ensino superior, especialmente no curso de Letras Língua Portuguesa na modalidade EaD. A pesquisa analisa o modo como as respostas são geradas por IA, a partir de comandos organizados pela professora docente da disciplina de Literaturas Africanas de Língua Portuguesa, dialogam ou se distanciam dos princípios éticos, formativos e autorais esperados nos estudos linguísticos e literários. É um estudo de abordagem qualitativa, analítico e interpretativo, cujos resultados apontam que, embora as ferramentas de IA apresentem fluência linguística e estrutura narrativa coerente, suas produções carecem de intencionalidade comunicativa, criticidade e densidade conceitual.

O sexto capítulo “O ciclo de alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental: experiências nas turmas de 1º e 2º ano” da autoria de Maria Letícia de Sousa David e Francisca Joselena Ramos Barroso analisa os desafios e práticas interventivas que permeiam o percurso formativo da alfabetização das crianças nos anos iniciais do ensino fundamental. Esse texto é um relato de experiência de atividades realizadas em uma turma do 2º ano da Rede Municipal de Ensino de Itapipoca-CE e em uma turma de 1º ano da Rede Municipal de

Ensino de Horizonte-CE, tendo aporte bibliográfico em livros e artigos com enfoque na alfabetização: Alves e Garcia (2011), França e Costa (2022), Freire (1989), Mascarello (2021), Silva (2021), Soares (1986) e Veiga (2006). Da pesquisa se conclui que ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita é um desafio e o professor alfabetizador pode adotar uma concepção de leitura como “processo”, em que se constroem significados e compreende-se a linguagem verbal e não verbal, sendo o leitor um sujeito ativo que interage com o texto.

O sétimo capítulo “O desenvolvimento do ensino de línguas estrangeiras nas crianças” da autoria de Angélica Martins da Silva analisa o desenvolvimento do ensino de línguas estrangeiras nas crianças. Trata-se de uma qualitativa que fez um levantamento bibliográfico de materiais do Portal de Periódicos da CAPES. Da pesquisa se observa que o ensino de línguas estrangeiras possui a utilização de recursos tecnológicos na escola em prol da compreensão do vocabulário de outro idioma, é interessante para as crianças. A categoria “melhorias” abordou avanços ao ensinar línguas estrangeiras para crianças. A categoria “entraves” perpassou existir desafios para desenvolver o ensino de línguas estrangeiras nas crianças.

O oitavo capítulo “Ordenação e sequenciação de perguntas de leitura no livro didático da língua portuguesa em moçambique” da autoria de Luís Fiel Nchodo analisa a construção da ordenação e sequenciação de perguntas de leitura do género discursivo narrativo do recorte textual do livro didático de Língua Portuguesa do Ensino Secundário em Moçambique. A pesquisa se propõem construir atividades de ordenação e sequenciação de perguntas para a exauribilidade temática do género discursivo-narrativo e por via deles estabelecer um diálogo entre as perguntas de leitura e o conceito de exauribilidade temática, discutido pelo Círculo de Bakhtin (2003). A metodologia de ordenação e sequenciação dividiu as perguntas de leitura em pergunta de resposta textual, inferencial e interpretativa, ou seja, teve em conta a ordem crescente de dificuldades, em vistas a levar o aluno à progressiva reflexão sobre o texto e sobre o tema para a formação de um aluno crítico, algo indispensável para o desenvolvimento de uma sociedade.

O nono capítulo “Organização universitária e gestão de línguas: a secretaria de políticas linguísticas (uncuyo) e o observatório de políticas linguísticas (unq), aproximações ao lugar do português” da autoria de Carlos Alberto Pasero compara a organização, planejamento e funcionamento de duas unidades gestoras de políticas linguísticas em universidades públicas da Argentina: a Secretaria de Políticas Linguísticas (SPL) da Universidade Nacional de Cuyo (UNCuyo) e o Observatório de Políticas Linguísticas (OPL) da Universidade Nacional de Quilmes (UNQ). A SPL da UNCuyo destaca-se como um caso pioneiro na gestão de línguas no ensino superior argentino. O OPL da UNQ seguiu uma linha semelhante, desenvolvendo funções específicas na área. Ambas foram criadas para planejar e gerenciar políticas linguísticas, atendendo, direta ou indiretamente, a sugestões do Grupo PELSE da AUGM. Nesse contexto, o estudo ressalta o crescente interesse e importância da língua portuguesa devido ao seu papel regional, internacional e no processo de internacionalização dos estudos.

O décimo capítulo “Vamos conversar/¿Hablemos?: ensino-aprendizagem de idiomas e desconstrução de estereótipos culturais no aplicativo Tandem” da autoria de Rainei Rodrigues Jadejiski analisa como o uso do aplicativo **Tandem** transformou relação do ensino-aprendizagem de idiomas com a escuta intercultural. A partir da experiência de aprendizado do espanhol percebe-se que

o **Tandem** se tornou muito mais do que uma ferramenta tecnológica: converteu-se em um território formativo, onde o diálogo, a escuta e o reconhecimento do outro se entrelaçam em uma pedagogia viva. Aprender um idioma é também um ato político e ético, atravessado por tensões, estereótipos e possibilidades de descolonização. As conversas no aplicativo colocaram diante de desafios simbólicos, culturais e afetivos, exigindo paciência, empatia e criticidade.

O décimo primeiro capítulo “A cultura é a nossa bússola! abordagens de literaturas africanas em língua portuguesa com o livro didático “Estações linguagens: rotas de cidadania” da autoria de Brenda Damasceno Silva e Sarah Maria Forte Diogo oferece um relato de uma experiência em sala de aula na educação básica, especificamente no ensino médio, através do uso do livro “Estações linguagens: rotas da cidadania” (2020). A obra apresenta alguns escritores de países lusófonos, como Guiné-Bissau, Moçambique e Angola. Os autores escolhidos para análise foram: Odete Semedo, José Craveirinha e Noémia de Sousa. As abordagens feitas com o material, incorporadas a outras metodologias contribuíram para a realização de aulas de literatura no ensino médio que contemplam questões étnico-raciais. Através desta prática buscou-se auxiliar na partilha de conhecimentos e disseminação das literaturas africanas em língua portuguesa, possibilitando a aprendizagem de estudantes críticos e com amplo repertório cultural.

O décimo segundo capítulo “Entre a dor e o processo criativo: a escrita como ferramenta de amadurecimento emocional em “A Troca e a Tarefa” de Lygia Bojunga” da autoria de Gabriela Alves Henriques da Matta e da Magda da Silva Cunha analisa como o processo criativo funciona como ferramenta de amadurecimento emocional no conto “A Troca e a Tarefa”, de Lygia Bojunga. Com base no referencial teórico de Bretas (2013), o texto classifica a coletânea *Tchau* (1984) como o marco do “Tempo da Angústia” da autora. Esta fase é caracterizada pelo abandono da fantasia e pela abordagem de conflitos realistas. Ao abraçar esta escrita, a protagonista transforma sua angústia em arte, usando a literatura como mecanismo para elaborar seus traumas, ressignificar o sofrimento e alcançar a maturidade. Conclui-se que a literatura e a arte, que advém da vida da autora, refletem-se na personagem, principalmente por ser uma escritora contemporânea que valoriza o sentimento e a criação literária.

O décimo terceiro capítulo “Entre páginas e telas: a sexualidade feminina” em Clarice Lispector e Marcela Lordy” da autoria de Ana Beatriz Silva e Helder Thiago Maia faz uma análise comparada do livro “Uma aprendizagem ou o livro dos prazeres” (1969), de autoria de Clarice Lispector, e do filme “O livro dos prazeres” (2020), de Marcela Lordy. A pesquisa busca compreender a forma como a sexualidade feminina é construída nas duas obras, pensando que tanto a mudança de suporte e linguagem inerentes à adaptação cinematográfica quanto a distância temporal que separa o lançamento delas tendem a gerar mudanças no modo de enunciação dessa temática. A pesquisa analisa a formulação da figura feminina, de sua sexualidade, atentando-se para o modo como a linguagem cinematográfica e o contexto político, cultural e social do ano de 2020 podem gerar novos sentidos para uma obra composta na forma literária em 1969, bem como eliminar outros sentidos presentes no livro.

O décimo quarto capítulo “Marcas de opressão e resistência em “O sétimo juramento” de Paulina Chiziane e “A coisa à volta do teu pescoço” de Chimamanda Adichie” é da autoria de Márcia Naria Fonteles Vasconcelos estuda as literaturas africanas de línguas portuguesa dentro de estereótipos e de construções formuladas pela visão eurocêntrica, cuja representatividade dos personagens é relegada ao segundo plano. Considerando a necessidade de

abordagens que contemplem vozes marginalizadas ou que lidam com essas desconstruções fez-se análise de “O sétimo juramento” (2000) de Paulina Chiziane e “A coisa à volta do teu pescoço” (2009) de Chimamanda Adichie. Na análise foram identificadas as marcas opressivas e de resistência que coexistem ao longo da tessitura textual e como são evidenciadas nas obras em pauta. Concluiu-se que é preciso novos parâmetros para desmistificar a visão eurocêntrica que só favorece a quem desempenha ainda a centralidade do discurso

O décimo quinto capítulo “Entre vozes silenciadas e saberes ancestrais: descolonização linguística e o ensino de línguas indígenas e africanas na atualidade” da autoria de Clodoaldo Matias da Silva analisa criticamente os processos de silenciamento histórico e a exclusão epistêmica das línguas indígenas e africanas no Brasil, articulando-os às práticas de descolonização linguística como estratégia de resistência pedagógica. A investigação parte da compreensão da linguagem como território de disputa política e epistêmica, em que a escola desempenha papel central na reprodução ou ruptura de hierarquias culturais. Com base em abordagem teórico-analítica, fundamentada na linguística aplicada crítica e na educação intercultural, a pesquisa examina as tensões entre currículo, democracia linguística e direito à diferença. Discute-se a atuação do educador como mediador intercultural e a relevância das práticas pedagógicas contra-hegemônicas que valorizam a oralidade, os saberes ancestrais e a produção comunitária de conhecimento. As análises revelam que a presença ativa das línguas originárias nas instituições escolares contribui para a emergência de epistemologias plurais e para o fortalecimento de identidades historicamente marginalizadas. A articulação entre linguagem e justiça social evidencia que a descolonização não é apenas um movimento teórico, mas um reposicionamento ético e político do fazer educativo. Conclui-se que o reconhecimento curricular das línguas indígenas e africanas, aliado ao protagonismo dos falantes, representa um caminho potente para a reinvenção democrática da escola.

O décimo sexto Capítulo “O deslizamento metonímico do significante *primeiro beijo* no conto homônimo de Clarice Lispector: uma análise jakobsiana” da autoria de Robson Anselmo Tavares de Melo e de Luciana Pereira da Silva analisa e discute sob ótica dos estudos do linguista russo Roman Jakobson o deslizamento metonímico do significante metafórico “primeiro beijo”, do conto homônimo da escritora brasileira Clarice Lispector. Analisa-se a partir dos ditames expostos em “Dois aspectos da linguagem e dois tipos de afasia, e, Linguística e poética”, de Jakobson. O linguista russo desenvolve a partir das relações associativas e sintagmáticas de Ferdinand de Saussure seus estudos sobre os processos metafóricos (similaridade) e metonímicos (contiguidade). A análise discute o quão anacrônico é a dicotomia entre as duas realidades da língua(gem) para o ensino da língua nacional. Nada mais propício do que coadunar neste estudo a prosa poética de Lispector com os estudos de Jakobson uma vez que a escrita singular da escritora brasileira é eivada de uma poeticidade em que a palavra é a chave para reflexões profundas como a descoberta do amor através de um beijo inusitado.

O décimo sétimo capítulo “O professor e a escola brasileira nas páginas de “Aveso da pele” (2020)” da autoria de Verônica Andrade Braga Sousa analisa a realidade da escola brasileira e as lutas diárias que um docente da educação básica enfrenta no seu ofício. A pesquisa aborda o contexto educacional brasileiro enfrentados pelos professores, como a falta de condições de trabalho dignas, a sobrecarga do professor, o ambiente escolar precarizado, entre outros.

Por isso, esse estudo utiliza de concepções contra hegemônicas para refletir sobre essas dificuldades no cenário brasileiro a partir da vida do personagem Henrique, como professor negro na periferia. Na obra “O Averso da Pele” (2020), do escritor carioca Jeferson Tenório, o narrador-personagem Pedro recobra as memórias de seu pai Henrique. Ao retomar o passado do pai, Pedro perpassa por várias questões sociais vivenciadas por seu pai e as pessoas que estavam próximas a ele, questões como o racismo, o sistema de educação falido do país, relacionamentos interracialis, relações familiares, entre outros.

O décimo oitavo capítulo “Susan Sontag: uma discípula da intelectualidade” da autoria de Naiana Pereira de Freitas e de Nancy Rita Ferreira Vieira analisa os acontecimentos biográficos da escritora estadunidense Susan Sontag (1933-2004) que estão relacionados a sua carreira intelectual. Durante a sua vida, ela esteve preocupada com a condição humana e o estado do mundo em sua época, além de estar envolvida com a arte, seja na sua própria produção literária, seja como crítica das produções artísticas de terceiros. É importante enfatizar que entre os anos de 1987- 1989, Susan Sontag presidiu a Organização Internacional de escritores dedicada à liberdade de expressão e ao avanço da literatura. Este estudo faz parte das discussões elaboradas acerca da escritora, Susan Sontag, no segundo capítulo da tese de doutorado chamada Susan Sontag duas vezes dissonante: intelectual e feminista defendida em 2024.

O décimo nono capítulo “Observação do fenômeno da dêixis no cinema a partir de concepções de leitura e de referência: “Os Quatro da Candelária e Éramos Três” da autoria de Felipe Augusto de Sousa Sobrinho analisa três nichos: leitura, referência e dêixis. O delineamento da proposta se deu por meio da relação entre os três campos e o comportamento do texto cinematográfico. O objetivo foi de apontar a forma como a dêixis pode ser vista em textos em movimento a partir de princípios de concepção da leitura como ferramenta nesse processo, levando em consideração também a construção da referência. Para a compreensão da referenciação utilizou-se as leituras de Mondada (2012), Mondada e Dubois (2017), Koch e Elias (2012), Antunes (2010). A dêixis foi discutida sob o panorama das abordagens de Benveniste (2023), Ilari e Geraldini (2003) e Martins (2019), concluindo que a manifestação da dêixis é pela constituição de ativação simultânea das semioses, resultando em duas categorias específicas.

O vigésimo capítulo “A variação lexical do português guineense na obra “Sonéá: histórias e passadas que ouvi contar” de Odete Semedo”, da autoria de Belo Nanque, de Inácio Sanhá Nafina, de Zelica Manuel Pereira e de Alexandre António Timbane fez um estudo sobre a variação lexical na obra de Odete Costa Semedo. A pesquisa analisou os vocabulários utilizados por Semedo no livro do conto “Sonéá: historias e passadas que ouvi contar”. E estes vocábulos são da identidade da língua guineense (crioulo) assim como das línguas locais africanas. A pesquisa compreende a importância da construção de um dicionário que vai demonstrar a realidade léxico-semântico do português guineense. Da pesquisa se concluiu que há marcas lexicais da cultura e da tradição que envolvem o uso de termos próprios da variedade guineense de português. Com isso, compreende-se que existe itens lexicais provenientes da cultura e da culinária guineense. E estas palavras ganham um significado a partir da sua própria realidade. Concluiu-se ainda que há necessidade de produção de dicionário da variedade guineense de português que poderá acolher estas unidades lexicais.

Caros leitores e caras leitoras! Eis a obra que necessita do vosso retorno. O retorno só acontecerá depois da leitura. Leiam e compartilhem gratuitamente

a trabalho para que o conhecimento seja debatido entre estudantes, docentes e pesquisadores interessados. Desejamos a todos, uma leitura proveitosa!

Os nossos agradecimentos aos autores pela confiança, pela dedicação e coragem para compartilhar suas pesquisas e estudos. Enfim, a todos que direta e indiretamente contribuíram para que esta obra fosse publicada.

São Francisco do Conde (BA), janeiro de 2026.

Os organizadores

Margarida Laura A. Timbane

Alexandre António Timbane

SEÇÃO I - ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

Capítulo 1

A gestão de sala de aula e abordagens inovadoras para professores de inglês em contextos de diversidade

Gilson Adão Domingos Vieira
Fidel Cambundo Sanuca
Edmilson Alberto Matamba
Zicelque Inácio Nunes Vieira
Alane Melo Da Silva

Introdução

O ensino clássico de línguas estrangeiras tem sido criticado por métodos rígidos, centrados na gramática, que desmotivam principalmente alunos iniciantes e intermediários (RICHARDS; RODGERS, 1986). Muitos professores que seguem os métodos tradicionais restringem os estudantes a traduções literais e regras estritas, ignorando que o objetivo da língua é a comunicação. Por exemplo, no método Gramática-Tradução, as respostas com o mesmo sentido, mas formuladas de maneira diferente, são consideradas erradas, logo se um professor estiver ensinando sobre obrigações em Inglês e aplicar um exercício onde o objetivo será o de traduzir a frase “Nós temos que estudar hoje” do Português para o Inglês focando na estrutura gramatical ensinada (por exemplo, o uso de “have to” para obrigação), todo mundo que escrever “We have to study today” estará certo, e, se um estudante traduzir como “We must study today” ou ainda “We need to study today” estará ‘errado’ nos olhos do professor, Porque embora tenha o mesmo sentido de obrigação, não usou a estrutura “have to” que estava sendo praticada no exercício. Porém, a verdade é que para melhorar a aprendizagem, o professor deve atuar como facilitador, permitindo que os alunos criem, imaginem e construam suas próprias traduções, aumentando a motivação e reduzindo barreiras:

Por volta de meados do século XIX, diversos fatores contribuíram para um questionamento e rejeição do Método Gramática-Tradução. O aumento das oportunidades de comunicação entre os europeus criou uma demanda por proficiência oral em línguas estrangeiras. Inicialmente, isso criou um mercado para livros de conversação e livros de frases destinados ao estudo privado, mas especialistas em ensino de línguas também voltaram sua atenção para a maneira como as línguas modernas estavam sendo ensinadas nas escolas secundárias. O sistema de educação pública estava sendo cada vez mais visto como falho em suas responsabilidades. Na Alemanha, Inglaterra, França e outras partes da Europa, novas abordagens para o ensino de línguas foram desenvolvidas por especialistas individuais em ensino de línguas, cada um com um método específico para reformar o ensino de línguas modernas. Alguns desses especialistas, como C. Marcel, T. Prendergast e F. Gouin, não conseguiram obter um impacto

duradouro, embora suas ideias sejam de interesse histórico. (RICHARDS, RODGERS, 1986, p. 5, tradução nossa).

É fundamental refletir sobre o papel do professor no ensino de inglês em contextos desafiadores, como o da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). Por isso que o foco deste trabalho recai sobre as dificuldades enfrentadas pelo professor ao ensinar alunos em contextos multiculturais. O ensino de inglês como língua estrangeira (L2) em ambientes como o da UNILAB, apresenta desafios singulares, decorrentes da diversidade cultural, sendo que a mesma inclui 5 estudantes da África Subsaariana, como Angola, Moçambique, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe e Cabo Verde, um país asiático, que é o Timor-Leste e um país da América latina, que é o Brasil, apresentando assim uma linguística com variações de sotaque do português e presença de línguas nacionais como crioulo e tétum e as variações do perfil socioeconômico dos discentes.

Essa heterogeneidade demanda abordagens pedagógicas flexíveis, inclusivas e dinâmicas, capazes de atender às necessidades específicas de aprendizagem de cada perfil de estudante, promovendo maior engajamento, compreensão e eficácia no processo educacional. É muito importante também referir que estas metodologias flexíveis vão além da forma de ensinar, engloba também os meios, (Souza, et al. 2020) reflete que até a proibição de uso das novas tecnologias constitui barreira à educação, ela defende um modelo equilibrado onde a educação alberga tanto estas ferramentas de TI quanto os livros tradicionais:

Os livros e a literatura estrangeira ainda exercem influência sobre o ensino da língua inglesa, mas, agora dividem espaço com outros instrumentos, especialmente os tecnológicos. Hoje, as TIC são instrumentos da internacionalização da língua, proporcionando um hibridismo linguístico e cultural (SOUZA et al. 2020, p. 7).

Para a superação da rigidez metodológica historicamente criticada, e em resposta à diversidade única da UNILAB, este trabalho adota o conceito de professor como "líder transformacional". Esta perspectiva, abordada por Smita (2023), enfatiza a atuação do educador como um guia que se adapta às necessidades individuais dos aprendizes, promovendo a autonomia e a motivação. Acreditamos que o modelo de liderança transformacional na sala de aula é a chave para o engajamento em ambientes multiculturais:

Um líder transformacional compreende a necessidade de seus seguidores e os guias desde seu nível fundamental até o nível final. Em uma sala de aula de aprendizado de segunda língua, cada aluno necessita de seu líder do começo ao fim de seu processo de aprendizado. Quando um professor líder que pratica a liderança transformacional em sua sala de aula de ELT, o líder foca em cada um de seus alunos, conversa com eles para entender suas necessidades, e os guia ao longo do tempo de acordo com essas necessidades, empoderando-os também com diferentes atividades criativas, tudo isso tem um impacto positivo nos resultados de aprendizado dos alunos nas salas de aula (SMITA, 2023, p. 6, tradução nossa).

A gestão de sala de aula é um componente essencial para promover o

engajamento dos estudantes, facilitar a interação comunicativa e garantir a eficácia do processo de ensino-aprendizagem. Quando há uma grande heterogeneidade, o modelo exige abordagens pedagógicas flexíveis, inclusivas e dinâmicas, capazes de atender às necessidades específicas de cada perfil de aluno. Neste cenário, a integração de princípios administrativos, especificamente planejamento estratégico, liderança transformacional e gestão de tempo, surge como uma estratégia inovadora para otimizar a prática docente no ensino de inglês como L2. O planejamento estratégico permite ao professor definir metas claras, antecipar desafios e organizar atividades que atendam às necessidades dos alunos (MINTZBERG, 1994).

A liderança transformacional capacita o docente a inspirar e motivar os estudantes, promovendo um ambiente colaborativo e estimulante (Burns, 1978; Bass, 1990). Já a gestão de tempo garante o uso eficiente das atividades em sala de aula, permitindo que todos os alunos participem de forma equitativa e produtiva (COVEY, 1989). O estudo propõe um modelo pedagógico interdisciplinar que combina conceitos de linguística aplicada e administração, buscando melhorar o engajamento e os resultados de aprendizagem. Os objetivos específicos incluem: descrever abordagens comunicativas utilizadas no ensino de inglês L2, aplicar princípios administrativos em planos de aula adaptados a turmas heterogêneas, avaliar o impacto do modelo no engajamento dos alunos de nível intermediário e identificar desafios na implementação do modelo, propondo estratégias de superação com base em práticas reflexivas e colaborativas.

O ensino de línguas estrangeiras tem evoluído nas últimas décadas com a valorização de abordagens comunicativas, que enfatizam o uso da língua em contextos reais e a negociação de significados (Richards & Rodgers, 2014). Em contextos multiculturais, essas abordagens precisam ser adaptadas às particularidades culturais e linguísticas dos alunos, considerando aspectos de competência intercultural (BYRAM, 1997).

A aplicação de ferramentas administrativas ao ensino oferece meios para estruturar planos de aula mais eficazes, motivar os estudantes e lidar com a complexidade da diversidade presente em instituições como a UNILAB. Dessa forma, o modelo proposto não apenas enriquece a prática docente, mas também contribui para a formação de professores mais preparados para enfrentar os desafios de contextos educacionais multiculturais, podendo ser adaptado a outros cenários semelhantes. A abordagem interdisciplinar evidencia a relevância de estratégias administrativas no ensino de L2, promovendo inclusão, engajamento e eficácia no processo educativo.

Metodologia

Este estudo adotou uma abordagem mista, combinando experiência prática e pesquisa bibliográfica qualitativa. A primeira abordagem envolveu observações em uma turma de 20 alunos de nível intermediário (B1 e B2) de inglês no Núcleo de Línguas da UNILAB, durante quatro meses, incluindo análise dos planos de aula aplicados. A segunda abordagem consistiu em uma revisão bibliográfica sistemática, visando compreender dinâmicas de gestão de sala de aula, princípios administrativos e sua aplicação no ensino de línguas estrangeiras, com foco no modelo pedagógico proposto. Para apoiar a pesquisa e a escrita, utilizaram-se ferramentas de Inteligência Artificial para pesquisa guiada, da aplicação dos descritores: “Liderança Transformacional na Escola; Gestão de Sala de Aula; Ensino de L2 / Inglês como L2; Princípios Administrativos em Professores; Engajamento na Sala de Aula; Análise de Conteúdo; Turmas

Heterogêneas / Diversidade e Planejamento Estratégico” a pesquisa teve um retorno de 175 artigos das bases de dados utilizadas, destes após utilizar os critérios de Inclusão/Exclusão, apenas 20 foram escolhidos para análise detalhada.

A análise detalhada de cada artigo examinou sua relevância teórica, a abordagem metodológica utilizada (para confirmar a natureza empírica) e as contribuições diretas para o entendimento do tema, com a aplicação desta técnica o estudo contemplou a identificação de conceitos-chave, avaliação das metodologias utilizadas nos artigos e síntese das principais descobertas. Cada artigo foi examinado quanto à sua relevância teórica, abordagem metodológica e contribuições para o entendimento da relação entre princípios administrativos e gestão de sala de aula no ensino de L2. O uso das bases Google Scholar e SciELO foi fundamental para garantir o acesso a estudos amplamente reconhecidos e citados no campo da linguística aplicada e da administração educacional, como o Smita (2013), Burns (1978), Bass (1990) e Richards, Rodgers (1986).

A base SciELO foi escolhida por sua riqueza de artigos em língua portuguesa, especialmente focados no contexto brasileiro, enquanto o Google Scholar ampliou o escopo para incluir estudos internacionais que enriqueceram a discussão teórica e prática. A pesquisa foi realizada no período de janeiro de 2025 a setembro de 2025, possibilitando uma análise contextualizada sobre o tema, coincidindo com o período de aulas para integração com reflexões práticas. Com essa metodologia, buscou-se uma compreensão ampla e detalhada do impacto dos princípios administrativos na gestão de sala de aula para o ensino de inglês, com base em estudos relevantes e de alta qualidade acadêmica.

A fase de coleta e seleção de dados desta pesquisa foi meticulosamente planejada para garantir que a análise se baseasse em evidências primárias, metodologias rigorosas e contribuições originais. O objetivo primordial era transcender a mera compilação de literatura e focar em trabalhos inéditos que oferecessem descobertas empíricas diretas sobre a intersecção entre princípios administrativos e gestão de sala de aula no ensino de L2. Nesse sentido, foi adotado um critério de exclusão rigoroso: todos os artigos classificados como revisões bibliográficas, revisões sistemáticas, meta-análises puras ou ensaios teóricos que não apresentavam uma coleta ou análise de dados originais foram deliberadamente excluídos do corpus de análise final. Essa decisão metodológica baseou-se na premissa de que, para fundamentar a necessidade de novas abordagens pedagógicas em contextos desafiadores como o da UNILAB, era imperativo utilizar estudos que relataram a prática real e os resultados concretos de intervenções, pesquisas de campo ou estudos de caso.

A prioridade foi dada a artigos empíricos, sejam eles de natureza qualitativa, quantitativa ou mista, e que detalhassem a aplicação de métodos de pesquisa (entrevistas, observações, questionários, estudos quase-experimentais) e apresentassem dados primários sobre a eficácia de estratégias de gestão, a influência da liderança e o impacto da colaboração em sala de aula de L2. Essa exclusão intencional de trabalhos de revisão garantiu o maior número possível de trabalhos inéditos, proporcionando uma base sólida de conhecimento fresco e aplicado para as conclusões desta pesquisa.

O uso das bases Google Scholar e SciELO foi fundamental para estabelecer um equilíbrio entre a relevância local e a abrangência global da pesquisa. Com a exclusão intencional de revisões bibliográficas em favor de artigos empíricos inéditos, o uso estratégico das bases SciELO e Google Scholar e a aplicação

rigorosa da Análise de Conteúdo, esta pesquisa buscou uma compreensão ampla e detalhada do impacto da liderança e dos princípios de gestão na eficácia pedagógica. O resultado é um estudo fundamentado em evidências de alta qualidade acadêmica, capaz de propor abordagens que promovam a inclusão, o engajamento e a eficiência no desafiador, mas rico, ambiente educacional do ensino de Inglês como L2 em contextos de pluridiversidade.

A análise dos dados foi realizada por meio da metodologia de análise de conteúdo, uma técnica que permite a interpretação sistemática e objetiva do conteúdo manifesto e latente da comunicação (neste caso, dos artigos científicos), (BARDIN, LAURENCE, 2011). Esta metodologia contemplou três etapas principais, aplicadas no período entre janeiro a fevereiro de 2025, sendo elas respectivamente, a Pré-análise, a Exploração do Material e o Tratamento dos resultados e Inferências, detalhados nos resultados e discussões.

A primeira fase, Pré-análise serviu como a fundação organizacional e reflexiva, começando com a leitura flutuante dos artigos para imersão e identificação de temas centrais (liderança, engajamento, etc.). Nesta fase, foram formuladas três hipóteses: a H1 previa a convergência entre princípios administrativos e o aumento do engajamento; a H2 apontava a Liderança Transformacional ([LT]) como principal mecanismo de impacto; e a H3 antecipava desafios de adaptação em turmas heterogêneas.

A Pré-análise culminou na definição dos indicadores operacionais, como os códigos de análise, incluindo [LT], [PE] (Planejamento Estratégico) e [ED] (Engajamento na Diversidade). Em seguida, a Exploração do Material, fase central, tratou os artigos sistematicamente. Este tratamento envolveu a Codificação, transformando trechos relevantes em unidades de análise concisas com a atribuição dos códigos definidos; a Categorização, agrupando esses códigos por similaridade temática em categorias-mãe (como Impacto no Aluno e Ferramentas Docentes); e a Enumeração, que quantificou a frequência desses códigos. Os resultados da enumeração revelaram que o eixo de Impacto no Aluno concentrou 63% das ocorrências e que a Liderança Transformacional ([LT]) foi o tema mais proeminente, com 32% das ocorrências, validando a importância da abordagem administrativa focada no aluno para o ensino de L2.

Tabela 1: Frequência da Análise Categorial

Categoria-Mãe	Unidade de Registro (Código)	Frequência (Ocorrências nos Artigos)	Percentual de Foco (%)
1. Impacto no Aluno	Liderança Transformacional [LT]	48	32%
	Engajamento e Motivação	35	23%
	Engajamento na Diversidade [ED]	12	8%
2. Ferramentas Docentes	Planejamento Estratégico [PE]	30	20%
	Gestão de Tempo	25	17%
Total Geral		150	100%

Fonte: Dados da pesquisa

A fase final do método da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011), foi o Tratamento dos Resultados e Inferências, representou a conclusão da análise bibliográfica, onde os dados codificados foram sintetizados e interpretados para serem confrontados com o experimento de campo na UNILAB. O tratamento dos dados de frequência (Enumeração) permitiu a elaboração de inferências sólidas.

A primeira e principal inferência validou as Hipóteses H1 e H2, confirmando que a prevalência dos códigos [LT] (Liderança Transformacional, 32%) e [PE] (Planejamento Estratégico, 20%) na literatura empírica indica que as práticas administrativas são, de fato, o motor da eficácia pedagógica.

O predomínio da Liderança Transformacional foi interpretado como o mecanismo mais potente, criando o impulso motivacional necessário para o engajamento dos alunos, o que encontra respaldo direto nos 85% de aumento de motivação reportados no estudo de campo. Em contraste, a baixa frequência do código [ED] (Engajamento na Diversidade, 8%) levou à inferência de que a literatura possui uma lacuna em estratégias detalhadas para a gestão de ritmos e heterogeneidade, o que validou a Hipótese H3. A interpretação final, portanto, sintetizou que o modelo interdisciplinar é eficaz por sua estrutura (PE) e inspiração (LT), mas sua máxima efetividade em um ambiente multicultural exige constante adaptação e flexibilidade para mitigar os desafios inerentes à diversidade.

Resultados e discussões

Os resultados obtidos a partir desta aplicação experimental do modelo pedagógico proposto, realizado em uma turma de 20 alunos de nível intermediário (B1) de inglês no Núcleo de Línguas da UNILAB, revelam impactos positivos significativos na motivação, engajamento e percepção de relevância das atividades. A coleta de dados foi baseada em questionários anônimos respondidos por todos os participantes ao final do período, com escalas Likert de 1 a 5 para avaliar motivação, engajamento e satisfação, complementados por respostas abertas para feedback qualitativo. Além disso, as reflexões práticas registradas no diário de campo do pesquisador corroboraram as observações dos participantes durante as aulas.

Especificamente, 85% dos alunos (17 de 20) relataram um aumento na motivação e engajamento, atribuindo isso principalmente às dinâmicas de liderança transformacional incorporadas, como o feedback positivo imediato e o incentivo à participação ativa em grupo. Por exemplo, em respostas abertas, alunos destacaram frases como "O professor me fez sentir valorizado ao elogiar minhas contribuições", o que reflete o estímulo à autonomia e confiança. As atividades comunicativas, focadas em vocabulário de negócios, como simulações de reuniões, debates e exercícios de resolução de problemas, foram avaliadas como relevantes por 90% dos respondentes (18 de 20), com uma média de 4,5 na escala de relevância para o aprendizado de habilidades comunicativas.

Esses dados indicam uma correlação positiva entre o planejamento estratégico (definição de objetivos claros por aula) e a percepção de utilidade prática, alinhando-se à gestão de tempo que permitiu a conclusão de todas as atividades dentro do horário previsto. Pode-se notar claramente que um professor pode e deve ser um líder motivador dentro da sala de aula, geralmente entrega-se a motivação totalmente ao aluno, ou seja o aluno deve ser responsável pelo seu aprendizado o professor um facilitador ou despejador de matéria, porém os resultados acima referidos, e, devidamente fundamentados por diversos autores vêm demonstrar que o professor é um líder e como tal, o seu comportamento e posicionamento vai influenciar no sucesso e aprendizado por parte do aluno, o professor não deve portanto se comportar como um chefe autoritário e que se limita a dar ordens e realizar tarefas, mas sim como um líder transformacional, e, segundo Smita (2023), o bom professor de línguas sempre

será um líder, pois este é Motivador, Inspirador e um estimulador da autonomia e confiança.

Um líder é alguém cujas ações motivam seus seguidores a lutar por objetivos maiores e a sonhar, aprender, fazer e se tornar mais. Um professor é um líder para seus/suas alunos (as). Um professor não é a pessoa que apenas faz materiais para a aula ou elabora o plano de estudos ou passa o tempo na aula apenas dando uma palestra sobre seu curso. Um professor ou mentor se torna um ídolo para seus alunos. Ele pode inspirar seus alunos a sonhar mais alto e ajudá-los a aprender mais e apoiá-los em todo o seu desenvolvimento. Professores são obviamente líderes e precisam de habilidades de liderança apropriadas para a melhoria de seus alunos. Mas é difícil para um professor saber quais habilidades deve desenvolver ou quais tipos de habilidades deve praticar na frente de seus alunos para guiá-los no caminho certo. A abordagem correta de um professor líder pode levar a vida de um aluno ao auge do sucesso, e a abordagem errada de um professor líder pode deixar um aluno frustrado e também pode destruir a vida desse aluno. (SMITA, 2023, p. 1, tradução nossa)

Os cinco planos de aula elaborados e aplicados continham: cronogramas detalhados, resultando em uma taxa de execução de 100% sem interrupções significativas, conforme registrado no diário de campo. No entanto, desafios foram identificados, com 15% dos alunos (3 de 20) reportando dificuldades em acompanhar o ritmo das atividades, especialmente em turmas heterogêneas com variações de proficiência linguística. Esses alunos mencionaram "atividades rápidas demais para quem tem menos prática", sugerindo a necessidade de adaptações individualizadas. Estatisticamente, a análise quantitativa dos questionários mostrou uma média geral de satisfação de 4,2/5, com variância maior (desvio padrão de 0,8) nas respostas relacionadas à gestão de tempo em grupos mistos.

Estes resultados revelam uma integração promissora entre princípios administrativos e pedagogia comunicativa, corroborando achados de campo em contextos semelhantes. O modelo proposto, testado em sala de aula com foco em liderança transformacional e gestão estratégica, alinha-se diretamente às reflexões práticas derivadas da experiência docente no Núcleo de Línguas da UNILAB, onde a diversidade cultural e linguística exige abordagens flexíveis. Os dados quantitativos e qualitativos obtidos como os 85% de aumento na motivação e 90% de percepção de relevância ecoam padrões observados em estudos experimentais de campo, destacando como práticas administrativas podem mitigar desafios comuns no ensino de inglês, como baixo engajamento em turmas heterogêneas.

Essa integração está fundamentada nas bases teóricas centrais deste estudo. Richards e Rodgers (2014), em *Approaches and Methods in Language Teaching*, enfatizam as abordagens comunicativas como essenciais para o desenvolvimento de habilidades reais em L2, argumentando que atividades interativas, como as simulações de negócios aqui aplicadas, fomentam a motivação intrínseca. Os resultados corroboram essa tese, visto que as atividades comunicativas elevaram o engajamento em 85%, similar aos achados de Richards e Rodgers, que citam estudos onde metodologias comunicativas aumentam a retenção de vocabulário em até 70% em contextos experimentais.

Da mesma forma, Northouse (2019), em *Leadership: Theory and Practice*, descreve a liderança transformacional como um processo que inspira mudanças por meio de visão compartilhada e suporte individual, o que se reflete nos 85% de relatos de maior motivação devido ao *feedback* positivo. Isso se alinha à meta-análise de Northouse, que indica um aumento médio de 25-30% na motivação de equipes sob liderança transformacional em ambientes educacionais. De um modo geral, os resultados da análise bibliográfica convergem com as evidências de campo em ensino de L2. Por exemplo, Erdel e Takkaç (2019), em *The relationship between teacher classroom leadership and learner autonomy: The case of EFL classrooms*, demonstram que a liderança transformacional em EFL eleva a autonomia dos alunos em 60-75% (baseado em *surveys* com 150 participantes), ecoando os 85% de engajamento aqui observados, especialmente em atividades grupais que incentivam a participação ativa. Essa associação reforça como o trabalho de campo neste estudo, com observação participante, valida a aplicação prática em turmas reais, onde a heterogeneidade (15% de dificuldades) exige adaptações nem sempre destacadas na literatura teórica.

Smita (2023), em *"Teaching-learning effect of transformational leadership in the ELT classroom: An exploratory study"*, relata um aumento de 80% na motivação em ELT terciário via liderança transformacional, com dados de questionários semelhantes aos usados aqui (média de 4,3/5 em engajamento), o que sugere que o modelo piloto poderia ser escalado, mas com treinamento para gerir ritmos variados, como observado no diário de campo do autor.

Gokgoz-Kurt e Karaferye (2023), em *"EFL Teachers' Leadership Practices in Classroom Management: A Study of Higher Education Classrooms"*, encontraram *scores* médios de 4,1 em componentes transformacionais para gestão de sala, com 70% dos professores reportando melhor engajamento, o que se alinha aos 90% de relevância das atividades comunicativas neste estudo, e destacando a necessidade de treinamento docente, um desafio identificado em 15% das respostas. Greenier (2023), em *"Leadership in the language classroom: Implications for teacher education"*, associa especialistas em ESL à liderança ativa, com impactos em motivação de até 82% em estudos longitudinais, o que reforça as reflexões práticas deste trabalho de campo, onde o incentivo à participação mitigou o desengajamento em contextos multiculturais como o da UNILAB.

O resultado mostra que a Liderança Transformacional tem um efeito positivo significativo no engajamento e na motivação de 95% dos alunos, e 90% dos alunos que foram engajados nas atividades de aula obtiveram bons resultados. No entanto, é importante que o professor compreenda a necessidade de seus alunos e os guie de acordo com suas necessidades, **oferecendo suporte constante e motivação** para que o método funcione em uma sala de aula altamente diversa. (SMITA, 2023, p. 55, tradução nossa).

Egitim (2020), em *"Understanding Japanese university English teachers' experiences as collaborative leaders"*, mostra que identidades de liderança influenciam as estratégias de gestão de sala de aula. O artigo demonstra uma melhora de 75% na colaboração grupal, mas alerta que deve haver adaptações em turmas heterogêneas, o que coaduna com o resultado encontrado no trabalho de campo, que relatou que 15% dos alunos tiveram diversas dificuldades. Walker (2021), em *"Transformational instructor leadership in*

English for academic purposes: A case study", identifica a Communicative Language Teaching (CLT) sob liderança transformacional como chave para a motivação em EAP, com 85% de feedback positivo em *cases*, espelhando os resultados quantitativos aqui encontrados.

Shah (2014), em *"Empowering EFL teachers through distributed leadership: A critical perspective on leadership practices in an educational institution"*, defende o empoderamento docente, com estudos mostrando uma redução de 70% nos desafios de gestão via treinamento, o que se alinha à sugestão de *workshops* institucionais para superar limitações de recursos na UNILAB. Para complementar, um outro artigo relevante é o de Dörnyei (2001), em *"Motivational strategies in the language classroom"*, que reporta estratégias motivacionais elevando o engajamento em 80-90% em EFL, com dados estatísticos de *surveys* (média de 4,4/5), reforçando a viabilidade do modelo, mas enfatizando ajustes para a heterogeneidade, como observado no campo.

No entanto, os desafios identificados pela falta de formação em gestão (corroborado por 70% dos artigos analisados) e adaptação a níveis variados sugerem limitações em contextos com recursos limitados, como a UNILAB. Esses achados de campo indicam a necessidade de suporte institucional, como capacitações, para escalar o modelo, alinhando-se a Northouse (2019) que advoga por culturas organizacionais transformacionais. Em suma, os resultados validam a abordagem, mas demandam refinamentos práticos para maior inclusividade, contribuindo para o campo da linguística aplicada com evidências empíricas de sala de aula.

Um outro conceito que se apresenta neste trabalho é o de Liderança Docente, que é o professor ser um líder em sala de aula. Verifica-se que a liderança docente é um fator crucial que impacta diretamente a gestão de sala de aula e, conseqüentemente, os resultados de aprendizagem no ensino de Inglês. Em análise, constata-se que as identidades de liderança assumidas pelos professores influenciam de forma significativa suas estratégias de gestão, promovendo a colaboração em grupo entre os estudantes, porque no final, o professor é um modelo para os estudantes, Ele é o modelo de pronúncia para os alunos, é o modelo de como empregar a gramática e também há necessidade de se tornar um modelo de comportamento e liderança para os mesmos. Embora se reconheça o alto engajamento em ambientes colaborativos, é importante atentar para os desafios práticos que podem surgir na adaptação e gestão de classes altamente heterogêneas.

O ambiente de ensino-aprendizagem é o segundo lar do aluno, e o professor é o líder, que molda todo o ambiente de aprendizado e o futuro dos alunos, fornecendo apoio. O papel do professor não é apenas ensinar a matéria, mas também influenciar seus alunos com suas próprias características de personalidade. De acordo com o modelo de Bass e Avolio (1994), um professor transformacional tem um papel significativo, pois é um professor motivador, que inspira os alunos a sonhar mais alto e a obter mais sucesso na vida, fornecendo consideração individualizada e estimulação intelectual. (SMITA, 2023, p. 8, tradução nossa).

O último gargalo que se mantém até o final desta pesquisa é o de como enquadrar esta necessidade com a competência dos professores, muitos autores têm estudado isso, Vincent Troy Greenier (2023) conduz estudos completos sobre os benefícios da liderança e de qualidades administrativas na pedagogia

e destaca as grandes barreiras que se se enfrentam na aplicação da metodologia.

Há um interesse crescente nos benefícios pedagógicos e profissionais da liderança em sala de aula no ensino de línguas, e embora numerosos estudos tenham explorado as várias características, competências, comportamentos e práticas de liderança, como desenvolver essas habilidades por meio da educação e treinamento de professores de línguas não foi adequadamente abordado. Este artigo conceitual examina a literatura existente sobre liderança baseada em sala de aula no ensino de línguas, compila a miríade de traços e comportamentos relatados como abrangendo qualidades de liderança e oferece uma tipologia para habilidades de liderança que poderia informar cursos e programas de educação e treinamento de professores de línguas. Com base na literatura metodologicamente e teoricamente diversa sobre liderança no contexto de ensino e aprendizagem de línguas, duas categorias principais de uma tipologia orientadora são propostas: o engajamento do professor, incluindo prática reflexiva e diferenciação da instrução, e fatores relacionados à melhoria do ambiente de aprendizagem para professores e alunos, incluindo empoderamento do professor e construção de relacionamentos. Após explicar as categorias, recomendações são feitas sobre como a educação de professores de línguas pode implementar de forma construtiva um foco maior em competências e comportamentos de liderança e dedicar mais atenção a instilar nos professores as habilidades e a mentalidade necessárias para serem professores eficazes e líderes comprometidos (GREENER, 2023. p. 1, Tradução nossa).

Essa passagem do artigo de Vincent Troy Greenier (2023), não só mapeia o estado da arte na pesquisa sobre liderança pedagógica em contextos de ensino de línguas, mas também oferece uma visão acionável para educadores e programas de formação. Em um comentário breve, ela revela o paradoxo da liderança docente: enquanto traços como engajamento reflexivo e construção de relações são intuitivos para muitos professores experientes, sua sistematização em tipologias — como a proposta de engajamento docente e melhoria do ambiente de aprendizagem — pode transformar a educação inicial de professores, fomentando não apenas instrutores competentes, mas líderes transformadores capazes de empoderar alunos e colegas em ambientes multiculturais e dinâmicos.

Conclusão

Este estudo, por meio de uma abordagem bibliográfica qualitativa complementada por aplicação experimental em sala de aula, demonstra que a integração de princípios administrativos ao ensino de inglês como língua estrangeira representa uma abordagem inovadora e eficaz para aprimorar a gestão pedagógica. O modelo proposto, fundamentado em planejamento estratégico, liderança transformacional e gestão de tempo, conforme delineado nas bases teóricas de Richards e Rodgers (2014) e Northouse (2019), contribui significativamente para o aumento do engajamento e da motivação dos alunos, com resultados empíricos indicando 85% de relatos positivos de maior motivação e 90% de percepção de relevância nas atividades comunicativas.

Essa integração não apenas otimiza a organização das aulas, garantindo execução eficiente em contextos reais como o Núcleo de Línguas da UNILAB, mas também alinha-se aos achados de artigos analisados, como os de Erdel e Takkaç (2020) e Smita (2023), que evidenciam ganhos de até 80% em autonomia e engajamento por meio de práticas transformacionais em EFL. Para maximizar a eficácia do modelo, recomenda-se a implementação de programas de capacitação docente em gestão educacional, com ênfase em estratégias adaptativas para turmas heterogêneas um desafio identificado em 15% dos participantes e corroborado por estudos como os de Gokgoz-Kurt e Karaferye (2023), além de suporte institucional para recursos limitados em ambientes multiculturais. Estudos futuros podem expandir essa investigação, explorando a aplicação do modelo em níveis linguísticos variados ou em instituições online, ampliando seu impacto no campo da linguística aplicada e da administração educacional, e potencialmente incorporando

Com este trabalho, notou-se também que a liderança docente é um elemento indispensável para promover a colaboração, o engajamento e a eficiência na avaliação e na gestão do tempo, exigindo estratégias atentas para lidar com a diversidade e heterogeneidade dos estudantes. A robustez deste estudo reside, ademais, na triangulação metodológica empregada, que combinou a força estatística dos dados quantitativos (escalas Likert e médias de satisfação) com a profundidade das evidências qualitativas, como o diário de campo do pesquisador e as respostas abertas dos participantes.

Esta abordagem permitiu não apenas mensurar o aumento de motivação e engajamento, mas também compreender a origem desse impacto, notadamente, no feedback positivo imediato e no sentimento de valorização gerado pela liderança transformacional. Tal detalhamento qualitativo é indispensável para a validação do modelo em um ambiente tão singular quanto o da UNILAB, onde a heterogeneidade cultural e de proficiência exige nuances que a mera estatística não capta. A observação da variância nas respostas sobre a gestão de tempo, por exemplo, é crucial para refinar a aplicação do modelo, garantindo que as futuras adaptações sejam baseadas em uma compreensão contextualizada dos desafios e não apenas na replicação cega de um protocolo teórico.

O alto índice de percepção de relevância (90%), especificamente nas atividades comunicativas focadas em vocabulário de negócios e simulações, confirma que a aplicação de um planejamento estratégico eficiente não se limita à logística (100% de execução), mas estende-se à criação de conteúdo que é intrinsecamente significativo para o aluno de L2. Este alinhamento entre a eficiência administrativa (gestão de tempo) e a relevância temática demonstra que o modelo é capaz de transformar a prática pedagógica de L2 de um ensino genérico para uma abordagem focada em habilidades pragmáticas e necessidades socioeconômicas. Essa descoberta sugere que o modelo proposto oferece um *template* transferível para o desenvolvimento de currículos de Inglês para Fins Específicos (ESP), onde a motivação e a utilidade prática são fatores decisivos para a retenção e o sucesso acadêmico e até para o ensino de qualquer língua ou matéria com o mesmo cenário.

Referências

ALIAKBARI, M. & DARABI, R. On the relationship between efficacy of classroom management, transformational leadership style, and teachers'

- personality. *Procedia - Social and behavioral sciences*, vol.93, n.1, p.1716-1721, 2013.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BASS, B. M. From transactional to transformational leadership: learning to share the vision. **Organizational dynamics**, vol.18, n.3, p.19-31, 1990.
- BOLKAN, S. & GOODBOY, A. K. (2009). Transformational leadership in the classroom: Fostering student learning, student participation, and teacher credibility. **Journal of Instructional Psychology**, vol.36, n.4, p.296-306.
- BURNS, J. M. **Leadership**. New York: Harper & Row, 1978.
- BYRAM, M. **Teaching and assessing intercultural communicative competence**. Clevedon: Multilingual Matters, 1997.
- COVEY, S. R. **The 7 habits of highly effective people**. Free Press, 1989.
- DÖRNYEI, Z. **Motivational strategies in the language classroom**. Cambridge University Press, 2001.
- EGITIM, S. Understanding Japanese university English teachers' experiences as collaborative leaders: Engaging learners in teaching and classroom management. **Cogent Education**, vol.7, n.1, p.18-47, 2020.
- ERDEL, D., & TAKKAÇ, M. Instructor leadership in EFL classrooms and the outcomes: The effects of transformational and transactional leadership styles. **TEFLIN Journal**, vol.31, n.1, p.70-87, 2020.
- GHANI, Z., & LEMBAREK, S. S. The correlation between transformational leadership and teachers' performance in modern education. **Ilkogretim Online**, vol.24, n.1, p.58-75, 2025.
- GOKGOZ-KURT, B., & KARAFERYE, F. EFL teachers' leadership practices in classroom management: A study of higher education classrooms. In **Proceedings of the International Conference on Education in Mathematics, Science and Technology**, 2023, p. 1-10.
- GREENIER, V. T. Leadership in the language classroom: Implications for teacher education. **The European Journal of Applied Linguistics and TEFL**, vol.12, n.2, p.2-23, 2023.
- GUO, Y.; ALBATTAT, A.; ALI SORRAYAEI A. The relationship of transformational leadership and institutional culture of assessment on teacher assessment for learning practices: a mediated-moderated study. **Forum for Linguistic Studies**, vol.6, n.2, 2024.
- KHANY, R., & GHOREYSHI, S. M. On the relationship between Iranian EFL teachers' efficacy of classroom management, reflective thinking, and transformational leadership style: A structural equation modeling. **Issues in Language Teaching**, vol.2, n.1, p.55-82, 2013.
- MINTZBERG, H. The rise and fall of strategic planning. **Harvard Business Review**, v.72, n.1, p.107-114, 1994.
- NOORI, A. Q., & ORFAN, S. N. Principals' transformational leadership and teachers' emotional intelligence: A cross-sectional study of Takhar high schools, Afghanistan. **Education**, 3-13, vol.50, n.4, p.1-14, 2022.
- NORTHOUSE, P. G. **Leadership: Theory and practice**. Sage Publications, 2019.
- RICHARDS, J. C., & RODGERS, T. S. **Approaches and methods in language teaching**. Cambridge University Press, 2014.
- SHAH, S. R. Empowering EFL teachers through distributed leadership: A critical perspective on leadership practices in an educational institution. **International Journal of Business and Social Science**, vol.5, n.10, Part 1, p.9-25, 2014.

SMITA, N. **Teaching-learning effect of transformational leadership in the ELT classroom:** An exploratory study. Dissertação de Mestrado, BRAC Institute of Languages, Dhaka, 2023.

SOUZA, S. de M.; VICENTE, R. B. A interculturalidade no ensino de língua inglesa: um olhar sobre a BNCC. **Letra Magna**, [S. l.], vol. 16, n. 25, p. 1-16, 1º sem. 2020.

WALKER, C. **Transformational instructor leadership in english for academic purposes: a case study.** Dissertação/Tese de Doutorado, University of Calgary, Calgary, 2021.

Capítulo 2

A transformação digital do ensino de Língua Portuguesa em EaD: Uma análise à luz do Modelo CLIA e da experiência cabo-verdiana na Universidade de Santiago, Cabo Verde

Luís Rodrigues

Introdução

O ensino da Língua Portuguesa em contextos de Educação à Distância tem vindo a assumir um papel cada vez mais relevante nos países lusófonos, impulsionado não apenas pelo avanço das tecnologias digitais, mas também pelas transformações sociais e educativas que o mundo contemporâneo exige (MOORE, 2013). A pandemia global veio acelerar esse processo, destacando a necessidade de adaptar práticas pedagógicas e garantir a continuidade do ensino em ambientes virtuais (RODRIGUES, 2020). Esta modalidade apresenta um enorme potencial para democratizar o acesso ao ensino superior, ultrapassando barreiras geográficas e socioeconómicas, mas também enfrenta desafios significativos, tais como a motivação e o envolvimento dos estudantes, a promoção de interações pedagógicas eficazes, a gestão do abandono escolar e a avaliação da aprendizagem mediada por tecnologias digitais (.

Este capítulo propõe-se analisar de forma crítica e sistemática as potencialidades e os limites do ensino da Língua Portuguesa em regime de Educação à Distância, tendo como base o Modelo CLIA, desenvolvido por Erik De Corte (2006). Este modelo compreende quatro dimensões fundamentais — Competências, Aprendizagem, Intervenção e Avaliação — que, integradas, oferecem uma perspectiva ampla e estruturada para compreender e aprimorar os processos educativos em ambientes digitais. Estas habilidades, essenciais no século XXI, alinham-se com o conceito de multiliteracias de Cope e Kalantzis (2009), que reconhece a necessidade de se dominar não apenas a linguagem escrita, mas também as múltiplas formas de comunicação visual e digital.

Assim, este capítulo tem como objetivo principal analisar, através da lente do Modelo CLIA, como as quatro dimensões do modelo foram operacionalizadas no ensino de LP em EaD na Universidade de Santiago, identificando boas práticas e desafios transferíveis para outros contextos lusófonos. Através da articulação entre teoria e prática, pretende-se identificar práticas pedagógicas eficazes, tendências emergentes nos contextos lusófonos e apontar caminhos para uma inovação didática sustentada e consistente, que dialogue com as políticas linguísticas e as necessidades contemporâneas do ensino de línguas mediado por tecnologia.

A metodologia adotada baseia-se numa abordagem teórico-reflexiva e exploratória, que inclui uma revisão crítica da literatura nacional e internacional, abrangendo temas como a didática da Língua Portuguesa, a Educação à Distância, teorias da aprendizagem, avaliação e formação docente em

ambientes digitais. Complementarmente, procede-se à análise documental e interpretativa de experiências concretas em contextos lusófonos, com particular enfoque em iniciativas desenvolvidas em Cabo Verde. Esta articulação crítica entre os eixos do Modelo CLIA e as práticas reais do ensino da Língua Portuguesa em EaD permite oferecer contributos relevantes para o desenvolvimento de políticas públicas e a melhoria da prática pedagógica.

O texto está organizado de forma a primeiro apresentar a fundamentação teórica sobre o ensino da Língua Portuguesa em EaD, o Modelo CLIA e os princípios da didática das línguas em contextos digitais. Em seguida, discute-se o ensino da língua sob a perspetiva das quatro dimensões do modelo, complementado por um estudo de caso baseado na experiência da Universidade de Santiago, que evidencia boas práticas e aprendizagens significativas. A análise avança para a discussão dos desafios e oportunidades para o futuro do ensino da Língua Portuguesa em EaD, e encerra com considerações finais que sintetizam as principais conclusões e apontam sugestões para investigações futuras e formulação de políticas públicas.

1. Fundamentação Teórica

A compreensão do ensino da Língua Portuguesa em Educação à Distância exige uma base teórica sólida que permita articular os múltiplos fatores que influenciam este fenómeno educativo em contextos lusófonos contemporâneos. Nesta secção, procede-se a uma revisão crítica do panorama atual da modalidade, destacando os seus desafios e potencialidades, especialmente no que respeita às especificidades do ensino linguístico mediado por tecnologia. Apresenta-se, também, o Modelo CLIA de Erik de Corte (2006), uma estrutura teórica integrada que orienta a conceção, implementação e avaliação de ambientes de aprendizagem centrados no desenvolvimento de competências complexas. Por fim, abordam-se os princípios fundamentais da didática das línguas em contextos digitais, evidenciando a necessidade de práticas comunicativas, multiliteracias e formação docente especializada para garantir a qualidade e eficácia do ensino em regime digital.

1.1. O Ensino da Língua Portuguesa em Educação à Distância

O ensino da Língua Portuguesa (LP) em regime de Educação à Distância tem vindo a consolidar-se nos países lusófonos, impulsionado por fatores como a expansão do acesso ao ensino superior, a digitalização das práticas pedagógicas e, mais recentemente, as contingências impostas pela pandemia de COVID-19. Em Portugal, os dados da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC, 2023) revelam um aumento contínuo de matrículas em cursos à distância, sobretudo em instituições privadas. No Brasil, segundo o Censo da Educação Superior (INEP/MEC, 2022), o número de ingressos em cursos de licenciatura à distância superou pela primeira vez o número de estudantes no regime presencial, evidenciando uma tendência de consolidação da EaD no ensino superior.

Esta expansão, contudo, traz consigo diversos desafios pedagógicos, especialmente no que se refere à motivação e à persistência dos estudantes, à promoção de uma interação pedagógica efetiva e à avaliação da aprendizagem. Moore (2013) destaca que o ensino superior em regime de Educação à Distância frequentemente apresenta taxas de abandono superiores às do ensino presencial, o que pode ser atribuído à insuficiente interação entre alunos e professores, à limitada mediação didática e ao fraco sentimento de pertença à instituição. No contexto do ensino de línguas, esses desafios são ainda mais

complexos, dado o caráter interativo e comunicativo da aprendizagem linguística, requerendo abordagens metodológicas dinâmicas, participativas e fundamentadas em ambientes colaborativos.

A experiência da pandemia de COVID-19 demonstrou que a simples transposição de conteúdos e métodos do ensino presencial para o ambiente virtual falhou em promover a aprendizagem efetiva (CORDEIRO; CARVALHO, 2021). Torna-se, pois, essencial repensar o ensino da LP em EaD à luz de referenciais teóricos e modelos pedagógicos consistentes, capazes de orientar práticas inovadoras e efetivas (ROJO, 2012).

1.2. O Modelo CLIA de Erik de Corte

O modelo CLIA, desenvolvido por Erik de Corte *et al.* (2014), propõe uma abordagem integrada dos ambientes de aprendizagem, estruturada em quatro domínios fundamentais: *Competences*, *Learning*, *Intervention* e *Assessment*. Trata-se de um quadro conceptual que visa orientar o desenho e a análise de contextos pedagógicos diversos, centrando-se nos processos de aprendizagem significativa e desenvolvimento de competências complexas. Esta estrutura conceitual é particularmente relevante para a EaD, pois oferece uma visão integrada da aprendizagem, da intervenção pedagógica e da avaliação, indo além da simples discussão sobre as ferramentas tecnológicas.

O primeiro eixo, *Competences*, refere-se ao desenvolvimento de competências cognitivas, metacognitivas, emocionais e sociais, incluindo as linguísticas, comunicativas, digitais e interculturais no caso do ensino de línguas. De Corte (2014) destaca que “meaningful learning involves the acquisition of competences that enable learners to deal effectively with complex problems and tasks” (p. 3), sendo essencial explicitar e contextualizar essas competências no processo formativo.

O segundo eixo, *Learning*, valoriza a aprendizagem ativa, autorregulada e socialmente mediada. Neste domínio, são privilegiadas abordagens centradas no aluno, que mobilizam os saberes prévios e promovem a construção colaborativa do conhecimento. Como sublinha de Corte, “learning is seen as a constructive, cumulative, and self-regulated process” (2014, p. 4), o que se articula diretamente com a didática das línguas em ambientes digitais, nos quais o papel do estudante como agente da própria aprendizagem se intensifica.

O terceiro eixo, *Intervention*, incide sobre o papel do professor como mediador e designer de ambientes ricos em estímulos e estratégias pedagógicas diversificadas. Neste âmbito, incluem-se as metodologias ativas, como o trabalho por projetos, a aprendizagem baseada em problemas e o uso de recursos multimodais. De Corte (2014) afirma que “optimal learning environments require supportive interventions that scaffold the learner’s development” (p. 5), sendo a intervenção docente fundamental para garantir equidade e acessibilidade.

Por fim, *Assessment* refere-se à avaliação como processo formativo e regulador da aprendizagem. No modelo CLIA, a avaliação é contínua, multidimensional e adaptada ao contexto, promovendo feedback qualitativo e oportunidades de melhoria. Em contextos de EaD, esta dimensão adquire especial relevância, exigindo o uso de ferramentas digitais, rubricas claras e instrumentos diversificados (portfólios, autoavaliação, avaliação por pares).

Embora o modelo CLIA não tenha sido concebido exclusivamente para contextos de Educação à Distância, a sua aplicação a este regime é particularmente pertinente, na medida em que oferece uma lente analítica poderosa para a conceção e avaliação de ambientes de aprendizagem

inovadores e centrados no desenvolvimento de competências complexas (DE CORTE, 2006).

1.3. Princípios da didática das línguas em contextos digitais

A didática das línguas em ambientes digitais não pode seguir a mesma lógica do ensino presencial, exigindo novas abordagens para lidar com o uso de múltiplas linguagens e a participação ativa dos estudantes (ALMEIDA; SILVA, 2022). Neste quadro, as abordagens comunicativas ganham uma nova dimensão quando transpostas para ambientes digitais, nos quais a interação síncrona e assíncrona, a colaboração em rede e a produção multimodal se tornam elementos centrais da aprendizagem. A utilização de fóruns, podcasts, vídeos interativos, blogs e ferramentas de correção automatizada são apenas alguns exemplos de recursos que podem potencializar o envolvimento dos estudantes e diversificar os processos de construção do conhecimento linguístico.

Outro princípio essencial é o da *literacia digital e das multiliteracias*, que implica desenvolver nos estudantes, competências não apenas para o uso instrumental das tecnologias, mas também para a leitura crítica, produção ética e comunicação eficaz em diversos géneros e suportes. Segundo Cope e Kalantzis (2009), autores do conceito de “multiliteracias”, é necessário formar sujeitos capazes de participar plenamente nas diversas esferas da vida social, cultural e económica, dominando múltiplos modos de representação e comunicação (COPE; KALANTZIS, 2009).

Por fim, destaca-se a importância da formação de professores e do *design instrucional* como pilares da qualidade pedagógica em EaD. O professor atua como um ‘e-moderador’, cujo papel principal é o de desenhar experiências de aprendizagem que sejam coerentes, motivadoras e ajustadas às necessidades dos estudantes (SALMON, 2013). Esta abordagem pedagógica exige dos docentes mais do que o domínio das plataformas; requer a capacidade de conceber atividades colaborativas e de usar estratégias de avaliação formativa que promovam o envolvimento contínuo dos estudantes.

2. O Ensino de LP na Educação à Distância sob a Perspetiva do Modelo CLIA

O modelo CLIA de Erik de Corte (2006), originalmente concebido para orientar o design de ambientes de aprendizagem eficazes, oferece um referencial particularmente pertinente para repensar o ensino da Língua Portuguesa em contextos de Educação à Distância. A articulação entre os seus quatro pilares — *Competences, Learning, Intervention e Assessment* — permite não só responder aos desafios da mediação digital, mas também promover experiências formativas centradas no estudante e ancoradas em princípios de qualidade pedagógica. Esta secção propõe uma análise crítica das possibilidades de integração do modelo CLIA no ensino de LP à distância, considerando os pressupostos específicos deste regime educativo e as exigências da formação linguística e comunicativa.

2.1. Competências

A aquisição de competências no ensino da LP à distância ultrapassa os domínios estritamente linguísticos, exigindo o desenvolvimento articulado de dimensões comunicativas, digitais e interculturais. Segundo De Corte (2014, p. 36), “Competence is more than just knowledge: it involves the ability to apply knowledge and skills in a flexible and responsible way in different situations”. Em contextos de EaD, isto implica que os estudantes devem ser preparados para

operar com fluência em ambientes digitais, interpretar textos multimodais, participar de interações síncronas e assíncronas e, ainda, compreender discursos oriundos de múltiplas variantes do português e de universos culturais distintos.

A integração de competências interculturais assume particular relevância no espaço da lusofonia, onde convivem distintas normas e referências linguístico-culturais. Como argumenta Kramsch (1998, p. 27), "Language learning is not only about acquiring linguistic competence but also about understanding the cultural contexts in which this language is used". Neste sentido, o ensino de LP em EaD deve incluir atividades que promovam a consciência crítica sobre variações linguísticas e práticas discursivas diversas, contribuindo para a construção de uma competência comunicativa plural e situada.

A literacia digital é uma condição essencial para a participação plena no processo formativo. A competência digital, no contexto da EaD, transcende a mera proficiência técnica e exige a capacidade de saber comunicar, colaborar e gerir a informação de forma ética e segura em ambientes digitais (ALMEIDA; VALENTE, 2011). Este aspeto é crucial, uma vez que o sucesso na EaD depende da capacidade de os estudantes navegarem e interagirem de forma crítica com os textos multimodais e as ferramentas de comunicação *online*.

2.2. Aprendizagem

O pilar *Learning* no modelo CLIA refere-se ao papel central do estudante no processo formativo, valorizando a aprendizagem autorregulada, colaborativa e situada. De Corte (2014, p. 37) defende que "students should be stimulated to become self-regulated learners who are capable of taking control of their own learning process". Em EaD, tal princípio traduz-se na necessidade de promover estratégias metacognitivas e de gestão autónoma do tempo e dos recursos, favorecendo a personalização da aprendizagem.

A mediação pedagógica assume aqui um papel decisivo. Conforme evidenciam Almeida e Valente (2011), o docente em ambientes virtuais deve atuar como orientador e facilitador, promovendo a interação significativa e criando condições para o envolvimento ativo dos estudantes. Esta mediação é particularmente relevante na construção de uma comunidade de aprendizagem, que favoreça o apoio mútuo e a construção colaborativa do saber (MOORE, 1993; GARRISON & ANDERSON, 2003).

Para tal, importa desenhar experiências de aprendizagem em plataformas digitais que combinem autonomia e suporte instrucional, oferecendo múltiplas possibilidades de interação (fóruns, tutoriais, sessões síncronas) e acesso diversificado ao conteúdo (vídeo-aulas, podcasts, infográficos). Como defendem Siemens (2005) e Costa (2023), tais ambientes devem apoiar o desenvolvimento de redes cognitivas, favorecendo a aprendizagem distribuída e conectada.

2.3. Intervenção

O eixo *Intervention* no modelo CLIA foca-se nas práticas pedagógicas e na ação docente enquanto promotora de contextos ricos em aprendizagem. No modelo CLIA de Erik De Corte, a componente de Intervenção é fundamental, atuando como a materialização das estratégias pedagógicas e demonstrando a interligação de todas as partes do modelo. A intervenção no processo educativo baseia-se em seis orientações essenciais.

Em primeiro lugar, é crucial que se promovam processos de aquisição ativos e construtivos nos alunos, sem, contudo, limitar o papel de professoras e colegas, procurando um equilíbrio entre a autodescoberta e a orientação. Os

ambientes também devem propiciar estratégias de autorregulação, removendo gradualmente as medidas de regulação externa para que os aprendentes se sintam mais seguros. Adicionalmente, as experiências de aprendizagem devem ter ligação com a vida real dos alunos, para que as competências e conhecimentos adquiridos possam ser aplicados em situações futuras. É importante, ainda, criar oportunidades para o desenvolvimento de competências gerais como métodos heurísticos e metac conhecimento, permitindo a sua transposição para diversas áreas. Os ambientes de aprendizagem devem também estimular a reflexão dos alunos sobre as suas próprias práticas, seja com colegas ou educadores. Por fim, as diferenças individuais devem ser tidas em conta, com uma adaptação e flexibilização entre a autorregulação e a regulação externa.

É assim essencial que o docente desenvolva competências em *design instrucional*, planeando a sequência didática com base em critérios de acessibilidade, progressividade e feedback contínuo. A investigação recente aponta para a eficácia de tarefas que promovem a coautoria e a produção de textos em rede, sobretudo quando integradas em ecossistemas digitais abertos. A colaboração em ambientes virtuais é crucial para a EaD, pois, como mostram os estudos, a aprendizagem social e a troca de conhecimentos entre pares promovem um engajamento maior do que o ensino individualizado (ANDERSON, 2008; MOURA; FERREIRA, 2022).

2.4. Avaliação

No eixo *Assessment*, o modelo CLIA preconiza uma abordagem formativa, reflexiva e contínua da avaliação, alinhada com os objetivos da aprendizagem e com as características do ambiente digital. Segundo De Corte (2014, p. 38), "[a]ssessment should serve both a formative and summative purpose, providing feedback that helps learners to improve and instructors to adjust their teaching". No contexto da EaD, esta orientação traduz-se na valorização de instrumentos como as rubricas avaliativas, o feedback automatizado e personalizado, os portefólios digitais e os projetos integradores. A avaliação deve ser concebida como processo dialógico, envolvendo os estudantes na compreensão dos critérios, na autoavaliação e na construção do seu percurso formativo.

Além disso, importa diversificar os modos e momentos da avaliação, integrando elementos multimodais (vídeo, áudio, imagem), modalidades síncronas e assíncronas e instrumentos interativos (quizzes, mapas mentais, fóruns avaliativos). Como destacam Nicol e Macfarlane-Dick (2006, p. 164), "effective formative assessment helps learners become more self-regulated and develop a better understanding of quality in their work".

A coerência entre os objetivos de aprendizagem, as tarefas propostas e os critérios de avaliação é central para garantir a validade pedagógica do processo. Neste sentido, o modelo CLIA oferece um quadro integrador que permite alinhar de forma sistemática os diferentes componentes do processo educativo, fortalecendo a articulação entre competências, práticas pedagógicas, aprendizagens e avaliação.

Uma das maiores críticas feitas ao EaD é a desconfiança dos estudantes face à eficácia das avaliações digitais. Esta pode estar relacionada com a falta de clareza nos critérios, a percepção de falta de personalização do feedback ou o receio de erros técnicos. Para mitigar esta questão, é fundamental que a avaliação seja um processo transparente e dialógico. Além de rubricas claras, sugere-se a utilização de sessões síncronas para a discussão de critérios e a criação de espaços de coavaliação, onde os pares podem dar feedback

construtivo. Conforme defendem Nicol e Macfarlane-Dick (2006), a promoção da autoavaliação e da regulação do processo de aprendizagem pelos próprios alunos é crucial para construir confiança e garantir a validade pedagógica dos instrumentos de avaliação.

3. Estudo de Caso - Ensino de Língua Portuguesa em EaD na Universidade de Santiago (US)

Para ilustrar a aplicação prática das quatro dimensões do Modelo CLIA, esta secção apresenta um estudo de caso da Universidade de Santiago (US). A experiência da instituição, que fez uma rápida transição para um regime de *b-learning* síncrono, em resposta à pandemia de Covid-19 (RODRIGUES, 2020), serve como uma análise empírica valiosa, demonstrando como as dimensões de Competências, Aprendizagem, Intervenção e Avaliação foram articuladas para responder aos desafios e potencialidades do ensino remoto.

Este estudo de caso de natureza qualitativa baseia-se na análise documental de relatórios institucionais, planos de unidade curricular e nas percepções de docentes e discentes apresentadas em outros textos (TAVARES et al., 2021; RODRIGUES, 2022), assim como na experiência do autor, coordenador da Unidade Curricular em causa.

3.1 Competences (Competências)

No que diz respeito às competências, o estudo de caso da Universidade de Santiago demonstra uma transformação significativa no ensino da Língua Portuguesa, impulsionada pelo uso do modelo *B-Learning* síncrono. A transição para o ensino remoto exigiu dos estudantes o desenvolvimento de novas habilidades, com ênfase no uso de plataformas e ferramentas digitais para comunicação e aprendizagem (RODRIGUES, 2020).

Essa mudança, porém, não se limitou à aquisição de competências digitais. A experiência na US evidenciou uma integração entre as competências linguísticas e tecnológicas, de modo a garantir uma aprendizagem da LP contextualizada e significativa. Conforme observado por Tavares, Rodrigues e Lopes (2021), a maioria dos alunos, apesar de uma insegurança tecnológica inicial, melhorou a sua capacidade de comunicar eficazmente em ambiente digital, fortalecendo simultaneamente as competências comunicativas e interculturais. Este cenário reforça a ideia de que o desenvolvimento de competências não é um processo isolado, mas um resultado direto da aplicação de metodologias ativas e do uso de tecnologias que exigem a mobilização de habilidades de forma integrada.

O caso da US mostra que a adaptação a novas ferramentas, como os Sistemas de Gestão da Aprendizagem (LMS), é fundamental para que a LP seja ensinada de forma relevante no século XXI, promovendo a produção e análise de textos multimodais e a participação em discussões síncronas e assíncronas que aprofundem a fluência e a compreensão em ambientes digitais.

3.2 Learning (Aprendizagem)

Os processos de aprendizagem na Universidade de Santiago, em ambiente de *B-Learning* síncrono, valorizaram, acima de tudo, a autonomia e a autorregulação por parte dos estudantes. Conforme Rodrigues (2022), a modalidade síncrona, embora tenha proporcionado interações imediatas, exigiu que os alunos desenvolvessem uma maior capacidade de gerir o seu tempo e de organizar os conteúdos. No entanto, este processo foi desafiador, uma vez que

as limitações técnicas e as desigualdades no acesso à internet afetaram a equidade de participação e a fluidez do processo educativo.

Para superar tais desafios, a colaboração mediada pelo docente tornou-se um elemento determinante. Os espaços de interação, como fóruns e chats, foram fundamentais para a troca de experiências e para a construção coletiva do conhecimento, fortalecendo a centralidade da interação social e da personalização do ensino, conforme preconiza o eixo Learning do Modelo CLIA (TAVARES, RODRIGUES & LOPES, 2021). A inovação na mediação e o uso de plataformas de gestão de aprendizagem (LMS) não apenas facilitaram o acesso aos conteúdos, mas também contribuíram para um ambiente mais interativo, onde a aprendizagem se tornou um processo partilhado e menos isolado (RODRIGUES, 2022).

3.3 Intervention (Intervenção)

No âmbito da intervenção pedagógica, a experiência da Universidade de Santiago, em resposta à pandemia de COVID-19, foi caracterizada pela adoção de metodologias ativas e pela diversificação dos recursos pedagógicos. A universidade implementou um modelo de *B-Learning* síncrono que combinava vídeo-aulas, tutoria em tempo real e materiais multimodais. Esta abordagem visou atender aos diferentes estilos de aprendizagem e necessidades dos estudantes, potenciando o seu engajamento (RODRIGUES, 2020).

Além disso, a mediação docente revelou-se um pilar fundamental para o sucesso do modelo. Conforme sublinhado por Tavares, Rodrigues e Lopes (2021), o papel do professor transcendeu a mera transmissão de conteúdos para se tornar um orientador e mediador, adaptando estratégias e oferecendo suporte contínuo aos estudantes. A implementação e o uso de sistemas de gestão de aprendizagem (LMS) tornaram-se centrais para esta intervenção, servindo como a plataforma onde a adaptação pedagógica e a inovação se concretizaram no ensino das línguas (RODRIGUES, 2022). Esta abordagem pedagógica, alinhada com os princípios do eixo Intervention do Modelo CLIA, demonstra a capacidade da instituição em criar experiências de aprendizagem dinâmicas e inclusivas.

Aplicado ao ensino de LP em EaD, estes princípios de intervenção do Modelo CLIA (2006) convida ao desenho de tarefas pedagógicas que valorizem a ação linguística em contextos reais ou simulados, com recurso a recursos multimodais e ferramentas digitais. As metodologias ativas — como a aprendizagem baseada em projetos, o trabalho colaborativo ou a gamificação — revelam-se particularmente eficazes para promover o envolvimento, a reflexão e a transferência de saberes.

A inclusão de vídeos, fóruns, wikis, podcasts e outros recursos digitais deve ser feita com intencionalidade pedagógica e articulação com os objetivos de aprendizagem. Como defende Paiva (2020), a multimodalidade não deve ser encarada apenas como elemento estético ou motivacional, mas como potenciadora da construção de significados e da ampliação dos modos de expressão dos alunos.

3.4 Assessment (Avaliação)

No que diz respeito à avaliação, a experiência da Universidade de Santiago em regime de *B-Learning* síncrono demonstrou uma abordagem focada na avaliação formativa e contínua, que se alinha com as novas exigências da educação digital. Conforme a pesquisa de Tavares, Rodrigues e Lopes (2021), a universidade tem recorrido a instrumentos digitais como questionários e

portefólios *online* para monitorizar o progresso dos estudantes de forma reflexiva e diversificada.

No entanto, a implementação destas práticas também revelou desafios, nomeadamente a resistência e desconfiança de alguns estudantes em relação à eficácia das avaliações realizadas exclusivamente em formato digital. Para mitigar esta questão, os autores sublinham a importância de uma comunicação clara, que inclua a utilização de rubricas bem definidas, e a necessidade de um *feedback* interativo e atempado, elementos cruciais para fortalecer a confiança dos discentes no processo avaliativo.

Em consonância com os princípios do Modelo CLIA, o sistema de avaliação na US, tal como analisado, busca combinar formatos formativos e sumativos, promovendo a autoavaliação e a aprendizagem baseada em tarefas, o que confere ao estudante um papel ativo e reflexivo na sua própria jornada de aprendizagem. Esta perspetiva de avaliação contribui para o desenvolvimento de competências para além da memorização, incentivando a aplicação prática do conhecimento.

O sistema de avaliação foi adaptado para ser contínuo e diversificado, tirando partido das ferramentas digitais. A avaliação deixou de se focar apenas em testes somativos, adotando instrumentos como portefólios digitais, que incluíam produções textuais, gravações de áudio para a expressão oral e vídeos curtos. Para além disso, foram implementados *quizzes* de autoavaliação com *feedback* imediato para o domínio da gramática e do vocabulário. Um ponto crucial foi a adoção de rubricas detalhadas, partilhadas desde o início do semestre, que garantiam a transparência dos critérios de avaliação, capacitando os alunos a monitorizar o seu próprio progresso.

A experiência da Universidade de Santiago, em Cabo Verde, que se tornou estrutural mesmo no pós-pandemia, é um exemplo prático de como o Modelo CLIA de Erik De Corte foi aplicado com sucesso no contexto da Educação à Distância. Ao integrar as dimensões de Competências, Aprendizagem, Intervenção e Avaliação, a universidade adaptou o ensino da Língua Portuguesa, promovendo um processo pedagógico mais autónomo, interativo e alinhado às novas exigências do ambiente digital.

4. Desafios e oportunidades para o futuro

A Educação à Distância no ensino da Língua Portuguesa apresenta um vasto potencial, mas também enfrenta desafios complexos que demandam reflexão crítica e estratégias inovadoras. Nesta secção, são explorados os principais obstáculos e oportunidades que marcam o presente e o futuro desta modalidade de ensino, considerando aspectos essenciais como inclusão, qualidade pedagógica, interoperabilidade tecnológica e sustentabilidade. A análise baseia-se nas evidências empíricas disponíveis, através do estudo de caso apresentado, bem como nos princípios do modelo CLIA, para apontar caminhos que possam contribuir para a consolidação e aprimoramento do ensino da Língua Portuguesa em ambientes digitais.

5.1 Inclusão e acesso: um desafio permanente

O acesso equitativo à Educação à Distância permanece como um dos principais desafios, sobretudo em países lusófonos onde as desigualdades socioeconómicas e as infraestruturas digitais ainda são limitadas. Conforme destaca Rodrigues (2020, p. 31), “a exclusão digital acentua disparidades no desenvolvimento de competências digitais, essenciais para a aprendizagem da Língua Portuguesa em ambientes virtuais”.

A questão da *competência digital* em ambientes de Educação à Distância deve ser abordada como uma componente da justiça social e da equidade, assegurando que todos os alunos tenham as mesmas oportunidades de aprendizagem. Neste contexto, a implementação de políticas institucionais e governamentais que promovam o *acesso universal a tecnologias* adequadas é imperativa para democratizar o ensino e superar as limitações existentes.

Para combater a exclusão digital, que acentua as disparidades no desenvolvimento de competências essenciais, a resposta reside na adoção estratégica de ferramentas. A utilização de *Sistemas de Gestão de Aprendizagem (LMS)*, por exemplo, oferece um caminho sólido para uma didática de línguas eficaz em ambientes virtuais, como é analisado em trabalhos sobre o tema (RODRIGUES, 2022). Esta abordagem não só melhora o acesso, como também cria as condições necessárias para um ensino mais inclusivo e adaptado às necessidades do século XXI.

5.2 Qualidade pedagógica e formação contínua de professores

A qualidade do ensino em EaD está intrinsecamente ligada à formação contínua dos docentes, que devem dominar não apenas ferramentas digitais, mas também integrar metodologias ativas e o design instrucional específico para o ensino de línguas. O papel do professor evolui de mero transmissor de conhecimento para mediador e designer de experiências de aprendizagem dinâmicas e inclusivas (ALMEIDA; VALENTE, 2011). Neste contexto, a mediação docente é fundamental para a adaptação de estratégias e para a orientação contínua dos estudantes, ressaltando a importância do suporte pedagógico para garantir a autonomia e a colaboração em ambientes virtuais (TAVARES; RODRIGUES; LOPES, 2021; MOORE, 1993). A transposição pedagógica para o ambiente digital representa, portanto, um desafio que exige uma nova abordagem da didática (CORDEIRO; CARVALHO, 2021).

Nesse sentido, a formação docente deve ser concebida como um processo dinâmico de desenvolvimento profissional, essencial para a inovação e adaptação às constantes mudanças do ambiente educativo (DE CORTE, 2014). A capacitação de professores para atuarem como moderadores eficazes (SALMON, 2013) é crucial para o sucesso da aprendizagem colaborativa e da interação em comunidades virtuais. A ausência de uma formação adequada compromete a eficácia das intervenções pedagógicas e impede o pleno aproveitamento dos recursos tecnológicos disponíveis (RODRIGUES, 2022). Além disso, a noção de letramento digital, que pressupõe uma apropriação crítica e estratégica dos meios digitais, é um pilar para que os professores possam guiar os alunos nas profundas mudanças nos modos de ler e escrever na era digital (BAGNO, 2002).

Em suma, investir na capacitação pedagógica digital é um caminho essencial para assegurar a excelência do ensino da Língua Portuguesa em EaD. Uma didática eficaz em ambientes virtuais exige que os docentes sejam proficientes na integração de recursos multimodais e em metodologias que promovam o engajamento e a construção colaborativa de conhecimento (ALMEIDA; SILVA, 2022; COSTA, 2023). A formação contínua, que fortalece a mediação pedagógica e o domínio das tecnologias, é, portanto, o principal pilar para que a educação linguística a distância se torne um processo significativo, contextualizado e capaz de responder aos desafios e potencialidades do ensino do século XXI.

5.3 Integração tecnológico-metodológica e mediação docente

A Integração Tecnológico-Metodológica e a mediação docente no ensino de línguas em EaD são pilares fundamentais para mitigar a distância transacional (MOORE, 1993) e, consequentemente, superar as barreiras de comunicação e interação. Nesse contexto, a atuação do docente vai além do gerenciamento técnico da plataforma, assumindo o papel de um mediador que molda a própria estrutura do curso e promove interações significativas. O professor, como "e-moderador" (SALMON, 2013), fomenta ativamente o diálogo ao projetar atividades que exigem colaboração, feedback contínuo e engajamento em fóruns. Paralelamente, a curadoria e o uso intencional de recursos multimodais (PAIVA, 2020) configuram uma estratégia pedagógica que flexibiliza a estrutura do curso, permitindo ao estudante interagir com o conteúdo de forma mais dinâmica e autogerida.

A coerência entre as tecnologias e as metodologias pedagógicas constitui um desafio central para a didática de línguas em ambientes virtuais (ALMEIDA; SILVA, 2022). O desenvolvimento de multiletramentos, que engloba a capacidade de os alunos lerem, interpretar e produzirem textos em múltiplos formatos e plataformas, é um dos objetivos primordiais dessa integração (ROJO, 2012; COPE; KALANTZIS, 2009). Assim, as plataformas virtuais de aprendizagem (LMS) devem ser concebidas para permitir a interoperabilidade, garantindo que o estudante tenha acesso fluido a recursos como vídeos, fóruns e podcasts, que enriquecem a experiência de aprendizagem e promovem a interatividade (TAVARES; RODRIGUES; LOPES, 2021).

Desta forma, a interoperabilidade traduz-se na capacidade do professor de articular a didática com a tecnologia, assegurando que as ferramentas digitais estejam alinhadas com os princípios de aprendizagem. Esta sinergia é vital para a criação de ambientes que promovam a autonomia e o pensamento crítico, elementos centrais do modelo CLIA (DE CORTE; VERSCHAFFEL; MASUI, 2006). Em suma, a integração eficaz da tecnologia na didática não se limita ao domínio técnico das ferramentas, mas reside na capacidade do docente de mediar processos que preparem os estudantes para as novas exigências de comunicação e literacia do século XXI.

5.4 Sustentabilidade do ensino da língua portuguesa em EaD

A sustentabilidade do ensino da LP em EaD depende da capacidade das instituições de manter e ampliar programas com qualidade, adaptando-se continuamente a inovações tecnológicas e pedagógicas e assegurando financiamento adequado. Rodrigues (2022) salienta que é necessária uma política institucional e governamental clara, que assegure a continuidade e qualidade do ensino remoto, evitando rupturas e precarizações que possam comprometer o processo educativo.

De Corte (2014) reforça que a avaliação deve estar alinhada com a sustentabilidade dos programas, permitindo ajustes contínuos que aprimorem a aprendizagem sem comprometer recursos ou resultados. Assim, o alinhamento entre avaliação, financiamento e inovação pedagógica é fundamental para o futuro da EaD na área da Língua Portuguesa.

A sustentabilidade do ensino da LP em EaD depende também da capacidade das instituições de manter e ampliar programas com qualidade, adaptando-se continuamente a inovações tecnológicas e pedagógicas e assegurando financiamento adequado. Isso exige o desenvolvimento de políticas públicas robustas que não se limitem ao financiamento de equipamentos, mas que também promovam a formação contínua e a remuneração condigna dos

docentes especializados em EaD. Por exemplo, a criação de centros de design instrucional e de laboratórios de inovação pedagógica, apoiados pelo Estado, poderia garantir que a produção de materiais didáticos e a formação docente acompanhem as tendências tecnológicas e as necessidades dos alunos. Além disso, a articulação entre avaliação, financiamento e inovação pedagógica é fundamental para o futuro da EaD na área da Língua Portuguesa.

Em suma, a sustentabilidade da EaD na área da Língua Portuguesa é um desafio complexo, que exige uma articulação estratégica entre políticas públicas, financiamento adequado, formação contínua de docentes e, sobretudo, uma visão que vá além da tecnologia, focando-se na promoção de uma educação de qualidade, equitativa e inovadora. Na próxima secção, serão apresentadas as conclusões gerais e recomendações para a implementação efetiva desse modelo, visando fortalecer o ensino da Língua Portuguesa em contextos digitais lusófonos.

Considerações Finais

Este estudo contribui para a literatura ao demonstrar a aplicabilidade do Modelo CLIA, originalmente concebido para ambientes de aprendizagem gerais, como um quadro analítico robusto e específico para o ensino de línguas em EaD, particularmente no contexto singular do espaço lusófono. A análise crítica desenvolvida à luz deste Modelo permitiu evidenciar que a efetividade do ensino da LP em EaD depende intrinsecamente da articulação equilibrada e integrada entre competências, aprendizagem, intervenção e avaliação.

A experiência da Universidade de Santiago revela que, embora o modelo de *b-learning* síncrono represente um avanço na democratização do acesso e na flexibilidade, a sua implementação eficaz exige muito mais do que mera disponibilização tecnológica. A qualidade da EaD não reside apenas nas ferramentas digitais, mas na capacidade de as integrar de forma a promover o desenvolvimento de competências digitais, linguísticas e interculturais, permitindo que os estudantes se envolvam de forma crítica e autónoma no processo educativo.

Como limitações deste estudo, salienta-se a sua natureza essencialmente qualitativa e a focalização numa única instituição, o que limita a generalização dos resultados. Adicionalmente, a recolha de dados baseou-se maioritariamente na perspetiva institucional/docente, podendo futuros estudos incorporar de forma mais ampla a voz e as perceções dos estudantes. Ao mesmo tempo, é importante notar que o estudo de caso da Universidade de Santiago, embora representativo da implementação do modelo CLIA no ensino de LP em EaD em Cabo Verde, apresenta limitações de generalização. As especificidades de infraestrutura tecnológica, políticas institucionais e contexto cultural podem variar significativamente em outros países lusófonos. Contudo, a experiência da US serve como um modelo exemplificativo e ponto de partida para a reflexão sobre as práticas pedagógicas e os desafios comuns a contextos similares.

O papel do docente como mediador ativo e facilitador de aprendizagens significativas é fundamental, sobretudo em ambientes mediados por tecnologia, onde a construção de relações interpessoais e o engajamento dos estudantes podem ser mais desafiadores. Conforme salientam De Corte (2014) e outros estudiosos da educação, o apoio instrucional eficaz é um dos elementos centrais para promover uma aprendizagem significativa e sustentada. Isto implica a necessidade de formação contínua e especializada para os professores, focada no desenvolvimento de competências pedagógicas digitais, no design

instrucional e na aplicação de metodologias ativas que favoreçam a interação e o envolvimento dos alunos.

No âmbito da avaliação, a análise revela que, apesar dos avanços em instrumentos digitais e rubricas adaptadas, persistem lacunas quanto à implementação de avaliações formativas consistentes que possam acompanhar o percurso do estudante e permitir ajustes pedagógicos em tempo real. É imperativo que a avaliação no EaD não se limite à mera verificação sumativa, mas que funcione como um processo dinâmico e integrador, alinhado com os princípios do CLIA. A avaliação deve ser pensada como um momento de feedback contínuo, dialogando com as competências em desenvolvimento e promovendo a autorregulação do estudante.

Um desafio estrutural maior reside na sustentabilidade da EaD, que passa por políticas públicas robustas que assegurem financiamento estável, acesso equitativo às tecnologias e valorização institucional da modalidade. Neste sentido, a internacionalização do ensino superior, a que a US tem contribuído, oferece uma via promissora para partilha de boas práticas, cooperação e inovação pedagógica, especialmente entre países do Sul Global, cuja experiência singular deve ser valorizada e articulada.

Em síntese, este estudo demonstra que a Educação à Distância, ao ser guiada por modelos robustos como o CLIA, transcende a mera transposição e estabelece-se como uma oportunidade para a inovação pedagógica na Língua Portuguesa. No entanto, o futuro da EaD nos países lusófonos dependerá de uma articulação contínua e crítica entre o desenvolvimento de competências digitais e interculturais dos estudantes, a adaptação da didática e o compromisso institucional com uma avaliação que seja, acima de tudo, uma ferramenta de aprendizagem. Estudos futuros poderiam realizar uma análise comparativa entre a experiência cabo-verdiana e a de outros PALOP, ou investigar, através de metodologias mistas, o impacto específico de cada dimensão do CLIA no desempenho linguístico dos alunos.

Em suma, a integração eficaz da tecnologia na didática não se limita ao domínio técnico das ferramentas, mas reside na capacidade do docente de mediar processos que preparem os estudantes para as novas exigências de comunicação e literacia do século XXI, alinhando-se aos princípios de um design instrucional sólido como o do modelo CLIA (DE CORTE; VERSCHAFFEL; MASUI, 2006).

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, F.; VALENTE, J. O papel do docente em ambientes virtuais de aprendizagem. **Educação Online**, [s. l.], vol. 5, n. 3, p. 45-56, 2011.

ALMEIDA, L. C.; SILVA, R. S. Didática da Língua Portuguesa em ambientes virtuais de aprendizagem. **Revista de Ensino de Língua Portuguesa**, [s. l.], v. 18, n. 2, p. 112-125, 2022.

ANDERSON, T. Toward a theory of online learning. In: ANDERSON, T. (Org.). **Theory and Practice of Online Learning**. Athabasca: Athabasca University Press, 2008. p. 45-74.

BAGNO, M. Ser letrado digital: mudanças nos modos de ler e escrever. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 85-98, dez. 2002.

COPE, B.; KALANTZIS, M. **Multiliteracies**: literacy learning and the design of social futures. London: Routledge, 2009.

CORDEIRO, S.; CARVALHO, M. L. Desafios da transposição pedagógica na Educação a Distância. **Cadernos de Educação**, [s. l.], vol. 28, n. 1, p. 34-45, 2021.

COSTA, L. Competências digitais e aprendizagem colaborativa em ambientes virtuais. **Revista Lusófona de Educação**, [s. l.], vol. 30, n. 1, p. 11-25, 2023.

DE CORTE, E. An innovative perspective on learning and teaching in higher education in the 21st Century. In: **Educational policies**, vol. 3, p. 1-16, 2014.

DE CORTE, E.; VERSCHAFFEL, L.; MASUI, C. The CLIA-model: A framework for designing powerful learning environments for thinking and problem solving. **Studies in Higher Education**, vol. 31, n. 2, p. 199-218, 2006.

DGEEC – Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. **Estatísticas da Educação 2023**. Lisboa: Ministério da Educação, 2023. Disponível em: <https://dgeec.mec.pt/estatisticas-da-educacao>. Acesso em: 27 jul. 2025.

GARRISON, D.; ANDERSON, T. **E-Learning in the 21st century: a framework for research and practice**. London: RoutledgeFalmer, 2003.

INEP/MEC – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira / Ministério da Educação. **Censo da Educação Superior 2022**. Brasília, DF: INEP, 2022. Disponível em: <https://inep.gov.br/censo-da-educacao-superior>. Acesso em: 27 jul. 2025.

KRAMSCH, C. **Context and culture in language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1998.

MOORE, M. G. **Handbook of distance education**. 2. ed. New York: Routledge, 2013.

MOORE, M. G. (1993). Theory of transactional distance. In: KEEGAN, D. (Ed.), **Theoretical principles of distance education**. Routledge, 1993, p. 22-38.

MOURA, L.; FERREIRA, P. Aprendizagem colaborativa mediada por tecnologia: um estudo em cursos de Letras. **Revista de Estudos Pedagógicos**, [s. l.], vol. 29, n. 3, p. 45-58, 2022.

NICOL, D.; MACFARLANE-DICK, D. Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. **Studies in Higher Education**, [s. l.], vol. 31, n. 2, p. 199-218, 2006.

PAIVA, V. Multimodalidade e construção de significados em ambientes digitais. **Revista Comunicação & Educação**, [s. l.], vol. 25, n. 1, p. 50-60, 2020.

RODRIGUES, L. A Implementação e Utilização de LMS no ensino das línguas no Ensino Superior: entre a Adaptação e a Inovação. **Revista da UI_IPSantarém**, Santarém, vol. 10, n. 4, p. 36-47, dez. 2022.

RODRIGUES, L. Respostas do Ensino Superior em Cabo Verde à Pandemia de Covid-19. O caso da Universidade de Santiago. **Revista da UI_IPSantarém**, Santarém, vol. 8, n. 4, p. 161-170, dez. 2020.

ROJO, R. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SALMON, G. **E-moderating: the key to teaching and learning online**. 3. ed. New York: Routledge, 2013.

SIEMENS, G. Connectivism: A learning theory for the digital age. **International Journal of Instructional Technology and Distance Learning**, [s. l.], vol. 2, n. 1, p. 3-10, 2005.

TAVARES, L.; RODRIGUES, L.; LOPES, M. Avaliação das aprendizagens num modelo *B-learning* síncrono: o caso da Universidade de Santiago. **Revista da UI_IPSantarém**, Santarém, vol. 9, n. 4, p. 5-22, dez. 2021.

Capítulo 3

As palavras têm poder: reflexões sobre alterações semânticas em vocábulos específicos da língua portuguesa

**Carla Andréia de Souza Rodrigues
Assuério Marcos Alves**

Introdução

O estudo científico da língua exige que ela seja reconhecida como um sistema estruturado de valores e relações, e não meramente como um conjunto disperso de palavras utilizadas pelos falantes. Saussure (2006), ao propor a Linguística como ciência autônoma, desloca o foco do fenômeno individual da fala para o funcionamento sistêmico da língua, concebida como uma organização de signos interdependentes. Desse modo, o objeto da linguística não reside na materialidade empírica da produção vocal, mas no sistema de relações abstratas que tornam essa produção possível. Nesse enquadramento, em seu Curso de Linguística Geral, Saussure descreve uma série de dicotomias necessárias para delimitar cientificamente o campo de análise da língua, dentre as quais se destaca a oposição entre sintagma e paradigma (Saussure, 2006).

Na proposta fundante saussuriana, a dicotomia sintagma/paradigma é basilar para compreender como os signos linguísticos se articulam dentro do sistema e se realizam no uso. O eixo sintagmático refere-se ao encadeamento linear dos elementos linguísticos no interior da cadeia discursiva, ou seja, às combinações que os signos estabelecem entre si no tempo e na ordem em que aparecem. Já o eixo paradigmático diz respeito ao conjunto virtual de signos que poderiam ocupar o mesmo lugar naquela cadeia, constituindo um sistema de seleções possíveis. Em outras palavras, o sintagma corresponde ao plano da combinação, enquanto o paradigma corresponde ao plano da escolha: uma palavra se atualiza no sintagma, mas essa atualização só é possível porque, no paradigma, ela faz parte de uma rede de termos alternáveis.

No olhar de Benveniste (1989), essa estrutura dual ilumina o processo cognitivo que subjaz à produção discursiva: antes de enunciar, o falante opera mentalmente uma seleção paradigmática, escolhendo dentro do repertório lexical os vocábulos que melhor se ajustam à sua intenção comunicativa, ao contexto sociocultural e às condições específicas de interação. Esse léxico não é escolhido arbitrariamente, segundo Saussure (2006), mas sua seleção observa relações de sentido (semânticas) e compatibilidades estruturais (morfo sintáticas) que garantem a coesão e a gramaticalidade da enunciação.

Uma vez efetuada essa seleção, os itens escolhidos são organizados linearmente no eixo sintagmático, compondo a frase ou o enunciado e instaurando o sentido na materialidade linguística, conforme coloca Junior (2021). Nesse sentido, o processo enunciativo resulta da articulação dinâmica entre esses dois eixos: no paradigma, o falante escolhe; no sintagma, ele

combina. A competência linguística manifesta-se justamente nessa capacidade de alinhar o funcionamento estrutural da língua às demandas situacionais da fala, mobilizando o léxico disponível de modo semanticamente pertinente e morfossintaticamente adequado. A língua revela-se, assim, como um sistema relacional, em que o sentido não está contido isoladamente nas palavras, mas emerge das possibilidades de substituição e das escolhas efetivadas na cadeia sintática.

Sabe-se que o estruturalismo saussuriano se concentra prioritariamente na estrutura abstrata do sistema, deixando em segundo plano as condições de uso concreto da linguagem nos contextos sociais. É justamente sobre esse ponto que os estudos subsequentes avançam para uma corrente funcionalista, deslocando o foco da descrição estática para a função comunicativa e para o papel que a língua desempenha nas interações humanas.

No funcionalismo europeu, por exemplo, na obra de Halliday (1994), a língua deixa de ser vista apenas como sistema formal e passa a ser concebida como forma de ação social, construída e atualizada em situações concretas. Esse estudioso propôs a Gramática Sistêmico-Funcional, na qual a organização linguística se fundamenta em três funções macroestruturais: a metafunção ideacional (que permite representar o mundo), a metafunção interpessoal (que organiza as relações entre interlocutores) e a metafunção textual (que dá coesão e sentido ao enunciado dentro da situação comunicacional). Assim, enquanto o estruturalismo descreve o funcionamento interno do sistema, o funcionalismo explica por que esse sistema se organiza da maneira que se organiza: porque serve a finalidades discursivas e sociais.

É nesse mesmo horizonte teórico de abertura para a dimensão do uso que emergem, sobretudo a partir da segunda metade do século XX, os estudos pragmáticos. Ao reconhecer que o significado não é apenas produto do sistema linguístico, mas também da intenção do falante e das condições situacionais, a pragmática expande o campo de análise para o plano da ação comunicativa. Nesse contexto, embora Charles Peirce seja historicamente anterior a Saussure, sua teoria semiótica só ganha repercussão ampla nas ciências da linguagem posteriormente, quando a linguística passa a dialogar mais fortemente com a filosofia do signo. Em Peirce (1977), o signo é sempre relacional e está orientado para um interpretante, isto é, para a construção de sentido que se processa no sujeito que interpreta. Assim, a linguagem não é apenas sistema, mas processo de significação situado, atravessado por intenção, contexto e inferências.

É nessa direção discursiva que o pensamento de Benveniste (1989) torna-se fundamental, pois desloca definitivamente o debate estruturalista para o plano da enunciação. Se em Saussure a língua é sistema e em Halliday ela é função social, em Benveniste ela é também instância de subjetivação: o sujeito se constitui no ato de enunciar, e o discurso instaura a relação entre “eu”, “tu” e o mundo. A linguagem, neste caso, passa a ser concebida como estrutura fechada e como acontecimento enunciativo, no qual as escolhas lexicais e gramaticais se articulam às relações sociais, aos papéis discursivos e às intenções comunicativas em jogo.

Ademais, nesse processo, além de escolher as palavras, o falante também constrói sentidos que podem ser negociados, contestados ou até mesmo ressignificados. Essa construção está atravessada por elementos subjetivos, ideológicos e culturais que influenciam diretamente o entendimento do enunciado (BAKHTIN, 2011). Para Bakhtin, todo enunciado nasce em resposta a outros enunciados já existentes e se projeta para respostas futuras, configurando o princípio da dialogicidade. Isso significa que a linguagem não é neutra, mas

sempre situada em uma cadeia de vozes sociais que carregam valores, posicionamentos e visões de mundo. Dessa forma, compreender a comunicação exige reconhecer a historicidade e a alteridade presentes em cada enunciado, bem como a relação indissociável entre linguagem, ideologia e vida social.

Ainda que essa discussão seja extremamente repetitiva ante ao grande número de trabalhos que massificam tais premissas, é importante relembrar que as bases saussurianas sugerem que todas as palavras possuem significado(s) ou proferem um sentido dentro de um espaço comunicativo (SAUSSURE, 2006), se retomada a dicotomia significante/significado. Nesse contexto, algumas palavras possuem relação explícita entre a imagem acústica gerada no cérebro do falante e a forma morfológica, enquanto outras não. Toma-se por exemplo o enunciado: “O problema está na cadeira.”

Apropriando-se do vocábulo “cadeira”, como núcleo do sintagma preposicional, reconhecendo sua centralidade na construção do significado em relação aos demais termos a sua volta, em situações comuns, o receptor de tal informação construiria o seguinte significado: ‘um assento está com problemas’. De outro modo, poder-se-ia compreender o mesmo enunciado no sentido de haver uma disciplina/cadeira pendente em um determinado curso. Há, ainda, a possibilidade de se pensar em alguém que exibiu determinado comportamento estranho e isso seja atribuído à relação de poder envolvida com o cargo/cadeira que ocupa, dentre outros caminhos.

Como solucionar isso? A resposta para tal fenômeno encontra eco primeiramente no Curso de Linguística Geral, na dicotomia “significante e significado” de Saussure (2006), e mais recentemente nas atualizações de Benveniste (1989), acerca dos sentidos produzidos no contexto enunciativo. Para o autor, a linguagem não se reduz a um sistema fechado, mas ganha vida no ato de enunciação, em que o sujeito se apropria do código e o atualiza de acordo com a situação. Nesse sentido, o contexto enunciativo [compreendido pela relação entre locutor, alocutário, tempo, espaço e circunstâncias do dizer] exerce papel decisivo na produção de significados. Portanto, a estrutura se mantém, mas há uma variação semântica, confirmando-se um significante imaterial que só se concretiza na interação viva entre sujeitos e no interior das práticas discursivas.

Avançando para do conceito dicotômico Saussuriano para o pragmatismo linguístico, é possível identificar que as palavras também possuem pesos ou forças diferentes, mesmo que exprimindo significados semelhantes em dados contextos. Um exemplo disso pode ser percebido na palavra “perdão” e “desculpa”, onde uma pode atender a necessidade do falante ao dizer que está arrependido por causar uma ofensa ou um dano, e a outra, ao contrário, pode reforçar que havia mesmo o intuito de ofender e/ou causá-lo, funcionando como atenuante. É nesse contexto que se pretende observar a importância da decisão do falante no eixo paradigmático quanto à escolha do vocábulo que melhor atende às suas necessidades no contexto comunicativo.

A dimensão subjetiva das palavras revela, portanto, camadas de significação que ultrapassam o dicionário e adentram ao campo das intenções, das expectativas e da imagem social projetada pelos interlocutores. É justamente nessa tessitura que se evidenciam os traços de (im)polidez linguística (AUSTIN, 1990) [como desdobramento dos estudos pragmáticos], ou a ideia de empatia e poder simbólico da linguagem (BOURDIEU, 1996), que pode suavizar ou intensificar um discurso de acordo com o vocabulário selecionado. Para Bourdieu (1996) a linguagem não é apenas um instrumento de comunicação, mas um espaço de disputa simbólica, na qual cada escolha lexical

está carregada de marcas sociais e hierárquicas. Ainda segundo Austin (1996), o ato de dizer não é neutro, ele carrega uma força performativa que pode legitimar, excluir, aproximar ou distanciar sujeitos em uma interação. Desse modo, compreender a subjetividade da linguagem implica perceber como os interlocutores mobilizam estratégias discursivas para negociar posições de prestígio, reconhecimento e poder no espaço social.

Ante a tais processos, é possível afirmar que as palavras transmitem peso ou leveza, quanto à recepção, fazendo com que o contexto onde está inserida interfira no peso de seu significado, mantendo-o ou alterando-o. Dessa forma, o presente trabalho tem o objetivo de refletir a produção de sentido no campo teórico, a partir de demandas práticas relacionadas à variação semântica de vocabulários específicos em língua portuguesa. Diante dessa complexidade semântica e pragmática, faz-se necessário refletir sobre os mecanismos que os falantes mobilizam para selecionar determinadas expressões linguísticas em detrimento de outras, e como essas escolhas impactam na eficácia, na ética e na sensibilidade dos atos comunicativos em diferentes contextos sociais.

1. Metodologia

Este trabalho apresenta-se como um estudo exploratório-descritivo de caráter qualitativo, pautado na pesquisa bibliográfica, conforme conceitos dados por Gil (2010). Segundo o autor, tal método pretende trazer aspectos conceituais, categóricos, teóricos e subjetivos acerca da temática. Dessa forma, a análise se dará por meio de leituras de livros, artigos e outros materiais que possibilitem destrinchar aspectos relacionados ao corpus, que é constituído de termos e expressões que alteram o sentido na recepção enunciativa, tal como se apresenta na seção a seguir. Valendo-se de aprimorar a compreensão, utiliza-se de exemplos práticos e contextuais ao longo do trabalho, com o objetivo de ilustrar os fenômenos observados e de evidenciar como a escolha lexical pode refletir intencionalidades, relações de poder, níveis de polidez e estratégias discursivas, influenciando diretamente a recepção enunciativa.

Cabe ressaltar que para a pesquisa proposta, fundamenta-se em renomados autores, como Paiva, Moreira e Santos (2016), Queiroz e Melo (2022), Amaral, Mota e Santos (2022) e Junior (2021), dentre outros conceituados estudiosos e pesquisadores. Ademais, vale-se de exemplificações que possibilitam a visualização da discussão aqui proposta. Nesse sentido, a adoção desse percurso metodológico permite construir uma reflexão crítica e contextualizada sobre os usos da linguagem, oferecendo subsídios teóricos e empíricos para entender como o falante opera escolhas no eixo paradigmático, e como essas escolhas reverberam nas múltiplas interpretações dos interlocutores.

2. Resultados e discussão

A partir do percurso teórico desenvolvido introdutoriamente, analisa-se o corpus desta pesquisa sob o eixo formal das estruturas e, sobretudo, sob o prisma da significação em uso. Este deslocamento epistemológico nos permite observar que a escolha lexical realizada por determinados sujeitos em determinados contextos enunciativos, não se reduz à seleção mecânica de unidades do paradigma, mas configura um ato discursivo atravessado por intencionalidade, posicionamento e efeitos pragmáticos (AUSTIN, 1990; BOURDIEU, 1996).

Desse modo, a interpretação dos dados aqui apresentados considera que cada vocábulo mobilizado pelos sujeitos carrega uma força ilocucionária,

explícita ou implícita, que projeta sentidos socialmente situados e negociados na interação. Em outras palavras, a análise não se restringe ao “que” é dito enquanto estrutura linguística, mas ao “como” e “para que” é dito no interior de um contexto enunciativo específico. Tal perspectiva está em consonância com a concepção hallidayana de que a língua realiza funções ideacionais, interpessoais e textuais que revelam o modo como o falante organiza experiências, estabelece relações e constrói coesão discursiva no ato da enunciação.

A investigação aqui empreendida toma a linguagem enquanto acontecimento pragmático e não apenas enquanto sistema, associando a dimensão estrutural (seleção paradigmática e combinação sintagmática) à dimensão pragmático-discursiva (negociação de sentidos e projeção de imagens sociais). Joga-se importante compreender que a variação lexical observada no corpus não se explica por razões meramente semânticas, mas pela articulação entre significado, intenção comunicativa e gestão das relações sociais, incluindo também aspectos de polidez, mitigação ou intensificação do dizer (AUSTIN, 1990).

Seguindo esse entendimento, em dadas situações, os falantes constroem ou apropriam-se de vocabulários específicos para atender suas necessidades semânticas. Isso ocorre, pois, conforme explicam Queiroz e Melo (2022, p. 11), o uso da língua funciona como “forma de vida, que leva em conta a interação linguística concreta de pessoas reais, tornando a relação entre cultura, linguagem e práxis social como indissociável”, abordando conceitos relacionados à Pragmática Social e Cultural. A referida categoria busca a compreensão do que está posto para além da gramática, mas aprofunda-se no contexto do enunciado em seus aspectos sociais, culturais e até históricos, estudos que têm se apoiado, principalmente, no campo da Linguística Aplicada, conforme Junior (2021), onde também nos situamos enquanto abordagem.

Ao recorrermos aos estudos pragmáticos, percebemos que a variação a que se refere este trabalho está estreitamente relacionada com a teoria dos Atos de fala, apresentada inicialmente pelo filósofo Langshaw Austin, postumamente interpretada por seu discípulo John Searle. Para esses estudiosos, os propósitos comunicativos ultrapassam a ideia descritiva de uma análise da língua, ao defender que a informação dada sempre extrapola aquilo que está posto. Nesse sentido, os autores indicam três atos identificados na fala, os Atos Locucionários - utilizando o sentido literal das palavras -, os Atos Ilocucionários - exercem ações de fala, como prometer, ordenar ou convidar - e os Atos Perlocucionários - que refletem o efeito que a fala tem sobre o ouvinte, como persuadir ou assustar (CASTIM, 2017).

Ao serem compreendidos esses atos, é possível aprofundar a reflexão acerca de como as palavras, frases e expressões conseguem atingir proporções que extrapolam a mensagem enxuta e dar margem para inúmeras interpretações. Daí a ideia de “Atos”, ou seja, ações, desempenhos, práticas propostas ao se exprimir as falas, sejam elas propositalis ou não.

Nesse sentido, Araújo (2024, p. 12), compartilha do mesmo ponto de vista de Junior, quanto ao fato de que “a pragmática não foca apenas no estudo dos significados, mas também, no extralinguístico, e nos contextos onde tais enunciados estão inseridos”. Ao analisar os conceitos dados por Yule (1996), indica-se que estudar uma língua na perspectiva da pragmática é ampliar o significado dos signos linguísticos do locutor, perpassando pelos “significados pretendidos pelas pessoas, os seus pressupostos, os seus propósitos ou objetivos, e os tipos de ação (por exemplo, pedidos) que estão a realizar quando falam” (YULE, 1996, p. 13). Oliveira (2012) acrescenta que, “para a linguística, a

interpretação pragmática é um processo inferencial pelo qual o ouvinte tenta encontrar a hipótese explanatória mais adequada para o ato linguístico” (OLIVEIRA, 2012, p.12). Pensar nesse conceito, desta forma, possibilita analisar as intencionalidades por trás dos atos comunicativos, nas quais podem surgir interpretações diversas que, por vezes, chegam ao interlocutor de forma não tão interessante.

Analizando a variação semântica em conexão com as necessidades de obtenção de sentidos é possível refletir sobre a importância das tomadas de decisões do falante na produção sintagmática, depois de estabelecer um diálogo com os estudos pragmáticos e com a teoria dos Atos de fala, associados, principalmente aos estudos da Polidez linguística. Tal episteme pauta-se, inicialmente, conforme apresenta Araújo (2024), nas reflexões de Grice (1975), Goffman (1967), Penélope Brown e Stephen Levinson, como atenuantes do discurso, ou para redução de conflitos. Com isso, polir o discurso é construí-lo em uma perspectiva de subtrair seus excessos para que a comunicação chegue limpa de possíveis interpretações que cause impactos diferentes do seu propósito inicial. Nessa perspectiva, Leech, Paiva, Moreira e Santos (2016) conceituam Polidez Linguística como sendo

uma expressão de preocupação com o sentimento alheio, uma forma de respeitar o território do outro. Além de disso, ela expressa preocupação com os sentimentos dos outros de diferentes maneiras linguísticas ou extra-linguísticas. O uso do termo “polidez”, no dia-a-dia, descreve um comportamento formal, onde a intenção é não invadir o território do outro ou impor valores pessoais no processo de interação. (PAIVA, MOREIRA, SANTOS, 2016, p. 18).

Vale ressaltar que não existe apenas uma única teoria da Polidez Linguística, e esses conceitos podem não se esgotar. Grice, em seus estudos em 1982, e Leech - inicialmente estudando tal assunto em 1983 e reformulando seus conceitos em 2005 - (conforme apontam PAIVA, MOREIRA e SANTOS, 2016), vêm apresentando os estudos que trabalham com a perspectiva do que eles chamam de “Máximas” dos discursos. Essas “Máximas” se apresentam como regras que construam a comunicação mais adequada utilizando uma sutileza no decorrer do diálogo, fazendo com que seja vista como “implicaturas” aquilo que, na concepção dos construtores desse conceito, foge dessa orientação sintática. Cabe acrescentar que essa ideia de trabalhar com Máximas parte de Grice, e posterior a isso, Leech vai realizando suas ponderações e até mesmo construindo suas próprias Máximas. Segundo Araújo (2024, p. 22),

A polidez é dada como um elemento intrínseco, pois os contratos podem ser passíveis de renegociações a partir do conhecimento de fatores como o status, poder e posição/papel social de cada indivíduo envolvido no processo de interação, e isso faz com que entendamos que os enunciados não precisem de construções linguísticas específicas para serem tidos como polidos nessa perspectiva, e que apenas são considerados como tal se estiverem de acordo com a determinação imposta pelo contrato conversacional.

Para Brown e Levinson (1987, *Apud* ARAÚJO, 2024), quando o falante estabelece a comunicação ele apresenta duas faces: a negativa e a positiva, que, respectivamente, reflete a execução da liberdade com a ideia de não imposição e a relação da aprovação e do reconhecimento no contexto social deste. Ambas as faces partem do pensamento prévio daquilo que quer dizer e,

com isso, assumem escolhas que podem estar carregadas de pesos comunicativos ou suavizar tais atos. Portanto, partindo da compreensão de que, ao selecionar vocábulos para alcançar determinados propósitos semânticos, é que o interlocutor intenciona proteger sua face ou expor a face de alguém, ou seja, o uso do vocabulário pode afirmar a existência de alguém ou negá-la, bem como controlar a forma como isso será feito, de forma sutil ou mais agressiva.

3. O discurso em exemplos práticos

Considerando-se as premissas dos Atos de Fala, no contexto da Polidez Linguística, partindo da ideia de que “quando alguém deseja ser polido, preza por minimizar os custos do outro, beneficiando-o de algum modo, sempre. [...] E para ser polido, o self [*o locutor*] deve demonstrar discernimento, generosidade, aprovação, modéstia, simpatia e concordância” (PAIVA, MOREIRA, SANTOS, 2016, p. 26), é importante analisar como essas questões aparecem no cotidiano comunicativo.

Timbane (2016, p.32) lembra que “a língua pertence à comunidade, mas a fala é individual e pode variar segundo as variáveis sociais”. Essa afirmação dialoga diretamente com a dicotomia saussuriana “*langue* e *parole*”. Ou seja, se a língua corresponde ao sistema coletivo, compartilhado e relativamente estável, que possibilita a compreensão comum entre os falantes, a fala representa justamente a apropriação subjetiva desse sistema pelo indivíduo em situação de uso concreto. Em outras palavras, o sistema é social, mas sua atualização é individual, e é nesse espaço que emergem a diversidade, a criatividade, as marcas identitárias e as escolhas pragmáticas ligadas à cortesia, à persuasão ou à negociação de sentidos observados por Austin (1990).

Sendo assim, ao se articular a reflexão de Timbane (2016) com as propostas de Saussure (2006), compreende-se que a língua não se apresenta como um bloco homogêneo, mas como uma estrutura simbólica constantemente tensionada pelos modos como os sujeitos a mobilizam nas interações. A fala, como acontecimento e ato de presença do sujeito, inscreve valores, posicionamentos, intenções e identidades. Assim, toda vez que um falante escolhe entre uma forma lexical e outra, por exemplo, entre um enunciado mais direto ou outro mais mitigado, ele não está apenas produzindo uma frase gramaticalmente adequada, mas realizando um gesto simbólico e socialmente significativo, que revela tanto sua inserção comunitária quanto sua singularidade enunciativa (BENVENISTE, 1989).

Essa distinção é fundamental para compreender transformações e disputas discursivas contemporâneas (Boudieau, 1996), como o debate em torno do uso de pronomes neutros ou de estratégias de inclusão lexical. Trata-se de um caso exemplar em que a *parole* pressiona a *langue*, revelando demandas sociais que atravessam o ato de dizer (AUSTIN, 1990). A dimensão individual, situada no plano da enunciação, passa a reivindicar espaço dentro do sistema coletivo, deslocando fronteiras normativas e evidenciando novas formas de pertencimento e reconhecimento identitário na esfera linguística. Ou seja, o que começa como variação discursiva individual pode, sob determinadas condições históricas, tensionar o próprio sistema e reconfigurar a norma, demonstrando que a língua, embora estruturada, permanece viva e permeada por forças sociais de mudança.

Nesse cenário, movimentos sociais ligados à comunidade LGBTQIA+ e pesquisadores que discutem linguagem inclusiva e diversidade de gênero passaram a propor alternativas linguísticas que buscassem neutralizar, por exemplo, o feminino e o masculino. É nesse contexto que surgem formas como

“todes”, “todxs” ou “@”, que procuram contemplar sujeitos que não se identificam com a lógica binária de gênero. Tais propostas não nasceram de uma instituição normativa da língua, mas de práticas sociais e militantes que, posteriormente, passaram a ser objeto de reflexão acadêmica, especialmente nos campos da sociolinguística, dos estudos *queer* e da linguística aplicada crítica.

Ou seja, escolher formas de se reportar a pessoas pode significar inclusão e até exclusão, identificando o quanto isso pode ser violador ou acolhedor, além de refletir embates ideológicos em torno do poder simbólico da linguagem (BOURDIEU, 1996). Nesse sentido, a polidez linguística se preocupa de não excluir a existência e até de acolher a existência dessas pessoas, não ferindo ou causando sentimentos ruins a quem não se encaixa na existência social imposta com a binaridade de gênero, ao necessitar ser incluso em pronomes atribuídos à língua portuguesa, pautando-se, exclusivamente, no sexo biológico, como se pode ver no quadro:

Quadro I - Análise semântica e social referente a palavras e expressões em Língua Portuguesa.

	Sentido	Significado pragmático
Elu, Delu, Todes	Não existe na língua portuguesa	Inclusão para as pessoas que não se identificam com os gêneros masculino e feminino;
Perdão x Desculpa	Propõe a remissão de uma culpa	O primeiro pode ser visto como a tentativa de atenuar, mas o segundo pode ter conotação de se eximir da culpa ou até reforçá-la.
Enviar x Mandar	É o ato de despachar, levar algo para um destino	O segundo pode, além de ser considerado como ato de despachar, carregar uma sensação de autoritarismo
Ver x Assistir	Relacionadas à visão.	“Assistir” dar a ideia de atenção, de algo mais fixo, enquanto “ver” se coloca de forma mais pontual e que não prende a atenção.
Sentir falta x Saudades	Ambas expressam ausência.	“Saudade” carrega carga emocional, enquanto “sentir falta” pode ser mais neutra.
Arroxar	Apertar	Serve como uma expressão “prosseguir” no Ceará.
Rebolar	Se movimentar, dançar, balançar	Serve como uma expressão “Arremessar algo” no Ceará.
Massa	Se refere a comida.	No Nordeste serve para entoar algo que é legal, que é bom.
Bicho	Animal	No Sul é uma expressão vocativa para cumprimentar um colega. Ex.: E aí, bicho?!

Fonte: Construído pelos autores

Levando-se em consideração os exemplos do quadro, reflete-se sobre um conjunto de vocabulários utilizados pela justiça para se referir a adolescentes a quem se atribui autoria de ato infracional. A partir da compreensão da particularidade relacionada aos sujeitos em desenvolvimento, foram desenvolvidas formas distintas para lidar com esse público, diferenciando-os em relação aos adultos, ao lidar com a responsabilização destes/as pelos seus atos (BRASIL, 1990). Com isso as escolhas lexicais foram, e continuam sendo, reformuladas para indicar distinção entre públicos etários.

Dessa forma, cabe exemplificar que adolescentes não cometem “crimes”, mas “atos infracionais” (que na compreensão judicial se colocam como análogos, porém reduz a ideia de punição para enfatizar a responsabilização). Assim, os menores infratores não são “presos”, são “apreendidos” e tampouco recebem

“pena”, mas “medidas socioeducativas”. Ainda recentemente, reconstrói-se a ideia de existência de “egressos do sistema” que, além de realizar a reflexão de divergência necessária ao tratamento relacionado à faixa etária, o fato do não uso social dessa terminologia contribui para o processo de polir a existência do público, distanciando-o de uma estereotipação ou mesmo de vincular o público ao período no qual foi responsabilizado, como se nunca fosse possível superar seu erro, uma vez que “egresso” implica, adjetivar o(a) jovem e replica na ligação eterna com a instituição em que estivera.

Desse modo, o Glossário do Sistema Socioeducativo, lançado em 2025 pelo Governo Federal, a partir do Ministério dos Direitos Humanos e Cidadania e a Universidade Federal Fluminense, substitui o termo “egresso” por “pós medida” ou “pós cumprimento de medida socioeducativa”, bem como estabelece outras nomenclaturas pertinentes à construção polida. Trata-se, portanto, de um processo em que a escolha lexical assume uma dimensão política e simbólica, capaz de atenuar ou intensificar estigmas sociais (Bourdieu, 1996).

É importante salientar que, como afirmam Amaral, Santos e Mota (2022, p.53), ao tratar sobre a (Im)polidez e a relação com o abuso de poder e as violências geradas no âmbito institucional, quando se refere às questões ligadas a escolha de como se diz algo, a “polidez linguística é a manutenção do equilíbrio e da harmonia entre os interlocutores, durante o processo de suas inter(ações) socioverbais”.

Essa reflexão também pode ser estendida para além do campo jurídico, alcançando expressões da oralidade cotidiana, que revelam como as escolhas linguísticas podem carregar valores culturais, afetivos ou até mesmo violentos. Termos como “menor”, ainda presentes no senso comum, exemplificam como a linguagem pode cristalizar preconceitos e reforçar exclusões. Da mesma forma, no campo das variações regionais, usos como “arroxar”, “rebolar”, “mandar” (refletido no próximo parágrafo) ou “bicho”, encontrados no uso linguístico do estado do Ceará para interação entre colegas interactantes, demonstram como a pragmática social molda a recepção dos enunciados: aquilo que em um contexto denota proximidade ou brincadeira, em outro pode ser interpretado como grosseria ou autoritarismo. É nesse entrecruzamento entre norma institucional, práticas discursivas e usos sociais que se revela a complexidade do fenômeno linguístico, confirmando que os sentidos não são apenas produtos do dicionário, mas da negociação constante entre interlocutores, contextos e ideologias.

Diante do exposto, considerando o autoritarismo histórico que influencia determinadas esferas comunicativas, percebemos um último destaque concernente ao verbo “mandar”. No Ceará, em cujo contexto linguístico essa pesquisa está situada, tal palavra é utilizada com muita frequência como sinônimo de “enviar”. É bem comum, dessa forma, que alguém expresse: “me manda um PIX” ou “manda mensagem para a Maria” e, ainda, “me manda um presente (um vídeo, uma foto etc.)”. É notório, assim, que o uso prático desse vocábulo pode transformar uma ordem em um pedido. Isso parece deixar a comunicação mais pesada e, por vezes, mais violenta e autoritária, ainda que estejamos nos referindo a tomadas de decisões linguísticas motivadas pelo uso coletivo da língua, ligadas por questões discursivas, carregadas, ideologicamente, e não apenas por uma decisão particular do falante.

Ademais, pensar o uso pragmático de expressões e palavras pode, inclusive, possibilitar análises mais profundas e até sentimental, como quando se analisa os termos “sentir falta” e o “saudades”. Nessa perspectiva, Benveniste

(1989) lembra que o enunciado não existe isoladamente, mas ganha vida no ato de enunciação, quando o sujeito se apropria da língua e a atualiza em função do contexto. Assim, cada termo mobilizado pela justiça, pela mídia ou pela oralidade cotidiana não carrega apenas um significado fixo, mas se reconstrói na interação, assumindo sentidos que variam conforme o interlocutor, o tempo e a situação.

Complementarmente, Bakhtin (2011) enfatiza que a linguagem é sempre dialógica: todo dizer é atravessado por vozes sociais anteriores e se projeta para respostas futuras. Isso significa que escolhas lexicais como “ato infracional” em vez de “crime”, ou “mandar” em vez de “enviar”, não são neutras, mas constituem respostas a discursos já existentes e se inscrevem em uma cadeia de enunciados em permanente disputa de sentidos.

4. Dimensão cognitiva e efeitos de sociabilidade

A análise do corpus conduz ao entendimento de que a variação lexical não se esgota na identificação do significado formal ou na avaliação do grau de polidez ou impolidez: ela deve também contemplar os processos cognitivos e interpretativos mobilizados pelo receptor no ato comunicativo. Conforme Oliveira (2012), a interpretação pragmática envolve um processo inferencial, no qual o ouvinte busca construir hipóteses explicativas para o ato linguístico do falante, considerando o significado literal das palavras, mas também o contexto situacional, as intenções percebidas e os efeitos esperados da comunicação. Nesse sentido, a escolha de vocábulos específicos pode produzir efeitos distintos, dependendo do repertório cultural, social e experiencial do interlocutor, evidenciando a dimensão subjetiva e dinâmica da linguagem.

Desse modo, observa-se, por exemplo, o uso de expressões como “todes” ou “delu”, apresentados no Quadro 1, que surgem em contextos sociais de inclusão de pessoas que não se identificam com a lógica binária de gênero. A recepção desses termos pelo interlocutor depende de sua familiaridade com os debates em torno de diversidade linguística e identidade de gênero, bem como de sua disposição para reconhecer novas formas de representação social. Em outros contextos, a mesma expressão pode gerar estranhamento ou resistência, revelando como o significado não é fixo, mas negociado em cada interação (BENVENISTE, 1989; BAKHTIN, 2011). Assim, a análise semântica deve considerar a forma lexical, mas não desprezar a reconstrução do sentido pelo receptor, o que evidencia a inseparabilidade entre dimensão cognitiva e pragmática.

Além disso, é possível perceber que escolhas lexicais carregam consequências simbólicas e sociais que podem legitimar ou estigmatizar determinados grupos. No âmbito jurídico, como já visto, a substituição do termo “crime” por “ato infracional” ou de “preso” por “apreendido” além de adaptar o discurso à faixa etária, atenua a construção de estigmas sociais que associam o adolescente a um caráter criminoso permanente (BRASIL, 1990; BOURDIEU, 1996). De maneira semelhante, o uso de expressões regionais, como “arroxar” ou “rebolar”, quando interpretadas fora de seu contexto cultural, pode ser percebido como ofensivo ou autoritário, enquanto, dentro do grupo, reforça vínculos sociais e pertencimento. Pode parecer estranho, mas isso reforça a ideia de que a linguagem atua como instrumento de poder simbólico, como bem sugeriu Bourdieu (1996), capaz de acolher ou excluir, incluir ou marginalizar, conforme a escolha lexical e a interpretação dos interlocutores.

Dessa forma, esses fenômenos indicam que a dimensão cognitiva da linguagem interage diretamente com seus efeitos sociais. A seleção de palavras no eixo sintagmático, portanto, não é neutra e nem estática: ela atravessa

camadas de significado que vão além da norma gramatical e da polidez formal, englobando aspectos de identidade, reconhecimento e pertencimento. A compreensão dessas camadas exige atenção às inferências que os receptores realizam, à experiência prévia de exposição a determinados usos lexicais e, ainda, à capacidade do falante de antecipar ou moldar as respostas socializa seu discurso (PAIVA, MOREIRA e SANTOS, 2016; ARAÚJO, 2024).

Em última análise, essa reflexão evidencia que o estudo da variação lexical deve integrar a análise cognitiva, pragmática e social, reconhecendo que palavras e expressões não possuem significado único, mas são constantemente reconstruídas nas interações, com efeitos concretos sobre a inclusão, a exclusão e a valorização de sujeitos e grupos sociais. Desse modo, o vocabulário selecionado para este corpus exemplifica diferenças de sentido ou uso regional, além de revelar mecanismos de negociação social e impactos simbólicos da linguagem, tornando evidente que a escolha lexical é, simultaneamente, ato cognitivo, performativo e ético.

Considerações finais

Neste trabalho, refletiu-se sobre o funcionamento da linguagem à luz dos Atos de Fala e da Polidez Linguística, com o objetivo de compreender de que modo as escolhas discursivas revelam intenções, posicionamentos e estratégias de preservação da imagem nas interações comunicativas. Considera-se que tal objetivo foi alcançado, uma vez que a discussão teórica articulada aos exemplos analisados permitiu evidenciar que a linguagem não atua apenas como instrumento de transmissão de informações, mas como prática social orientada por propósitos e responsabilidades enunciativas. Além disso, verificou-se que o uso de estratégias de polidez constitui um movimento de gestão da face do interlocutor, funcionando não apenas como etiqueta linguística, mas como mecanismo essencial para a manutenção da cooperação e do equilíbrio nas relações dialogais.

A variação observada no uso de determinados vocábulos evidencia que, conforme o contexto interacional entre emissor e receptor, é possível mobilizar sentidos diversos para uma mesma palavra, extrapolando a dicotomia entre significante e significado saussuriano e adentrando ao campo da pragmática social (JUNIOR, 2021). Assim, a alternância lexical, associada ao nível social dos falantes, dialoga diretamente com as manifestações de polidez e impolidez linguística, influenciando a densidade e os efeitos do projeto enunciativo do falante.

Observa-se que ajustar a linguagem conforme a intencionalidade comunicativa, seja com marcas de polidez ou impolidez, contribui para relações sociais mais equitativas e menos violentas, especialmente ao tensionar situações marcadas por autoritarismo ou por interpretações distorcidas. Daí decorre a importância de compreender o papel do falante no eixo paradigmático, como agente ativo na construção de sentidos. Refletir sobre o poder das palavras é, portanto, explorar suas dimensões simbólicas, performativas e contextuais. Tal poder pode acolher, confrontar, atenuar ou intensificar discursos, dependendo das escolhas feitas no processo de codificação linguística.

Por fim, as considerações aqui tecidas ainda se estruturam como indagações propulsoras para investigações futuras:

- Estaríamos diante de uma variação diacrônica, tendo em vista as transformações provocadas pelas mudanças tecnológicas nas quais o tempo tem sido responsável, como é o caso do verbo mandar?

- Ou tratar-se-ia de uma variação diastrática, ao observar que certos

vocábulos são restritos a camadas sociais específicas, não sendo bem-vindos em determinados níveis comunicativos?

- Ou talvez estaríamos perante uma variação diafásica, na qual as expressões transitam entre os registros formal e informal?

- Ou, quem sabe, estaríamos nos referindo a um tipo de variação linguística mista, que tanto regem teorias linguísticas de base, como as saussurianas e as da Semântica, assim como teorias discursivas e pragmáticas, como Atos de fala, Polidez, Variação linguística e Linguística Aplicada?

A propósito, essas reflexões trazem à tona velhas discussões como as definições de fronteiras — se é que existem — entre os estudos semânticos e os pragmáticos, diante das práticas linguísticas contemporâneas. Em última instância, o que se coloca em evidência é a natureza viva, dinâmica e histórica da linguagem, que, ao mesmo tempo em que reflete a sociedade, também a projeta e a transforma.

A linguagem, nesse sentido, deixa de ser apenas um objeto de estudo técnico para se afirmar como prática social que atravessa identidades, ideologias e formas de convivência humana. Portanto, ratifica-se a compreensão de que tal artefato é permeado por relações de poder, valores culturais e subjetividades, e que isso não apenas fortalece a análise teórica, mas também ilumina os caminhos para uma convivência mais justa e inclusiva. Nesse sentido, este estudo não encerra o debate, mas o prolonga, fazendo um convite a novas leituras e pesquisas que deem conta da complexidade do fenômeno linguístico em sua interface com a sociedade.

Referências

AMARAL, M. R. S.; MOTA, N. V.; SANTOS, L. A. P. F. (Im)polidez e violência em relações institucionais: formas de dizer e abuso de poder. In: SANTOS, L. A. P. F.; et al. (Org.). **(Im)polidez linguística: Estudos aplicados**. Marca de Fantasia. p. 10-32. Série Linguística, 1. Paraíba, 2022.

ARAÚJO, K. Z. G. **Perspectivas de estudo da polidez linguística**. 2024. 34 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras) - Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2024. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/33203/1/Kayandree%20Zacarias%20Gomes%20de%20Ara%20c3%baajo_vers%20a3o%20final.pdf. Acesso em: 17 Fev. 2025.

AUSTIN, J. L. **Quando dizer é fazer: palavras e ação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BENVENISTE, É. **Problemas de linguística geral I**. 5. ed. Campinas: Pontes, 1989.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer**. 2. ed. São Paulo: Editora da USP, 1996.

BRASIL. Lei 8069. **Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)**. in Planalto. Brasília, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em: 31 ago.2024.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos e Cidadania. Glossário do Sistema Socioeducativo. Brasília: Ministério dos Direitos Humanos e Cidadania; Niteroi, RJ: Universidade Federal Fluminense, 2025. Disponível em: <<https://bit.ly/3KW0GXh>>. Acesso em: 28 out. 2025.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos e Cidadania; Universidade Federal Fluminense. **Glossário do sistema socioeducativo**. Brasília:

Ministério dos Direitos Humanos e Cidadania, 2025.

BROWN, P.; LEVINSON, S. C. **Politeness: some universals in language usage**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

CASTIM, F. John Austin e os atos de fala. **Revista Ágora Filosofia**, Recife, ano 17. n.1. p. 84-95. Recife, 2017. Disponível em: <https://www1.unicap.br/ojs/index.php/agora/article/view/1004/865>. Acesso em: 06 set. 2024.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5 ed. São Paulo: Atlas S.A., São Paulo, 2010.

HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to functional grammar**. 2nd ed. London: Edward Arnold, 1994.

JUNIOR, P. A. S. Pragmática: Análise dos atos de fala. In: CARVALHO, C. I. C.; BARBOSA, J. R. A. (Org.). **Teorias linguísticas: orientações para a pesquisa**. Mossoró: Ed. UFERSA, 2021, p. 101-124.

OLIVEIRA, R. L. V. **Pragmática e razão: estudo de uma racionalidade para a pragmática de Paul Grice**. 2012. 36f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras), Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2012.

PAIVA, M. G. F.; MOREIRA, R. G.; SANTOS, L. A. P. F. **Introdução aos estudos da (im)polidez linguística**. Centro Universitário Estácio do Ceará. Fortaleza, 2016. Disponível em: <http://publica-estaciofic.com.br/edicoes/LIVROS/IMPOLIDEZ-FINAL/index.html>. Acesso em: 25 dez. 2024.

PEIRCE, C. S. **Semiótica**. São Paulo: Perspectiva, 1977.

QUEIROZ, A. M. A.; MELO, G. P. R. Wittgenstein e Austin: um diálogo possível na pragmática cultural. In: SANTOS, L. A. P. F. et al. **(Im)polidez linguística: Estudos aplicados**. Parahyba, Marca de Fantasia, 2022. p. 10-32.

SAUSSURE, F. de. **Curso de Linguística Geral**. 27.ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

TIMBANE, A. A. A Linguística Forense: um desafio para a investigação criminal no Século XXI. **Revista científica do ISCTAC**. Maputo, vol.3, n.7, Ano II. p. 30-42, 2016.

UPULD ARAÚJO, K. Z. G. **Perspectivas de estudo da polidez linguística**. 2024. 34 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras) - Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/33203/1/Kayandree%20Zacarias%20Gomes%20de%20Ara%20c3%ba20vers%20a3o%20final.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2025.

Capítulo 4

Práticas de leitura no ensino de língua portuguesa em Moçambique

Arcedes José Manuel
Dércio Gidrião Cossa
Crimildo Ossifo Baptista Amade

Introdução

O processo de ensino-aprendizagem da leitura, no contexto escolar moçambicano, assume diferentes perspectivas e abordagens, dentre as quais algumas contribuem de forma significativa para a formação de leitores crítico-reflexivos, ao passo que outras pouco contribuem para essa finalidade. Em virtude disso, como professores-pesquisadores e agentes de letramento no contexto escolar moçambicano (COSSA; MANUEL, 2025), sentimos a necessidade de problematizar o ensino da leitura baseado essencialmente na concepção de foco no texto (cf. ANGELO; MENEGASSI, 2022), bem como propor alternativas didático-pedagógicas que promovam essa prática de letramento por meio de atividades capazes de estimular os alunos a se constituírem como sujeitos críticos e reflexivos.

Sabemos, no entanto, que há bastante tempo, as escolas moçambicanas têm demonstrado interesse em perspectivas que visem à formação de leitores críticos, até porque os planos curriculares de Língua Portuguesa do país orientam o ensino da leitura nessa direção. Apesar disso, as propostas de leitura apresentadas nos livros didáticos nem sempre contribuem para esse propósito, conforme constatado em estudos anteriores (MANUEL, 2023, 2024a; COSSA, 2024). Em consonância com essa constatação, observa-se também que as avaliações em larga escala (principalmente os exames nacionais), aplicados a nível nacional pelo Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH), parecem não dialogar com as orientações e propostas dos documentos curriculares de Língua Portuguesa no que se refere ao ensino da leitura.

Diante disso, o objetivo deste capítulo não é criticar essas propostas de atividades de leitura, mas sim apresentá-las e, por conseguinte, sugerir como, por meio dos gêneros discursivos nelas presentes, pode-se trabalhar a leitura em sala de aula de modo a contribuir para a formação de leitores críticos e produtores de sentidos, ou seja, de “bons leitores”, nos termos propostos por Coscarelli (1999).

Entretanto, atreladas a esse cenário, surgem diversas questões que, por certo momento, demandam a formação do professor no trabalho com os gêneros discursivos em propostas de atividades de leitura. Isso porque, quando o professor possui formação para esse trabalho, torna-se mais fácil elaborar

propostas de leitura que explorem os alunos de forma significativa; todavia, a ausência de uma formação adequada pode tornar esse trabalho anacrônico. Diante disso, neste estudo, tomamos como *corpus* uma proposta do exame final de Língua Portuguesa, da 6.ª classe, aplicada pelo MINEDH a todas escolas públicas moçambicanas no ano de 2022.

Um dado interessante é que esta foi a primeira vez, na história do Ensino Primário moçambicano, que o MINEDH aplicou um exame nacional nessa classe. A aplicação do exame nacional na 6.ª classe do Ensino Primário moçambicano, em 2022, deveu-se à Reforma Curricular que o Sistema Nacional de Educação (SNE) realizou, em 2018, tendo possibilitado, portanto, que a 7.ª classe, antes pertencente ao Ensino Primário, passasse a fazer parte do Ensino Secundário. Nesse contexto, a Lei nº 18/2018, de 28 de dezembro, que substituiu a Lei nº 6/92, de 6 de maio, passou a preconizar um Ensino Primário que vai até a 6.ª classe. Anteriormente, o exame era aplicado apenas para 5.ª e 7.ª classes, ambas pertencentes ao Ensino Primário. Diante disso, esta pesquisa tem por objetivo compreender de que forma as perspectivas de leitura propostas no exame de Língua Portuguesa da 6.ª classe contribuem para a formação de leitores críticos.

De acordo com Ângelo e Menegassi (2022, p. 13), “o desenvolvimento de teorias sobre leitura está atrelado ao desenvolvimento da própria Linguística – como ciência que estuda a linguagem humana articulada, em suas manifestações de fala e escrita, entre outras possibilidades atuais”. Nesse sentido, torna-se importante o desenvolvimento de pesquisas que explorem as diversas possibilidades de trabalhar com os gêneros discursivos no ensino da leitura, tendo em vista que, a cada momento da história da humanidade, vão surgindo diferentes perspectivas e abordagens para conceber o mesmo objeto.

Diante dessas constatações, defendemos ser importante, no ensino da leitura, o domínio por parte do professor de diferentes perspectivas de ensino, por forma a saber identificar em que momento recorrer a uma perspectiva em detrimento de outra. Isso porque, muitas vezes, perspectivas consideradas pouco significativas para o ensino da leitura podem, em um dado contexto de ensino-aprendizagem, a depender das necessidades dos alunos, tornar-se fundamentais.

Por exemplo, tomemos o caso de um professor que percebe que seus alunos, durante a leitura de um texto, têm dificuldades de decodificar, localizar, identificar, reconhecer informações do texto para organizá-las. Nessa situação, uma perspectiva de ensino de leitura ancorada ao estruturalismo pode tornar-se mais adequada para esse fim. Por outro lado, quando o mesmo professor, com os mesmos alunos, percebe que, os seus educandos, durante a leitura de um texto têm dificuldades de construir e produzir sentidos a partir da interação com o texto e seu autor, então, nesse caso, uma perspectiva interacionista de ensino de leitura pode revelar-se mais pertinente.

Entretanto, essa possibilidade de ensino de leitura, como descrita acima, parece não constituir uma prática comum no contexto escolar moçambicano e, atrelado “ao lugar cada vez menor que a leitura tem no cotidiano, à pobreza no seu ambiente de letramento (o material escrito com o qual ele entra em contato, tanto dentro como fora da escola), ou ainda, à própria formação precária de um grande número de profissionais da escrita que não são leitores, tendo, no entanto, que ensinar a ler e a gostar de ler” (KLEIMAN, 2002, p. 15), torna o ensino da leitura cada vez mais “qualquerizado”.

1 Ensino-aprendizagem da leitura no contexto escolar

No processo de ensino-aprendizagem da leitura, coexistem diferentes perspectivas que são adotadas e consideradas centrais, tais como a estruturalista, a cognitivista, a interacionista, a dialógica, entre outras. Essas perspectivas, como destacado, devem atravessar o fazer docente desde a sua formação inicial até a prática em sala de aula. Em muitos contextos, contudo, as forças centrípetas e centrífugas acabam por capitalizar a prática de leitura, tornando-a cristalizada. Em contrapartida, a escolha das perspectivas, de modo a atender ao contexto de ensino, mostra-se importante em todo momento da prática do ensino da leitura.

Na perspectiva estruturalista, por exemplo, parte-se do pressuposto de que, uma vez realizada a decodificação, de palavra em palavra, chega-se sem problemas ao conteúdo do texto, isto é, o leitor, apenas ao decodificar a palavra, conseguiria, por algum mecanismo cognitivo existente em seu cérebro, juntar todas as palavras, mesmo as que não conhece, e dar ao texto um conteúdo como o pretendido pelo autor que o produziu (ÂNGELO; MENEGASSI, 2022, p. 14).

Conforme podemos observar, trata-se de uma perspectiva de ensino da leitura, cuja ênfase é a palavra, e contribui em sua globalidade para a compreensão do texto. Assim, embora essa perspectiva seja importante em determinados momentos – por partir da compreensão de elementos menores para, em seguida, alcançar a compreensão de elementos maiores, em outros se mostra pouco produtiva. Isso porque, em atividades de leitura, os leitores não lêem palavra por palavra, mas procuram compreender o texto em sua globalidade, recorrendo a elementos como títulos, subtítulos e outras pistas textuais que permitem antecipar o conteúdo. Deste modo, essa forma de leitura ratifica a noção de leitura sacádica, proposta por Kleiman (2002), pois envolve o movimento do olhar um ponto a outro do texto, com breves fixações em palavras ou grupos de palavras.

Ainda nessa perspectiva, a leitura é vista como decodificação. Essa concepção dá lugar a leituras dispensáveis, uma vez que em nada modificam a visão de mundo do aluno (KLEIMAN, 2002, p. 17). A atividade compõe-se de uma série de automatismos de identificação e pareamento das palavras do texto com as palavras idênticas em uma pergunta ou comentário. Isto é, para responder a uma pergunta sobre alguma informação do texto, o leitor precisa passar o olho pelo texto à procura de trechos que repitam a informação já decodificada na pergunta. Nesse caso, o leitor presta atenção na pergunta e no texto, em um diálogo de pareamento das respostas, não dando a possibilidade para que ele possa mobilizar seus conhecimentos de mundo.

De acordo com Ângelo e Menegassi (2022, p. 26-27), “as perguntas de pareamento não devem ser confundidas com perguntas de resposta textual” (MENEGASSI, 2010b), de localização de informações do texto original, pois requerem processos de recuperação de informação (identificação, reconhecimento, organização), não apenas a combinação de palavras da pergunta com palavras do texto. É mais do que decodificar, é localizar, identificar, reconhecer e organizar a informação em forma de resposta, advinda da pergunta orientadora oferecida ao leitor, de maneira que demonstre compreensão textual. Com isso, percebe-se que embora demande do aluno-leitor as habilidades de localizar, identificar, reconhecer e organizar, ela reduz-se na medida em que sua centralidade se encontra no próprio texto – nenhuma resposta deve resultar fora dela.

Por sua vez, a perspectiva cognitivista defende que “o significado é construído pelo processo de análise, a partir do todo para chegar às suas unidades constitutivas” (ANGELO; MENEGASSI, 2022, p. 33). Essa perspectiva centraliza o papel do sujeito na constituição do significado, e não mais do texto. Goodman (1980) argumenta que, no processo de leitura, estão envolvidas contínuas interações entre o pensamento e a linguagem, por meio das quais o leitor busca fazer previsões e inferências para a construção do significado, a partir das características do texto escrito, tais como estruturas sintáticas, semânticas, recursos coesivos etc.

Todavia, essa perspectiva ao colocar o leitor no centro do processo de construção do significado, compreendemos que deixa de lado o texto, enquanto artefato que apresenta características que devem ser mobilizadas pelo leitor na produção de sentidos, já que todos elementos presentes no texto, têm alguma função, desde a vírgula colocada em seguida de uma palavra até as aspas colocadas na outra palavra. Por isso, defendemos ser importante o diálogo contínuo entre o leitor e o texto.

Durante o processamento da compreensão do texto, nessa perspectiva, é preciso que o leitor realize inferências, isto é, “complemente a informação disponível utilizando o conhecimento conceptual e linguístico e os esquemas que já possui” (GOODMAN, 1987, p. 17). Também se percebe que a orientação para o aluno obter os significados não corresponde a procedimentos lineares, palavra por palavra, porém se enfatiza a contribuição do leitor, dos conhecimentos armazenados em sua memória, a “[...] dar significado à impressão ao invés de esperar receber significado dela” (SMITH, 1999, p. 67).

Na perspectiva interacionista de leitura, o ato de ler é visto como um processo interativo, um processo que integra tanto as informações que o leitor carrega para o texto quanto às informações da página impressa, o que significa reconhecer que o significado não está nem no texto nem na mente do leitor, está na interação entre ambos (ANGELO; MENEGASSI, 2022, p. 43). Esse processo ocorre, por exemplo, quando um aluno-leitor lê uma palavra no texto e não compreende o seu significado. Por sua vez, de forma interativa, estabelece a relação entre os seus conhecimentos prévios e a informação presente no texto, em um processo que parte do leitor para o texto ou do texto para o leitor, de forma integrada. Nesse sentido, segundo Kato (1990) e Leffa (1999), o leitor ideal é aquele que é capaz de usar os dois processamentos de forma complementar, a integrar a informação nova ao seu conhecimento prévio e à informação já dada pelo texto.

Por fim, a perspectiva discursiva de leitura inicia-se com a recuperação do contexto de produção do texto, que, segundo Rojo (2004), envolve questionamentos relacionados à autoria, à situação, à finalidade e ao lugar social da produção. Nessa perspectiva, segundo Manuel (2023, p. 198), a concepção de interação é essencialmente dialógica e, o sentido do dizer equivale ao resultado desse jogo interacional. Isso significa que a linguagem somente se efetiva no encontro do eu com o tu, ou entre o eu e o outro, logo, a interação contribui tanto com a produção de sentidos quanto com a construção de valores nas relações firmadas pelo diálogo.

O autor também destaca que “se consideramos o enunciado como signo concreto, devemos admitir que a sua compreensão é determinada por um evento. Por via disso, as concepções de mundo se corporificam na/pela palavra, por isso, ela é carregada de valores que expressam uma profusão de ideias, as quais podem ser divergentes ou convergentes” (MANUEL, 2023, p. 198). Assim, a perspectiva discursiva vai considerar que a produção de sentidos considera a

materialidade do texto, os sujeitos e a história, a partir de condições de produção, formações discursivas, memórias discursivas, entre outros elementos. Portanto, Bakhtin (2003, *apud* MANUEL, 2025b, p. 185), destaca que, em qualquer palavra “há vozes infinitamente distantes, anônimas, quase impessoais, quase imperceptíveis, e vozes próximas, que soam concomitantemente manifestadas em material linguístico de formas diversas e em materiais semióticos também diversificados”.

2 Formação do leitor crítico a partir de atividades de leitura

Tal como discutimos ao longo deste texto, defendemos nesta pesquisa, o pressuposto de que as propostas de atividades de leitura devem contribuir para a formação de leitores críticos, uma vez que com a evolução da nossa sociedade, vão surgindo novas demandas para os alunos-leitores. Neste sentido, torna-se importante pensar em novos letramentos e, não só, em um conjunto de perspectivas que permitam o desenvolvimento dos alunos em leitores críticos.

Assim, as propostas de atividades de leitura, apresentadas nos livros didáticos, precisam possibilitar o trabalho do professor com diferentes perspectivas, a contribuir para uma formação integral do aluno-leitor. Essas perspectivas, acreditamos que devem ser trabalhadas de forma integrada, em função das necessidades dos alunos, desde a formação inicial até a continuada. De acordo com Manuel e Anacleto (2024b, p. 2), “é por meio do contato com uma diversidade de textos e de materialidades textuais que se formam leitores ativos e competentes, ou seja, leitores que, por meio de um texto, realizam vários movimentos para compreender os diferentes sentidos que podem ser atribuídos à linguagem”.

Como destacado pelos autores, compreendemos que a atividade de leitura precisa possibilitar que os alunos realizem vários movimentos para compreender os diferentes sentidos presentes na linguagem, e isso só é possível quando concebemos a linguagem como um sistema complexo, dando oportunidade aos alunos, em contexto de sala de aula, a adentrar em diversos contextos (escolares e não escolares) para a mobilização e consequente produção de sentidos. Nessa acepção, também implica, enquanto agentes de letramento (COSSA; MANUEL, 2025), pensarmos na formação do professor, esse importante mediador, no trabalho com os gêneros discursivos em atividades de leitura, já que conforme Kleiman (2002), os profissionais apresentam muitas dificuldades no trabalho com o ensino da leitura em sala de aula.

Costa-Hubes e Menegassi (2021, p. 178), destacam que se quisermos que algumas práticas, em especial as de linguagem, sejam desenvolvidas com os alunos na escola, precisamos garantir, ao futuro professor em formação inicial, alguns conhecimentos que subsidiarão, posteriormente, suas ações didáticas. A mobilização desses saberes contribui para a construção de sua identidade profissional (PIMENTA, 1997).

Nesse sentido, é importante que o professor abranja, minimamente, três tipos de saberes: *os saberes da experiência*, relacionados às representações sociais sobre o ser e o fazer docente; *os saberes do conhecimento*, que implicam o domínio científico dos conteúdos com os quais trabalhará no ensino; e *os saberes das práticas pedagógicas*, que envolvem o conhecimento do trabalho pedagógico sob sua responsabilidade.

No trabalho com os gêneros discursivos em atividades de leitura, esses saberes são imprescindíveis. Com os saberes da experiência, o professor compreende quais tipos de atividades de leitura mais engajam seus alunos e contribuem para o processo de construção de sentidos em sala de aula. Além

disso, é capaz de reestruturar as propostas de leitura presentes nos livros didáticos, de modo a explorá-las de forma mais eficaz, promovendo a reflexão e o desenvolvimento crítico dos alunos.

Já os saberes do conhecimento, permitem ao professor o domínio das perspectivas estruturalista, cognitivista, interacionista, dialógica, entre outras, de maneira que possibilitem ao professor a adoção da perspectiva eficaz, tendo em conta as dificuldades e as capacidades dos alunos. Além disso, os professores precisam ter conhecimento dessas perspectivas, pois, difícil será adotar uma perspectiva de ensino de leitura que estes ainda não tenham domínio.

Por fim, os saberes das práticas pedagógicas, revelamos que são significativos no ensino da leitura, já que é por meio dele que o professor consegue planejar, avaliar e dirigir diversas perspectivas e situações para um ensino de leitura contextualizado. Igualmente, possibilita ao professor o domínio de diferentes metodologias para um ensino de leitura eficaz, capaz de promover um ensino de leitura crítico-reflexivo. Arelado a isso, com esse saber, o professor consegue selecionar gêneros discursivos adequados para o trabalho com as atividades de leitura, que não sejam usados simplesmente como pretexto para o ensino de regras gramaticais.

Neste contexto, compreende-se que para atribuir sentidos a um texto é importante o domínio desses saberes pelo professor, bem como é importante que os leitores tenham capacidade de inferir sobre os diversos elementos presentes na materialidade linguística. Isso faz com que concebamos a leitura por diversos prismas, tanto por perspectivas mais tradicionais, quanto por vertentes mais crítico-reflexivas (MANUEL; ANECLETO, 2024b, p. 2), uma vez que ela acontece em uma situação sociointerativa, exigindo dos leitores a produção de sentidos por meio de elementos textuais (dados no texto), a exemplo dos aspectos de linguagem e de conteúdo (MANUEL, 2025a, p. 54-55), assim como extratextuais, que abarcam conhecimento de mundo, dos meios de circulação dos textos, as identidades, as histórias e as experiências dos leitores, dentre outros, nas quais destacam a necessidade de uma formação leitora que provoque o engajamento e compreensão crítica dos alunos em Moçambique.

3 Design metodológico

Para este estudo, adotou-se uma abordagem qualitativa, utilizando-se da análise de conteúdo categorial, conforme proposta por Bardin (1977). Para a autora, a análise de conteúdo categorial diz respeito a um conjunto de dispositivos de análise dos discursos, que utiliza procedimentos organizados. Durante a análise, o pesquisador busca compreender o sentido dos discursos, as características, estruturas ou referências que estão ocultas, tornando-as consideráveis.

Neste capítulo, a análise de conteúdo categorial seguiu as três etapas de análise: 1) pré-análise (que envolveu a leitura e seleção da proposta do exame, no qual em seguida foi constituído *corpus* deste estudo); 2) a exploração de material (a aplicação sistemática das decisões tomadas na pré-análise, correspondendo à codificação, decomposição ou enumeração do conteúdo em unidades de registro, de modo a alcançar uma representação do conteúdo em categorias e); 3) tratamento dos resultados (que envolveu análise, discussão e socialização dos principais achados).

Em seguida, para a elaboração de atividades de leitura ancoradas em diferentes perspectivas, utilizou-se a Inteligência Artificial Generativa (Chat GPT), em sua versão gratuita, a fim de contribuir com caminhos para a prática

docente e, assim, mostrar ao profissional ou ao futuro profissional de Letras como é possível utilizar a IA Generativa como apoio na produção de atividades de leitura que envolvam os alunos de forma significativa e reflexiva. Realçamos que, após a elaboração das atividades com apoio da IA Generativa, todas as perguntas foram submetidas à verificação humana, ocasião em que foram realizadas algumas modificações.

4 Práticas de leitura no ensino de língua portuguesa em Moçambique

Nesta seção, discutimos o ensino da leitura e formação do leitor crítico a partir da proposta do exame final de Língua Portuguesa, da 6.ª classe, aplicado pelo MINEDH para todas as escolas públicas de Moçambique, no ano de 2022. Conforme destacamos na introdução deste texto, foi a primeira vez, na história do Ensino Primário moçambicano, que o MINEDH aplicou o exame nacional nessa classe. O exame foi da 1ª chamada e teve a duração de 120 minutos, bem como apresentava um texto intitulado “Crônica de carteira” e “seis atividades de leitura”. A seguir, apresentamos o excerto do texto.

Crônica de carteira

Chegamos ao fim de mais um ano lectivo. “Chumbei.” É a hora da verdade. Os meus companheiros (os que passaram) têm os olhos irados de alegria. Os outros, que, “chumbaram” como eu, estão tristes, outros ainda indiferentes.

“Chumbei.” Hoje é último dia. A professora de Matemática pedira um encontro com as suas três turmas: estamos quase todos, aglomerados numa sala.

A professora, visivelmente emocionada, faz um improviso. “Estamos aqui...eu pedi este encontro para lhes agradecer...vocês que constituíram para mim uma motivação”. Sim, nós todos, até os que “chumbaram” como eu, fomos uma motivação. Cerro os dentes e evito um riso ridículo.

Não foi um encontro para o grande balanço do ano, à maneira burocrática dessas grandes empresas ou direcções. Foi um encontro singelo e carregado de emoção. Depois de um breve improviso, assim com um tom de político, ela inesperadamente premiou os melhores alunos. Fiquei com inveja. E quando alguém disse: “se passássemos todos”, estremeci.

“Chumbei”. Hoje, aqui, faço a retrospectiva de um passado muito recente e recheado de inglorias. Faltas disciplinares, aulas sabotadas, piadas e muito mais coisas. Uma verdadeira aventura de um herói positivamente negativo. (...)

N. Marimbique, in Gazeta, 86, 1985

A partir desse texto, seguem abaixo as perguntas que foram formuladas para serem respondidas pelos alunos no exame da 6.ª classe, na disciplina de Língua Portuguesa:

1. “Os meus companheiros (os que passaram) têm os olhos irados de alegria”.

- a) Identifica as personagens do texto.
- b) Localiza a história narrada no tempo e no espaço.
- c) Identifica o recurso de linguagem presente na frase em 1.
- d) Classifica o narrador do texto quanto a presença. Justifique com uma passagem textual.

2. “Chumbei”. “Hoje é o último dia”.

b) Classifica morfologicamente a palavra destacada em 2.

3. “...eu pedi este encontro, para lhes agradecer”.

b) Identifica o grupo nominal e o grupo verbal da expressão sublinhada na frase em 3.

c) Identifica o tipo e a forma da frase em 3.

5. “Cerro os dentes e evito um riso ridículo”.

a) Divide e classifica as orações da frase.

Tal como podemos observar a partir das questões 1, 2, 3 e 5, as atividades do exame apresentam a leitura como um processo linear, que se desenvolve palavra por palavra. O significado é extraído e soma-se à proporção que as palavras são processadas, conforme lemos em Leffa (1999, p. 16). Assim, essa prática toma o texto como um conjunto de estruturas gramaticais que apresenta significado e função independentemente do contexto em que se inserem. Por outro lado, orienta-se o aluno para uma leitura gramatical, já que o texto se torna pretexto para a proposição de diversas atividades gramaticais, como, por exemplo: identificar personagens do texto, identificar os recursos de linguagens, classificar morfologicamente palavras e copiar palavras do texto.

Dessa forma, fica evidente que dentre as perguntas acima apresentadas, nenhuma delas foca na leitura como uma prática de letramento (COSSA; MANUEL, 2025), cuja realização exige a mobilização de outros conhecimentos extralinguísticos, como, por exemplo, o conhecimento prévio, conexão, inferência, visualização, perguntas ao texto, sumarização e síntese, tal como apontam Souza e Cosson (2007). Pelo contrário, nessas perguntas, o foco está na solicitação de atividades voltadas para a gramática normativa. De acordo com Kleiman (2002, p. 17), essa concepção de leitura dá lugar a leituras dispensáveis, uma vez que em nada modificam a visão de mundo do aluno.

Por outro lado, tendo em conta as atividades dos comandos 2 e 3, verifica-se que, para que o aluno possa responder as perguntas, é necessário que ele faça *pareamento da pergunta e de seguida faça comparação* com a passagem presente no texto. Por isso, conforme destacam Ângelo e Menegassi (2022, p. 26) na leitura, o pareamento ocorre quando o aluno-leitor, para responder a uma pergunta sobre o conteúdo do texto, passa os olhos pela superfície linguística para encontrar partes idênticas que repitam as palavras presentes na pergunta, como observado a seguir:

2. “Chumbei.”. “Hoje é o último dia”.

c) *De acordo com o texto, o que a professora fez no último dia de aulas?*

R: A professora de Matemática pedira um encontro com as suas três turmas.

3. “...eu pedi este encontro, para lhes agradecer”.

a) *Quem é que pediu um encontro?*

R: A professora de Matemática.

Nesse caso, o aluno-leitor presta atenção na pergunta e no texto, em um diálogo de pareamento das respostas, não dando a possibilidade para que ele possa mobilizar seus conhecimentos do mundo (KLEIMAN, 2002, p. 17), pois o texto e as atividades tornam-se a única fonte que o aluno presta atenção, constituindo-se em uma série de automatismos.

Também encontramos atividades de *resposta textual e perguntas de localização de informações no texto original*, como as descritas nos comandos 2 e 4, uma vez que são perguntas que requerem “[...] processos de recuperação de informação (identificação, reconhecimento, organização)”, e não apenas a

combinação de palavras da pergunta com palavras do texto (MENEGASSI, 2010b).

2. “Chumbei.”. “Hoje é o último dia”.

a) *Quem proferiu estas palavras?*

R: O narrador.

4. “Chumbei”. Hoje, aqui, faço a retrospectiva de um passado muito recente e recheado de inglórias”.

b) *De acordo com o texto, que motivos levaram o narrador a chumbar?*

R: O narrador chumbou porque cometeu a indisciplina durante as aulas.

Como podemos observar, em “Chumbei.” “Hoje é o último dia”. *Quem proferiu estas palavras?* O aluno-leitor precisa ler o texto original [“Chumbei”. *Hoje é o último dia. A professora de Matemática pedira um encontro com as suas três turmas: estamos quase todos, aglomerados numa sala*”], para de seguida identificar quem proferiu as palavras e organizar a sua resposta da seguinte forma: “*Quem proferiu as palavras “Chumbei.” “Hoje é o último dia” foi o narrador do texto.* Esse tipo de pergunta vai mais além do pareamento, pois de acordo com Ângelo e Menegassi (2022, p. 26-27), é localizar, identificar, reconhecer e organizar a informação em forma de resposta, advinda da pergunta orientadora oferecida ao leitor, a demonstrar compreensão textual. Com isso, percebemos que apesar de demandar do aluno-leitor as habilidades de localizar, identificar, reconhecer e organizar, ela reduz-se na medida em que sua centralidade se encontra no próprio texto - nenhuma resposta deve ser pensada fora dela.

Já para a atividade 3: “...eu pedi este encontro, para lhes agradecer”. Pergunta-se o seguinte: *Quem pediu um encontro?* O aluno também para encontrar a resposta, precisa ler novamente o texto original para de seguida identificar a pessoa que pediu o encontro. Sendo assim, o texto original apresenta a seguinte passagem: [“A professora, visivelmente emocionada, faz um improviso. “*Estamos aqui...eu pedi este encontro para lhes agradecer...você que constituíram para mim uma motivação*”]. Com a leitura do texto original, o aluno-leitor identifica quem proferiu as palavras e de seguida organiza a sua resposta: “*Quem proferiu as palavras “eu pedi este encontro, para lhes agradecer foi a professora de Matemática*”. Na atividade de leitura do comando número 4, na alínea /b/, o tipo de pergunta é da mesma natureza, como apresentada, a seguir: *De acordo com o texto, que motivos levaram o narrador a chumbar?*

Assim, vislumbra-se que as perguntas com ênfase na identificação e localização de informações determinam o trabalho mais amplo com a decodificação, não apenas a identificação de palavras. No processo de leitura, a decodificação é a etapa do “reconhecimento do código escrito e sua ligação com o significado pretendido no texto” (MENEGASSI, 2010b, *apud* ANGELO; MENEGASSI, 2022, p. 27). Por isso, defendemos que são propostas que não exploram de uma forma eficaz os alunos para a sua formação como leitores ativos - objeto deste capítulo.

Por fim, no comando número 6 do exame, apresenta-se a seguinte atividade de redação: *O que farias para seres o melhor aluno da tua turma? a) Num espaço de 10 linhas no máximo, elabore uma composição sobre o tema acima. NB: Não se identifica na composição.* Como verificado, para essa atividade, poucos são os comandos de orientação propostos ao aluno, pelo que “o que se tem a dizer”, pela compreensão responsiva que possibilita, na contrapalavra do leitor à palavra do texto que se lê; e sobre “as estratégias do

dizer” de vez que, em sendo um texto, supõe um locutor/autor e este se constitui como tal (GERALDI, 1997, p. 166), que, para o caso da atividade, esse processo não ocorre. Por isso ressaltamos a importância da produção de comandos de orientação claros, com o que dizer, para quem dizer, porquê dizer, como dizer e quando dizer, conforme propõe Geraldi (1997).

Como visto, isso ratifica a ideia apresentada neste capítulo de que, as propostas de atividades de leitura, propostas nos livros didáticos (nesse caso o exame final de Língua Portuguesa), precisam possibilitar o trabalho do professor com diferentes perspectivas, a contribuir para uma formação integral do aluno-leitor. Essas perspectivas, acreditamos que devem ser trabalhadas de forma integrada, em função da necessidade dos alunos, desde a formação inicial até a continuada, uma vez que conforme Manuel e Anecleto (2024b, p. 2), é por meio do contato com uma diversidade de textos e de materialidades textuais que se formam leitores ativos e competentes, ou seja, leitores que, por meio de um texto, realizam vários movimentos para compreender os diferentes sentidos que podem ser atribuídos à linguagem.

5 Elaboração de comandos de atividades com apoio da Inteligência Artificial Generativa: caminhos para a prática docente

Conforme vimos na seção anterior, todas propostas de atividades de leitura apresentadas no exame da 6ª classe, aplicado pelo MINEDH a todas as escolas públicas de Moçambique, no ano de 2022, ancoram-se na perspectiva estruturalista. Assim sendo, nesta seção, ao pensarmos em caminhos para a prática docente, recorreremos ao uso da Inteligência Artificial Generativa (ChatGPT), na sua versão gratuita, como apoio para a elaboração de propostas de atividades de leitura ancoradas em outras perspectivas (cognitivista, interacionista e dialógica), seguida da verificação humana. A solicitação das propostas a IA Generativa (ChatGPT), partiu com a elaboração do seguinte *prompt*:

Agora és um professor de Língua Portuguesa do ensino primário de Moçambique! Com base no texto “Crônica de carteira” fornecido em sua base, considere o texto e o contexto moçambicano, de seguida, elabore 5 atividades de leitura ancoradas nas perspectivas cognitivista, interacionista e dialógica. Nessas atividades, não se esqueça de explorar aspectos gramaticais e voltados a práticas sociais (de forma contextualizada), que possam contribuir com práticas de leitura emancipatórias, ativas e críticas em Moçambique. Uma observação importante: a quinta atividade de leitura deverá solicitar aos alunos a produção de uma redação (com todos comandos e instruções claras), com temática relacionada ao conteúdo do texto “Crônica de carteira”. Considere que as propostas de atividades deverão ser adequadas para alunos da 6ª classe de Moçambique”. Por favor, peço que considere que as atividades deverão ser realizadas de forma individual, pois trata-se de um exame final.

Com base no *prompt* elaborado, a Inteligência Artificial Generativa (ChatGPT) gerou as seguintes atividades de leitura, que, em seguida, foram submetidas à verificação humana, resultando nas que apresentamos a seguir:

Atividade 1 - Compreensão do texto: perspectiva cognitivista**Comando:**

Leia atentamente o texto “Crônica de carteira” e responda:

Quem é o narrador da crônica?

Que sentimentos o narrador demonstra ao longo do texto?

Por que ele afirma ser “um herói positivamente negativo”?

Como verificamos nas atividades de leitura acima, elas ancoram-se na perspectiva cognitivista, em que o foco delas é o desenvolvimento das habilidades de compreensão e interpretação de informações explícitas e implícitas. Com base nelas, compreende-se que para o aluno-leitor responder as perguntas, precisa, em primeiro momento, ler o texto (o todo) e de seguida responder as perguntas (as partes), corroborando com Ângelo e Menegassi (2022, p. 33), na medida em que defendem que nessa perspectiva, o significado é construído pelo processo de análise, a partir do todo para chegar às suas unidades constitutivas. Como se percebe com as atividades, o aluno-leitor não encontra as respostas de forma explícita no texto, mas sim, realiza movimentos de compreensão e interpretação das informações apresentadas no texto, de modo que tenha compreensão das atividades, de forma crítica e reflexiva.

Por exemplo, ao observarmos as perguntas 1 e 2, nota-se que para respondê-las, o aluno-leitor, precisa realizar inferências, já que conforme Goodman (1987, p. 17), nessa perspectiva, durante o processamento da compreensão do texto, é preciso que o leitor realize inferências, isto é, “complemente a informação disponível utilizando o conhecimento conceptual e linguístico e os esquemas que já possui”, posto que como destacamos na seção três deste capítulo, “as atividades de leitura precisam possibilitar que os alunos realizem vários movimentos para compreender os diferentes sentidos presentes na linguagem, e isso será possível quando concebermos a linguagem como um sistema complexo, dando oportunidade aos alunos, em contexto de sala de aula, a adentrar em diversos contextos (escolares e não escolares) para a mobilização e consequente produção de sentidos aos textos”. A seguir apresentamos as propostas de comandos de leituras vinculados à perspectiva interacionista.

Atividade 2 - Leitura e reflexão pessoal: perspectiva interacionista**Comando:**

Já viveste ou presenciaste alguma situação de “chumbar” na escola? Conte-nos sobre essas experiências.

Como te sentirias se estivesses no lugar do narrador? Justifique a sua resposta!

O texto ensina algo sobre a importância do esforço e da responsabilidade? Explica.

Nas atividades acima, ancoradas no conceito interacionista de leitura, compreendemos que para a produção de sentidos, o aluno-leitor precisa estabelecer a interação com o texto, a dar sentido ao movimento leitor-texto, isto é, o texto só ganha sentido quando o leitor estabelece interação com esse texto, ou vice-versa. Tomando como exemplo o comando número 4, nota-se que a pergunta se volta para as vivências/experiências dos alunos com alguma situação de ter chumbado na escola (informação textual), dada a partir da leitura do texto “Crônica de carteira”.

Essa atividade, bem como as do comando número 5 e 6, dialogam com a ideia apresentada por Ângelo e Menegassi (2022, p. 43), quando destacam que na concepção interacionista de leitura, o ato de ler é visto como um processo interativo, um processo que integra tanto as informações que o leitor carrega para o texto quanto às informações da página impressa, a implicar em reconhecer que o significado não está nem no texto nem na mente do leitor, está na interação de ambos.

Com isso, fica evidente, como descrevemos ao longo deste texto, a importância do professor na produção de atividades que possam explorar os alunos de forma significativa (agora com apoio da IA Generativa), com vista a demandar deles leitura crítica e reflexiva. Isso também tem relação com o que destacamos nas seções anteriores de que, “enquanto agentes de letramento (COSSA; MANUEL, 2025), precisamos pensar na formação do professor, esse importante mediador, no trabalho com os gêneros discursivos em atividades de leitura”, já que conforme Kleiman (2002), os profissionais apresentam muitas dificuldades no trabalho com o ensino da leitura em sala de aula.

Em consonância com isso, Costa-Hubes e Menegassi (2021, p. 178), destacam que se queremos que algumas práticas, em especial as de linguagem, sejam desenvolvidas com os alunos na escola, precisamos garantir, ao futuro professor em formação inicial, alguns conhecimentos que subsidiarão, posteriormente, suas ações didáticas. A mobilização desses saberes contribui para a construção de sua identidade profissional (PIMENTA, 1997), dentre eles: *1. Os saberes da experiência; 2. os saberes do conhecimento e; 3. os saberes das práticas pedagógicas.*

Por outro lado, essas atividades também podem contribuir para a formação do que Coscarelli (1999) chama de “bons leitores”, e Kato (1990); Leffa (1999) chamam “leitor ideal”, pois o aluno-leitor ganha autonomia na leitura e produção de sentidos, bem como é capaz de integrar a informação nova ao seu conhecimento prévio e à informação já dada pelo texto. A seguir apresentamos os comandos de leitura ancorados ao ensino da gramática em contexto.

Atividade 3 - Gramática em contexto

Comando:

Copia duas frases do texto em que apareçam verbos no pretérito perfeito e duas no pretérito mais-que-perfeito.

Explica por que o autor usou esses tempos verbais.

Escreve duas frases tuas (curtas) sobre a escola, usando os mesmos tempos verbais.

Se na perspectiva estruturalista o texto era usado como pretexto para o ensino de regras gramaticais (LEFFA, 1999), nas atividades 7, 8 e 9 trabalha-se com a gramática, mas sim, de forma contextualizada. Eler-Herler *et al.* (2019, p. 246), destacam que reduzir o ensino da língua apenas ao ensino da gramática mostra-se, cada vez mais, algo pouco produtivo para os alunos, pois o que aumenta nosso desempenho linguístico é o uso da língua e a reflexão feita a partir disto, e não as nomenclaturas aprendidas de forma normatizada. Para o aluno, não é proveitoso saber de cor as regras gramaticais, se este não for capaz de aplicar uma construção prática, marcada por um contexto no qual ele se insere.

Com as propostas descritas acima, é possível observar que mesmo o foco sendo a gramática normativa, as atividades exploram os alunos de forma

significativa, uma vez que exigem dele a realização de ações reflexivas e críticas, por exemplo, ao ser questionado para explicar por que o autor usou esses tempos verbais (pretérito perfeito e pretérito mais-que-perfeito). Assim, fica evidente que o maior problema não se trata do ensino de regras gramaticais, mas sim de que forma o ensino dessa gramática é feito (contextualizado ou descontextualizado) - *Es ahí donde reside el problema*. Em função disso, apresentamos a seguir as atividades de leitura ancoradas na perspectiva dialógica.

Atividade 4 - perspectiva dialógica

Comando:

O texto mostra uma realidade próxima da tua escola ou de alguém que você conhece? Conte-nos!

Que lição pode ser aprendida por meio da experiência do narrador do texto?

Nessas atividades (10 e 11), apresentam-se atividades de leitura com foco na perspectiva dialógica (BAKHTIN, 2003), cujo objetivo é o desenvolvimento nos alunos-leitores a leitura crítica e reflexão social sobre a educação moçambicana, na medida em que, por exemplo, na questão 10 pergunta-se o seguinte: *O texto mostra uma realidade próxima da tua escola ou de alguém que você conhece? Conte-nos*. Com ela, se percebe que, tal como defende Manuel (2023, p. 198), o sentido do dizer equivale ao resultado desse jogo interacional. Dito de outra forma, a linguagem somente se efetiva no encontro do eu com o tu, ou entre o eu e o outro, logo, a interação contribui tanto com a produção de sentidos quanto com a construção de valores nas relações firmadas pelo diálogo. Diante disso, na produção de sentidos, o aluno-leitor insere-se na palavra, de modo que consiga fazer parte dela. Isso faz com que ele não considere o texto apenas como um artefato que se materializa na prova (exame), mas irá, por meio dela, enxergar o seu mundo. Nessas atividades (10 e 11), a leitura trabalha-se tendo em conta os contextos reais da vida cotidiana, que, segundo Rojo (2004), envolve questionamentos relacionados à autoria, à situação, à finalidade e ao lugar social da produção.

Na atividade número 11. *Que lição pode ser aprendida por meio da experiência do narrador do texto?*, nota-se que se trata de uma atividade que leva o aluno-leitor a compreender que em um discurso, existem diferentes vozes presentes (distantes ou próximas), que também dialogam com a sua voz, história e vida, posto que para Bakhtin (2003, *apud* MANUEL, 2025b, p. 185), nessa lógica, “em qualquer palavra há vozes infinitamente distantes, anônimas, quase impessoais, quase imperceptíveis, e vozes próximas, que soam concomitantemente manifestadas em material linguístico de formas diversas e em materiais semióticos também diversificados”. A seguir apresentamos as atividades de leitura amparadas nas abordagens interacionista e dialógica.

Atividade 5 - Produção de texto: perspectivas interacionista e dialógica

Comando:

Escreva uma crônica com o título: *“Um dia inesquecível na escola”*.

Instruções:

O texto deve ter entre 15 a 20 linhas.

Escreva em primeira pessoa (usa o pronome pessoal “eu,”), mas não se identifica.

Narra uma experiência real ou imaginária vivida na escola.

Mostra sentimentos, pensamentos e o que aprendeu com a situação.

Usa tempos verbais do passado e revisa a pontuação e ortografia antes de entregar o seu exame.

No comando da atividade número 5, solicita-se aos alunos a produção de uma crônica com o título “*Um dia inesquecível na escola*”. Como podemos perceber, a proposta vai de acordo com o gênero do texto do exame. Além disso, diferentemente da proposta original do exame, nessa verifica-se comandos de orientação bem definidos, com vistas a orientar a produção textual do aluno. Por essa razão, o trabalho da produção textual passa a ser uma atividade que atende a critérios bem definidos, dentre eles “se tem o que dizer” e “se compreende as estratégias para dizer”, tal como defende Geraldí (1997, p. 166).

Igualmente, essas atividades mostram a importância de trabalhar a leitura, bem como a produção textual tendo como foco diferentes perspectivas (como proposto neste capítulo), demandando do professor o domínio de diferentes saberes e, do aluno, o desenvolvimento constante da capacidade de inferir, refletir sobre diversos elementos presentes na materialidade linguística, já que a leitura pode ser concebida tanto por perspectivas mais tradicionais quanto por vertentes mais crítico-reflexivas (MANUEL; ANECLETO, 2024b, p. 2).

Conclusão

Nesta pesquisa, destacamos a importância de se trabalhar, no contexto das salas de aula em Moçambique, diferentes perspectivas de ensino da leitura. Contudo, para que esse trabalho ocorra de forma efetiva, pensamos ser necessário refletir sobre a formação do professor no que diz respeito ao trabalho com os gêneros discursivos, às atividades de leitura e, atualmente, ao uso da Inteligência Artificial Generativa como recurso de apoio pedagógico – aspectos que procuramos evidenciar ao longo deste estudo.

Somado a isso, compreendemos que a perspectiva estruturalista de ensino de leitura (adotada na proposta do exame original produzida pelo MINEDH), por si só não pode dar conta de uma formação de leitores ativos, críticos e reflexivos – objeto desta pesquisa, pelo que, mostra-se necessário o foco em outras perspectivas, de forma integrada. Convém ressaltar ainda que, em face disso, torna-se importante o desenvolvimento de pesquisas que explorem as diversas possibilidades de trabalhar os gêneros discursivos no ensino da leitura, tendo em vista que a cada momento da história da humanidade vão surgindo diferentes perspectivas para conceber um mesmo objeto, ratificando a ideia de que na maior parte das vezes, os gêneros discursivos apresentados nas propostas de materiais didáticos são significativos, mas o grande problema é a forma como são apresentadas as atividades de leitura.

Por certo, também se verifica a necessidade de desenvolver nos alunos diversas habilidades de leitura, desde as simples até as mais complexas, uma vez que essas habilidades vão possibilitar ao aluno-leitor a sua constituição como leitor ativo e produtor de sentidos aos textos. Isso fará com que os alunos ao atribuírem sentidos ao texto, constituem-se sujeitos, transformando os conhecimentos em algo novo e diferenciado, posto que é o leitor que atribui vida ao texto, sendo o seu significado modificado com as várias leituras por ele realizadas, tal como lemos em Ferreira e Dias (2004, p. 440).

Portanto, ressaltamos que, com a chegada da Inteligência Artificial Generativa, é necessário aproveitá-la de forma consciente, ensinando aos professores da área de Letras a utilizá-la adequadamente, de modo que seja reconhecida como um recurso pedagógico repleto de possibilidades. Tentar inibir o uso da IAG na educação, ao contrário, apenas nos conduzirá a um caminho infrutífero. Esperamos, portanto, que esta pesquisa ofereça subsídios e caminhos para a prática docente no trabalho com os gêneros discursivos e as atividades de leitura, em Moçambique, no ensino da Língua Portuguesa.

Referências

ÂNGELO, C. M. P.; MENEGASSI, R. J. Conceitos de leitura e ensino de língua. In: ANGELO, C.M.P.; MENEGASSI, R.J.; FUZA, A.F. (Org). **Leitura e ensino de língua**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2022, p. 13-84.

BAKHTIN, M. **Questões de literatura e de estética**: a teoria do romance. São Paulo: UNESP/ Hucitec, 2003.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Trad.: Luís Antero Neto; Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.

COSCARELLI, C. V. **Leitura em ambiente multimídia e produção de inferências**. 1999. 322f. Tese. (Doutorado em Estudos Linguísticos). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1999.

COSSA, D. G. Práticas de leitura em sala de aula pela perspectiva interacionista em Moçambique. **Njinga & Sepé**: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras. São Francisco do Conde (BA), vol. 4, n. 1, p. 134-156, jan.-abr. 2024.

COSSA, D. G.; MANUEL, A. J. Letramentos acadêmicos no contexto moçambicano: pesquisas, perspectivas e desafios. **Domínios de Linguagem**, Uberlândia, vol. 19, p. e019057, 2025.

COSTA-HÜBES, T. C.; MENEGASSI, R. J. Oralidade e entonação valorativa na formação docente inicial. In: MAGALHÃES, T. B.; COSTA-MACIEL, D. A. G. (Org.). **Oralidade e gêneros orais**: experiências na formação docente. São Paulo: Pontes, 2021, p. 173-197.

ELER-HERLER, I; BARROS, S. H.; CHAVES, A. L. E.; AZEVEDO, A. M. E.; COSTA, N. S. A. A gramática contextualizada e suas aplicações direcionadas às produções escritas. **Revista Philologus**, Rio de Janeiro, vol. 25, n. 75, p. 244-255, 2019.

FERREIRA, S. P. A.; DIAS, M. G. B. B. A leitura, a produção de sentidos e o processo inferencial. **Psicologia em estudo**, Maringá, vol. 9, n. 3, p. 439-448, 2004.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1992, 252p.

GOODMAN, K. S. Behind: a psycholinguistic guessing game. In: SINGER H. & RUDELL, R. B. (Eds.). **Theoretical models and processes of reading**. 2.ed. Newark, Delaware: IRA, 1980, p. 497-508.

GOUGH, P. B. One second of reading. In: SINGER, H. & RUDELL, R. B. (Org.). **Theoretical models and processes of reading**. 2.ed. Newark, Delaware: IRA, 1980, p. 509-535.

KATO, M. A. **O aprendizado da leitura**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura: teoria e prática**. Campinas, SP: Pontes, 1996.

LEFFA, V. J. **Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística**. Porto Alegre: Sagra-Luzzatto, 1999.

MANUEL, A. J. A entonação valorativa na constituição de sentidos no ensino da Língua Portuguesa em Moçambique. **EntreLetras**, [S. l.], vol. 14, n. 3, p. 196-213, 2023.

MANUEL, A. J. Novas teorias no ensino de línguas em Moçambique: o trabalho com a entonação valorativa em sala de aula. **Veredas**: Revista de Estudos Linguísticos, [S. l.], vol. 28, n. 1, p. 1-24, 2024a.

MANUEL, A. J. Práticas de leitura na cultura digital: uma revisão integrativa de literatura. **Ícone**: Revista de Letras, São Luís de Montes Belos, vol. 25, n. 2, p. 53-77, 2025a.

MANUEL, A. J. Produção de sentidos em atividades de leitura do livro didático de Língua Portuguesa do ensino básico de Moçambique. **Tabuleiro de Letras**, [S. l.], vol. 19, n. 1, p. 182-198, 2025b.

MANUEL, A. J.; ANECLETO, Ú. C. Práticas de leitura e multimodalidade na formação docente em Moçambique. **Sitientibus**, [S. l.], vol. 1, n. 65, p. 1-9, 2024b.

MENEGASSI, R. J. Perguntas de leitura. In: MENEGASSI, R. J. (org.). **Leitura e ensino**. 2. ed. Maringá: Eduem, 2010b, p.167-189.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Nuances**, São Paulo, vol. 3, n. 1, p. 5-14, set. 1997.

ROJO, R. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: SEE: CENP, 2004. Disponível em: https://oportuguesdobrasil.wordpress.com/wpcontent/uploads/2015/02/roxane_rojo.pdf. Acesso em: 30 out. 2025

SMITH, F. **Leitura significativa**. Trad.: Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SOUZA, R. J.; COSSON, R. **Letramento Literário**: uma proposta para a sala de aula. São Paulo: Vunesp, 2007.

Capítulo 5

Escrita mediada por Inteligência Artificial (IA): reflexões éticas e pedagógicas para o curso de letras Língua Portuguesa EaD

Assuério Marcos Alves

Introdução

Nas últimas décadas, as tecnologias de informação vêm redesenhando as práticas comunicativas cotidianas e as formas de produção textual, leitura e construção de saberes. Com o advento de sistemas de inteligência artificial (IA), como o ChatGPT, testemunha-se o surgimento de escribas invisíveis, algoritmos capazes de organizar dados, criar narrativas e influenciar ativamente o que vemos, sabemos e até mesmo como nos percebemos como sujeitos sociais. O impacto dessas ferramentas no ecossistema digital é expressivo. Um exemplo disso são os resultados de uma pesquisa realizada pela Mobiletime¹, em abril de 2025, na qual constatou-se que o ChatGPT atingiu o topo do ranking global de aplicativos mais baixados, com mais de 102 milhões de downloads, superando plataformas como TikTok e registrando 5,14 bilhões de visitas mensais, um crescimento de 182% em comparação com o ano anterior.

Outro dado da Visual Capitalist² evidenciou que, enquanto plataformas perderam acessos em 2025 (Google -2,2%, Youtube -2,1%, Facebook -3,1%, Instagram -1,7%, Reddit -3,8%, X -5,2%, WhatsApp -2,8%, Wikipédia -6,1 e Yahoo -3,9%), o ChatGPT aumentou em +13% o fluxo de acessos. Essa expansão evidencia uma transformação em curso na relação dos usuários com a linguagem e com a produção de conhecimento, incluindo uma crescente transferência de tarefas discursivas humanas à automação algorítmica.

É nesse contexto que emergem as novas formas de escrita mediadas por IA, como demonstram iniciativas mais sofisticadas, a exemplo do agente chinês MANUS IA³, que além de responder a comandos, executa tarefas complexas, como tomada de decisões e interação com outras múltiplas ferramentas digitais. Essa sofisticação progressiva das máquinas linguísticas impõe novos desafios pedagógicos, éticos e epistemológicos, sobretudo no campo da educação superior.

O contexto dessa pesquisa diz respeito ao acompanhamento de uma disciplina do curso de Letras Português da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), como tutor na modalidade EAD, cujas atividades consistiram na produção, parte por parte, de um conto. No

¹ Disponível em: <https://www.mobiletime.com.br/noticias/06/05/2025/chatgpt-lider/> Acesso em: 01 out. 2025.

² Disponível em: <https://www.visualcapitalist.com/charted-chatgpts-rising-traffic-vs-other-top-websites/> Acesso em: 01 out. 2025.

³ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5tNRcuzc4YU> Acesso em: 01 out. 2025.

percurso da produção, foi possível observar um padrão reiterativo nas produções textuais dos discentes, como estruturas narrativas recorrentes, personagens com perfis semelhantes, tematização insistente da figura feminina como sujeito de um passado obscuro, tramas articuladas em torno do óbito de personagens e cenários que oscilam entre o genérico e o clichê. Essas repetições levantaram-me inquietações quanto à autenticidade autoral ante à padronização do discurso dos discentes.

Diante dessa problemática que perpassa a linguagem, este trabalho se insere no campo da Linguística Aplicada, em interface com a Linguística Textual, com o objetivo principal de analisar o modo como respostas geradas por ferramentas de inteligência artificial, a partir dos enunciados elaborados por uma docente em Unidades Acadêmicas selecionadas, dialogam ou se distanciam dos princípios éticos, formativos, autorais e acadêmicos dos estudos linguísticos e literários, com base em fatores de textualidade e nos elementos constitutivos da narrativa. Como objetivos específicos, buscou-se investigar em que medida as respostas produzidas por IA atendem aos fatores de textualidade e aos elementos da narrativa, considerando sua adequação às exigências de autoria e profundidade conceitual esperadas na formação superior, e refletir criticamente sobre os desafios e possibilidades do uso pedagógico da IA na mediação da escrita acadêmica e literária, propondo critérios para o uso ético e formativo dessas tecnologias, alinhado à valorização do pensamento crítico e à autoria estudantil acadêmica.

O aporte teórico está sustentado em autores como Lajolo (1989), que propõe uma leitura crítica da narrativa como espaço de disputa simbólica e formação leitora; Brait (2003), que trabalha o dialogismo e a presença de múltiplas vozes na construção do enredo e do narrador; entre outros referenciais que ajudam a compreender a relação entre tecnologia, linguagem e autoria. Dessa forma, na próxima seção refletiremos sobre as realidades e as expectativas da IA para o contexto da educação, para, na sequência, relembrarmos as principais premissas relacionadas aos fatores de textualidade e elementos da narrativa. Na seção quatro, apresentamos a metodologia que será executada na seção cinco, seguida das considerações finais.

2 IAs: realidades e perspectivas

O desenvolvimento acelerado de sistemas de IA tem transformado profundamente as práticas de escrita, ensino e aprendizagem. Ferramentas baseadas nessas inteligências vêm sendo utilizadas para diagnosticar dificuldades, personalizar conteúdos e automatizar processos que antes exigiam presença e intencionalidades humanas. Entretanto, ao lado das promessas de eficiência e personalização, surgem desafios éticos, autorais e pedagógicos que ainda carecem de regulação e reflexão crítica.

De acordo com Pinheiro (2025), a IA pode ser compreendida como um tipo de programação de máquinas voltadas para pensar, aprender e tomar decisões de modo semelhante aos humanos. Seu funcionamento consiste na análise massiva de dados e na identificação de padrões linguísticos, o que lhe permite realizar tarefas como reconhecimento de rostos, recomendação de filmes e produção textual automatizada, inclusive mantendo diálogos com usuários por meio de *chatbots*. No entanto, segundo Lima-Lopes (2025), o processamento da IA é incapaz de filtrar os resultados dos comandos que lhe conferimos, a partir do ponto de vista cultural e socialmente aceitável.

No campo da linguagem, essa capacidade se manifesta por meio dos modelos de linguagem de grande porte, treinados com bilhões de parâmetros a

partir de imensos acervos textuais. Pinheiro (2025) explica que esses sistemas não possuem cognição ou compreensão, mas funcionam com base na previsão de *tokens*, calculando “palavra por palavra” a sequência mais provável, com base no conteúdo do *prompt* recebido, um modelo muito similar ao processo behaviorista de estímulo-resposta, nas palavras de Lima-Lopes (2025). Assim, o estilo e o tom da resposta gerada são determinados pelas instruções fornecidas pelo usuário.

Desse modo, embora o texto artificial possibilite uma leitura fluente, não implica compreensão semântica ou intencionalidade comunicativa genuína. O autor ainda ressalta que o desempenho técnico dessas ferramentas, apesar de impressionante, está sujeito a limitações. Assim, a IA pode apresentar respostas errôneas, ainda que aparente alto grau de confiabilidade, exibir vieses ideológicos herdados dos dados de treinamento e refletir estruturas de linguagem impregnadas por discursos hegemônicos. Sua performance está, portanto, intimamente relacionada à qualidade e à diversidade dos dados que a alimentam, aspecto que merece atenção crítica.

No cenário educacional, a IA pode atuar como um “professor incansável”, capaz de oferecer explicações personalizadas com base nas dificuldades do estudante. Sistemas como *Khan Academy* e *Letrus*, adotados como ferramentas oficiais pela SEDUC-CE⁴, exemplificam essa possibilidade ao proporem plataformas adaptativas de ensino. Nesse sentido, se um aluno apresenta dificuldades com determinado conteúdo (como Matemática, por exemplo), a IA pode identificar seus erros e sugerir exercícios específicos, funcionando como um tutor digital. Além disso, *chatbots* educacionais são capazes de responder dúvidas em tempo real, e ferramentas de correção automática oferecem devolutivas imediatas em produções textuais. Tais aplicações tornam o aprendizado potencialmente mais eficiente e acessível, sobretudo em contextos marcados por escassez de tempo docente e sobrecarga de tarefas.

Do ponto de vista técnico, as IAs desenvolvem competências para reconhecer estruturas linguísticas, padrões sintáticos e movimentos retóricos, o que as habilita a produzir textos com aparência de coerência e unidade, mesmo quando os temas tratados envolvem maior complexidade. Apesar dos avanços, os desafios impostos são numerosos e demandam uma abordagem crítica por parte de educadores, pesquisadores e instituições de ensino, pois um dos pontos mais sensíveis diz respeito à cognição e à autonomia intelectual.

Um estudo conduzido pelo Media Lab do *Massachusetts Institute of Technology (MIT)* revelou que o uso do ChatGPT pode reduzir significativamente a capacidade cognitiva dos usuários⁵. Ao comparar três grupos, a) um que usou apenas IA para redigir textos, b) outro que recorreu a mecanismos de busca tradicionais e c) um terceiro que escreveu com base apenas em seus próprios conhecimentos, os pesquisadores verificaram que mais de 83% dos usuários de IA não foram capazes de se lembrar de frases que eles mesmos haviam escrito momentos antes.

O estudo denomina esse fenômeno como “atrofia cognitiva”, um processo comparável à perda de força muscular decorrente da inatividade prolongada. Ainda segundo os dados do MIT, os usuários que utilizaram o ChatGPT apresentaram desempenho 60% mais rápido na execução de tarefas, mas ao

⁴ Disponível em: <https://www.ced.seduc.ce.gov.br/plataformas-e-servicos-online-de-parceiros-da-seduc-ce/> Acesso em 01 de out de 2025.

⁵ Disponível em: <https://iclnoticias.com.br/pesquisas-inteligencia-artificial-atrofia/> Acesso em 01 de out. 2025.

custo de uma redução de 32% na carga cognitiva necessária para aprendizagem significativa. Isso confirma a implicação de riscos à capacidade de investigação crítica, à criatividade e à resistência à manipulação, habilidades fundamentais para a formação intelectual no ensino superior.

A questão da autoria e da propriedade intelectual também se impõe com força. Araújo (2016) projeta que, caso o uso de algoritmos se torne habitual na produção acadêmica, talvez seja necessário considerar inclusive a corresponsabilidade das empresas desenvolvedoras no processo de autoria. Nesse cenário, os pesquisadores poderiam deixar de ser considerados autores plenos para assumir o papel de meta-autores. Gallo (2023) aprofunda essa crítica sustentando que a escrita gerada pela IA não pode ser classificada como discurso de escrita autoral, pois ela se apropria de fragmentos discursivos de autores reais e os devolve em forma de paráfrases. Para ela,

podemos dizer que, ainda na forma discursiva da escritorialidade, vale a regra de que para termos um autor é preciso ter uma obra publicada, ou publicizada. Assim, podemos considerar, nesse âmbito, que “fulano” é o autor do comentário “x”, que foi postado no Twitter. E aqui encontramos uma situação esclarecedora para o argumento de que o autor não é uma categoria empírica, e sim um nome, o nome do autor (GALLO, 2023, p. 87, grifos do autor).

Em contrapartida, é necessário reconhecer que, no contexto digital contemporâneo, a escrita tem sido progressivamente compreendida como prática colaborativa, inacabada e multifocal. Essa concepção implica pensar sobre os novos modos de autoria compartilhada, além de exigir criteriosa reflexão sobre as implicações éticas, criativas e epistemológicas do uso dessas ferramentas, principalmente quando utilizadas de forma acrítica ou substitutiva. Por fim, apenas para apresentar uma última questão, conforme reportagem do TecMundo (2023)⁶, a *OpenAI*, desenvolvedora do ChatGPT, já foi alvo de críticas por desenvolver algoritmos com alta capacidade de gerar *fake News*, questão que reabre o debate sobre segurança informacional e responsabilidade algorítmica, assunto pertinente para posterior ampliação no assunto.

3 Fatores de textualidade e elementos da narrativa

Para além da organização gramatical das frases, a produção de sentido em um texto depende da articulação entre elementos linguísticos e as condições discursivas que envolvem sua criação e recepção. Para guiar essa reflexão, quero retomar Halliday e Hasan (1976), que introduzem os conceitos de coesão e coerência como elementos estruturantes da textualidade. Posteriormente, de forma a ampliá-los, Beaugrande e Dressler (1981) propõem mais outros cinco, que abrangem tanto aspectos formais quanto contextuais. Esses critérios deslocam o foco da análise textual para uma perspectiva mais abrangente, reconhecendo o texto como um evento comunicativo inserido em contextos socioculturais diversos. O quadro abaixo busca organizar os sete fatores.

⁶ Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/2732/939>
Acesso em: 01 de out. 2025.

Quadro 1 - Fatores de textualidade

FATOR	CONCEITO
Coesão Halliday e Hasan (1976)	A coesão diz respeito aos mecanismos linguísticos que asseguram a conexão formal entre as partes do texto. Podem ser referenciais, substitutivos, elípticos, conjuntivos e lexicais, sendo responsáveis por estabelecer ligações entre palavras, orações e parágrafos, de modo a garantir continuidade e evitar repetições desnecessárias.
Coerência Halliday e Hasan (1976)	A coerência refere-se à organização lógica e semântica do conteúdo textual. Um texto coerente é aquele cujas ideias estabelecem relações de sentido compatíveis com o conhecimento de mundo do leitor e com o propósito comunicativo do autor. A coerência permite que o texto seja compreendido como uma unidade de significado, mesmo quando os vínculos linguísticos não são explicitamente marcados.
Intencionalidade Beaugrande e Dressler (1981)	Refere-se aos objetivos do produtor do texto, ou seja, à intenção de comunicar algo de forma eficaz.
Aceitabilidade Beaugrande e Dressler (1981)	Está ligada às expectativas do leitor quanto à pertinência, relevância e completude do texto.
Informatividade Beaugrande e Dressler (1981)	Diz respeito ao grau de novidade ou previsibilidade das informações apresentadas.
Situacionalidade Beaugrande e Dressler (1981)	Considera a adequação do texto às condições espaço-temporais e contextuais em que ele é produzido e interpretado.
Intertextualidade Beaugrande e Dressler (1981)	Implica o reconhecimento de que todo texto se relaciona com outros textos, por meio de referências, citações ou alusões.

Fonte: Produzido pelo autor

Para Beaugrande e Dressler (1981), o texto não é apenas uma sequência de sentenças, mas uma ocorrência comunicativa situada, cujos sentidos emergem da interação entre estrutura, contexto e intenção comunicativa. Dessa forma, o texto é visto como prática discursiva processual, que se atualiza nas relações entre estrutura, contexto e intenção comunicativa. Segundo essa concepção, o texto é concebido como um evento discursivo dinâmico, influenciado por fatores pragmáticos e sociais. Quanto a coesão e a coerência, Koch (2006) e Marcuschi (2008) trazem um toque de modernidade e acrescentam fatores importantes em sua descrição. Para este, a coesão pode se manifestar em diferentes modos semióticos, por imagens, sons, ícones ou sequências visuais, sobretudo em textos digitais e multimodais, enquanto aquela afirma que a coerência não é uma característica interna ao texto, mas um efeito cognitivo construído por seus leitores ou usuários, com base em inferências, esquemas mentais e conhecimentos de mundo.

Em relação às práticas comunicativas dos sujeitos, Beaugrande (1997) aponta alguns elementos relacionados à coerência textual, os quais emergem de redes de interação comunicativa e de acesso ao conhecimento, e não de propriedades internas ao texto. São elas:

Quadro 2 - Elementos de coerência em Beaugrande (1997)

ELEMENTO	CONCEITO
Unidade temática	O texto deve manter a coerência a partir da unidade temática e da continuidade do propósito, ou seja, de um eixo semântico que organize suas partes em torno de um mesmo objetivo.
Progressão semântica e relação hierárquica das partes	A coerência textual pressupõe que as ideias se organizam de forma progressiva e interdependente.
Causalidade e relações lógicas	Qualquer texto deve apresentar relações causais e temporais que tornem sua interpretação possível.
Predição e interpretabilidade	Deve permitir que o leitor antecipe o desenvolvimento das informações com base no que já foi apresentado.

Fonte: Produzido pelo autor, com base em Beaugrande (1997).

A partir dos fatores de textualidade apresentados por Halliday e Hasan (1976), Beaugrande e Dressler (1981), posteriormente aprofundados por Beaugrande (1997), torna-se possível perceber que a análise de uma narrativa, sobretudo quando mediada por IA, exige um olhar que vá além da superfície formal da linguagem e alcance sua dimensão pragmático-discursiva, observando como o texto mobiliza (ou falha em mobilizar) mecanismos que assegurem continuidade temática e consistência semântica. Nesse contexto, torna-se essencial articular tais fatores aos elementos constitutivos da narrativa, como tempo, espaço, personagens, enredo e narrador, conforme discutidos por Lajolo (1989). Assim, ao considerar os tipos e vozes narrativas, é necessário refletir sobre a forma como o narrador organiza o discurso, distribui informações e estabelece relações entre o plano da história e o da narração.

A análise desses elementos tem sido tradicionalmente orientada por abordagens estruturalistas que os descrevem como componentes formais e autônomos. No entanto, autoras como Lajolo (1989) e Brait (2003) propõem leituras que transcendem essa visão técnica, ao situarem tais elementos no campo das disputas simbólicas, ideológicas e discursivas. Dessa forma, permitem compreender a narrativa para além de uma estrutura, como prática social e espaço de vozes em tensão.

Para Lajolo (1989), a literatura é um objeto social e os elementos que a compõem devem ser lidos à luz de seus contextos históricos e culturais. O enredo, por exemplo, não seria apenas uma sequência de ações, mas uma construção simbólica que reflete e refrata a realidade, podendo tanto reforçar quanto questionar valores (Lajolo, 1989). Desse modo, amplia-se a noção tradicional de conflito narrativo, pois o embate não se dá apenas entre personagens, mas entre discursos e visões de mundo. Relembremo-los no quadro seguinte.

Quadro 3 - Elementos da narrativa em Lajolo (1989)

ELEMENTO	CONCEITO
Narrador	É a voz que conta a história ▪ Narrador Personagem (1ª pessoa): Participa da história como protagonista. ▪ Narrador Observador (3ª pessoa): Não participa da história, apenas a conta de fora, como uma câmera que registra os fatos. ▪ Narrador Onisciente (3ª pessoa): Também não participa da história, mas tem conhecimento total sobre tudo: o que acontece, o que aconteceu, o que acontecerá, e o que os personagens pensam e sentem

Personagens	São os seres (pessoas, animais, objetos personificados, seres fantásticos) que participam da ação e dão vida à história. ▪ Protagonista: O personagem principal, em torno do qual a trama se desenvolve. ▪ Antagonista: O personagem ou força que se opõe ao protagonista, criando o conflito principal. ▪ Personagens Secundários: Auxiliam ou atrapalham o protagonista e o antagonista, complementando a trama sem serem o foco principal.
Espaço (ou ambiente)	É o local físico e o ambiente social, cultural e psicológico onde a narrativa se desenrola. ▪ Espaço Físico: A casa, a cidade, a floresta, o planeta, etc. ▪ Espaço Social/Cultural: O tipo de sociedade, suas regras, costumes, a época em que a história se passa. ▪ Espaço Psicológico: O estado de espírito dos personagens, as emoções que permeiam o ambiente (medo, esperança, alegria).
Tempo	Refere-se à dimensão temporal da narrativa, ou seja, quando a história acontece e por quanto tempo. ▪ Tempo Cronológico (ou linear): A sequência lógica dos acontecimentos, seguindo uma linha do tempo do passado para o presente e futuro. ▪ Tempo Psicológico (ou subjetivo): A percepção do tempo pelos personagens, que pode acelerar, desacelerar ou retroceder na mente deles, independentemente da cronologia.
Enredo	O enredo é a sequência de fatos que compõem a história, organizados de forma lógica e coesa para criar sentido e manter o interesse do leitor. ▪ Situação Inicial (ou Exposição) - É o começo da história, onde tudo está relativamente calmo e em equilíbrio. Aqui, o autor apresenta o cenário, os personagens principais e o contexto geral. ▪ Conflito - É o elemento que quebra a paz da situação inicial e dá o impulso para a história. O conflito é um problema, um desafio, uma oposição de ideias ou forças que os personagens precisam enfrentar. ▪ Desenvolvimento (ou Complicação) - É a parte mais longa da história, onde o conflito se desenrola. Os personagens tentam resolver o problema, enfrentando desafios, superando obstáculos, tomando decisões e lidando com as consequências de suas ações. ▪ Clímax - É o ponto de maior tensão, emoção e ação da narrativa. No clímax, o conflito atinge seu ápice e as forças em jogo se confrontam diretamente, levando a uma decisão crucial ou a um evento que mudará tudo. ▪ Desfecho (ou Resolução/Conclusão) - É o final da história, onde os conflitos são resolvidos (ou não), e as consequências do clímax são mostradas. ○ Fechado: Todos os mistérios são explicados e as pontas soltas são amarradas. ○ Aberto: Deixa algumas questões sem resposta, permitindo que o leitor imagine o que acontece depois. ○ Feliz, trágico, irônico: O tom do final varia de acordo com a proposta da obra.

Fonte: Desenvolvido pelo autor, com base em Lajolo (1989).

O elemento “personagem” é compreendido por Lajolo (1989) como representação ideológica. Para ela, personagens são construções que espelham

ou distorcem a realidade, e por isso mesmo merecem ser lidos criticamente, o que implica reconhecer os estereótipos e silenciamentos presentes na tradição literária. Essa leitura crítica se estende ao tempo e ao espaço narrativos, que, segundo a autora, não são neutros, mas carregados de memória, ritmo e exclusão.

É nesse ponto que as contribuições de Brait (2003) se tornam muito relevantes para esse diálogo, quando a autora incorpora pressupostos do dialogismo bakhtiniano para propor que o texto narrativo é sempre atravessado por múltiplas vozes, mostrando que o narrador é uma instância discursiva que condensa essas vozes em conflito. Nesse viés, o narrador deixaria de ser apenas uma escolha técnica e passaria a ser esse lugar de disputa simbólica (BRAIT, 2003).

Ainda para a autora, no âmbito do conceito de polifonia, o enredo é constituído por uma cadeia de enunciados que se relacionam com discursos anteriores e com o horizonte de expectativas do leitor. O conflito narrativo, nesse contexto, é também um embate entre vozes (entre o que é dito e o que é silenciado, entre o discurso dominante e as vozes marginais). Dessa forma, os elementos da narrativa tanto devem estruturar a ficção como produzir sentidos sociais e ideológicos. O enredo, o narrador, o tempo e o espaço são, simultaneamente, formas e discursos, e sua análise exige uma escuta atenta às vozes que os atravessam (BRAIT, 2003).

Já do ponto de vista de Moisés (2004), a construção do enredo, ou trama, é um dos pilares fundamentais de qualquer narrativa, seja ela literária, cinematográfica ou de outra natureza. Conforme o autor, o enredo não é meramente uma sucessão de eventos, mas uma articulação lógica e coerente que guia a progressão da diegese. Assim, a situação inicial marca o ponto de partida da narrativa, apresentando ao leitor (ou espectador) o cenário, os personagens e o contexto em que a história se desenrolará. Este é o momento de estabilidade, onde o universo ficcional é estabelecido e as primeiras informações são oferecidas, descrito pelo autor como a “exposição”, o ponto em que a cena e o estado de coisas são dados ao leitor. Nela, os elementos essenciais são introduzidos para que o público possa se situar no universo da diegese.

A estabilidade da situação inicial é, então, rompida pelo conflito. Este elemento central consiste em um problema, um obstáculo ou uma força antagônica que surge, desestabilizando o equilíbrio preexistente e impulsionando a ação dos personagens. Para Moisés (2004), o conflito é o cerne da trama, sendo a colisão de forças opostas que gera a tensão necessária para o desenvolvimento da narrativa. Pode ser de natureza interna (um dilema moral do protagonista) ou externa (um embate com outro personagem, a sociedade ou o ambiente).

O desenvolvimento abrange a série de eventos e ações que se sucedem após a introdução do conflito, à medida que os personagens buscam superá-lo ou lidar com suas consequências. Esta fase é caracterizada pela intensificação da tensão e pela complexificação da trama, com a introdução de novos elementos, reviravoltas e a progressão dos acontecimentos rumo a uma resolução. É no desenvolvimento que se verifica a evolução dos personagens e a manifestação das diferentes estratégias para enfrentar o problema central, ainda que o ponto de máxima tensão e dramaticidade da narrativa seja atingido no clímax.

Neste momento, as forças em oposição se confrontam de forma decisiva, e o destino dos personagens e do enredo é frequentemente selado. Moisés

(2004) salienta que o clímax é o momento culminante da ação dramática, representando o ápice da tensão e o ponto de virada irrevogável que conduzirá à conclusão da história. É um instante de grande impacto emocional, onde a expectativa do leitor atinge seu ponto mais elevado.

Por fim, o desfecho (ou resolução) encerra a narrativa, revelando as consequências do clímax e a forma como os conflitos foram solucionados. É o momento em que a história encontra seu encerramento, e um novo equilíbrio (ou a ausência dele). Moisés (2004) explica que o desfecho fecha o círculo da intriga, dando solução aos impasses ou, em certas ocasiões, deixando-os em aberto. Alinhando-se a visão de Lajolo (1989), o autor afirma que o desfecho pode ter um final feliz, trágico, ambíguo ou aberto, dependendo das intenções do autor e da natureza da trama.

Partindo desse arcabouço teórico acerca da produção textual narrativa, precisamos refleti-la de forma crítica e contextualizada com os aspectos sociais que passaram a caracterizar, ressignificar e alterar o modo como interagimos com os textos atualmente. A ascensão das ferramentas de IA no cenário acadêmico, principiante no âmbito do curso de Letras, tem gerado um debate complexo. Uma rápida pesquisa realizada na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) revelou que, até 2023, 13 teses e dissertações apontam para uma crescente adesão de acadêmicos de Letras às facilidades proporcionadas pela IA, impulsionados pela constante e necessária demanda por produções escritas durante a graduação. Embora a IA ofereça agilidade e conveniência, essa dependência levanta sérias preocupações quando confrontadas com as premissas já apresentadas por Beaugrand e Dresler (1981) e Lajolo (1989), por exemplo. Dessa forma, retomando Lima-Lopes (2025), podemos afirmar que as ferramentas automatizadas, por sua natureza, não conseguem replicar as nuances da experiência humana e da interação social, tão cruciais para a construção de textos verdadeiramente significativos e engajados.

4 Metodologia

Este trabalho configura-se como um estudo de caso, com abordagem qualitativa e procedimentos técnicos de natureza analítico-descritiva, segundo a tipologia proposta por Gil (2002). A escolha por uma abordagem qualitativa se justifica pelo caráter interpretativo da investigação à compreensão do funcionamento textual e à reflexão sobre os efeitos éticos e pedagógicos envolvidos no uso de ferramentas de IA na produção escrita.

O corpus é composto por seis comandos (*prompts*) extraídos da disciplina de Literaturas Africanas de Língua Portuguesa, disponibilizados no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) da Universidade Internacional da Lusofonia Afro-brasileira - UNILAB. Cada comando corresponde a uma unidade acadêmica e foi elaborado com o objetivo de estimular, progressivamente, a produção de um conto autoral por parte dos estudantes (com um parágrafo a ser redigido por semana), ao longo de seis semanas consecutivas.

Esses comandos foram replicados, na íntegra, e submetidos sequencialmente a uma ferramenta de IA (ChatGPT), com a finalidade de gerar, em etapas, os parágrafos que comporiam a narrativa final. Cada interação foi acompanhada pelo objetivo específico da unidade, palavras-chave e mote temático, replicando as condições formativas da disciplina. Ao término do processo, os seis parágrafos foram organizados em sequência, resultando em um conto completo, composto exclusivamente por texto gerado pela IA. Este procedimento buscou simular o que ficou perceptível das práticas estudantis

enquanto desenvolviam atividades da disciplina em questão, com o intuito de examinar uma produção similar e não expor os estudantes que utilizaram tal subterfúgio.

A análise do conto foi conduzida por meio de leituras atentas e sucessivas, com base em lentes de leitura ancoradas em dois eixos analíticos complementares: os fatores de textualidade, conforme os estudos da Linguística Textual, e os elementos da narrativa, de acordo com os referenciais dos estudos literários (HALLIDAY; HASAN, 1976; BEAUGRANDE; DRESSLER, 1981; LAJOLO, 1989). Cada parágrafo do conto foi analisado isoladamente e em seu conjunto. Essa leitura teve por finalidade identificar padrões formais e discursivos, avaliar a consistência da produção textual e refletir sobre sua adequação aos princípios éticos, formativos e autorais que orientam a formação docente e a prática da escrita acadêmica e literária, para se pensar caminhos quanto ao uso de IA no contexto acadêmico. As categorias que guiaram a análise foram aquelas já apresentadas pelos autores de base na seção de referencial teórico, a saber:

Quadro 04 - Categorias analíticas

FATORES DE TEXTUALIDADE	ELEMENTOS DA NARRATOLOGIA
Coesão	Enredo
Coerência	Personagens
Aceitabilidade	Tempo
Informatividade	Espaço
Intencionalidade	Narrador
Intertextualidade	-----
Situacionalidade	-----

Fonte: Produzido pelo autor

O corpus é constituído das partes do texto do conto, sendo que cada parte foi gerada separadamente, a partir de comandos guiados pela professora docente na disciplina, como já descrito. No quadro, apresentamos os *prompts* conforme foram utilizados.

Quadro 05 - Comandos das unidades acadêmicas

UNIDADE	PROMPT (COMANDO)
1	Criar uma personagem principal e apresentar o cenário inicial da narrativa, focando na construção de identidade e contexto social.
2	Desenvolver um segundo personagem com função catalisadora no enredo e estabelecer a relação entre ambos.
3	Introduzir o conflito central da trama, que deve tensionar a trajetória da personagem principal.
4	Explorar o espaço e o tempo narrativo em maior profundidade, ampliando a ambientação e o desenvolvimento psicológico dos personagens.
5	Desencadear o clímax da história, representando o ponto de máxima tensão narrativa.
6	Encerrar o conto com um desfecho coerente, que amarre os elementos previamente trabalhados e ofereça uma conclusão à trajetória narrativa.

Fonte: Desenvolvido pelo autor (com base na disciplina de Literaturas Africanas de Língua Portuguesa no curso de Letras EAD da UNILAB – CE).

Os procedimentos de coleta de dados consistiram na extração e inserção gradual dos comandos disponibilizados na disciplina em questão. Cada um dos seis comandos, correspondentes às unidades acadêmicas semanais, foi

submetido à IA de forma individualizada, considerando o enunciado da atividade, os objetivos da aula e os motes temáticos, conforme orientações presentes nos próprios comandos. A seguir, apresento a análise conduzida pelas categorias acima elencadas.

5 Análises e resultados

A produção do conto guiado por motes, parte a parte, é a pedra angular das problemáticas observadas aqui. Ao analisar o texto produzido com mediação da IA, é possível constatar que o processo automatizado de geração textual reproduz parcialmente alguns fatores de textualidade (HALLIDAY E HASAN, 1976; BEAUGRANDE E DRESSLER, 1981; BEAUGRANDE, 1997; KOCH, 2006; MARCUSCHI, 2008), mas o faz de maneira fragmentada e mecanicamente previsível. Dessa forma, apresenta certa coesão superficial, assegurada por conectores e repetições lexicais, mas carece de coerência global, uma vez que as relações semânticas entre as partes não se articulam de forma orgânica nem respondem a esquemas cognitivos e inferenciais complexos do leitor humano.

De modo geral, em se tratado de forma e estilo, o texto revela uma repetição de informações e contradições internas. A alternância de focalização no percurso do texto indica uma quebra na coerência interna, pois o narrador deixa de ser um sujeito situado na história para se tornar uma voz impessoal, artificialmente totalizante. Essa mudança repentina, segundo Lajolo (1989), desestabiliza a instância narrativa, pois o ponto de vista é o eixo que sustenta a credibilidade e a intencionalidade do enunciado ficcional.

Inicialmente, do ponto de vista dos fatores de textualidade, percebe-se que a coesão se manifesta por meio de repetições e de um fio imagético recorrente. Por exemplo, apresenta-se um *“lenço vermelho”* que tenta amarrar as partes da narrativa, mas sem estabelecer um verdadeiro fluxo lógico de ideias. O elemento, que poderia funcionar como motivo simbólico, não alcança a densidade referencial necessária para integrar os acontecimentos, configurando-se, nas palavras de Beaugrande (1997), como um nó semântico frouxo, insuficiente para garantir a continuidade textual. A coerência do texto também parece ter sido comprometida pela ausência de inferências e de diálogo com o conhecimento de mundo. Podemos afirmar isso com base no posicionamento de Koch (2006), de que a coerência é um princípio cognitivo e interacional, não apenas estrutural, dependente das operações inferenciais do leitor. No conto, essa dimensão é substituída por uma linearidade lógica artificial que impede a emergência de sentidos múltiplos ou a provocação de efeitos cognitivos. Ou seja, a IA parece cumprir a tarefa de gerar um texto gramaticalmente correto (ainda que as vezes apresente falhas), mas o comunica sem experiência, pois a narrativa carece de intencionalidade discursiva (LIMA-LOPES, 2025).

Em relação aos fatores de Intencionalidade e a Aceitabilidade, eles são igualmente fragilizados. Embora o texto seja formalmente aceitável em termos de sintaxe e vocabulário, ele falha ao produzir relevância comunicativa e voz autoral. Trata-se, como observa Marcuschi (2008), de uma intencionalidade simulada: há o cumprimento de comandos, mas não uma vontade discursiva de persuadir, emocionar ou tensionar valores. Inclusive a narrativa não responde satisfatoriamente à expectativa do gênero conto, cuja função é, segundo Lajolo (1989), revelar um fragmento de vida atravessado por conflito, tensão e descoberta.

A informatividade das ações também, por sua vez, se mostra reduzida. Ainda que exista progressão de atos narrativos, as situações são previsíveis e

pouco inovadoras, reproduzindo estruturas narrativas comuns no *corpus* de treinamento da IA. Falta-lhe, portanto, a capacidade de subverter expectativas, o que Beaugrande e Dressler (1981) consideram essencial à textualidade literária. Da mesma forma, a intertextualidade inexistente: o texto não dialoga com repertórios culturais, estilísticos ou simbólicos reconhecíveis, ausentando-se de marcas históricas, geográficas ou linguísticas que o situem em uma tradição discursiva idiossincrática.

Por outro lado, ao olhar para os elementos da narrativa, nota-se que os personagens são delineados de forma funcional. É só observar a figura da *“visita personificada do luto”*, para ver como ficou interessante em termos temáticos, mas que não foi desenvolvido psicologicamente. Falta-lhe o que Brait (2003) chama de densidade discursiva, o atravessamento de ideologias, conflitos de voz e tensão simbólica. As personagens expressam *“dor”*, *“força”* ou *“medo”* apenas como declarações, sem que o leitor possa acompanhar seus desdobramentos internos. O narrador, ora participante, ora onisciente, impede uma polifonia consistente, resultando em uma voz única, monológica e desprovida de alteridade.

Já o enredo, conforme Lajolo (1989), deve organizar-se por meio de uma sequência lógica de ações que configurem uma situação inicial, um conflito, um desenvolvimento, um clímax e um desfecho. Entretanto, é possível observar no conto que ele interrompe seu projeto narrativo no parágrafo produzido pelo comando três, iniciando um novo percurso temático, como se houvesse um *“reset”* narrativo. O abandono de personagens, como Luíza, nunca mais mencionada, e a introdução de novos elementos sem conexão prévia quebram o fio de continuidade.

O tempo narrativo é predominantemente cronológico e linear, marcado por parágrafos que correspondem a ações sucessivas. Essa linearidade assegura uma coesão formal, mas, conforme Moisés (2004), retira da narrativa o poder de sugerir o não dito e de criar tensão. Quando a IA tenta recorrer ao tempo psicológico, por meio de lembranças ou hesitações, o faz sem transição adequada, o que pode resultar em rupturas interpretativas. O espaço, por sua vez, é genérico e desprovido de valor simbólico. Ambientes como a cidade, a casa e a escola funcionam apenas como cenário, não como instâncias de conflito ou identidade.

Desse modo, em termos estruturais e estilísticos, os parágrafos evidenciam uma dificuldade de manutenção de fio condutor orgânico, o que faz com que o texto não se desenvolva como totalidade estética, mas como mosaico de instruções. A ausência de uma visão holística da narrativa é sintomática de uma escrita algorítmica, cuja coerência é gerada localmente (de frase a frase), mas não globalmente (de história a história). Em relação ao conteúdo produzido, o conto abre a narrativa com uma marca adverbial temporal que se pretende duradoura, *“permanente”*, mas, na sequência, é contraditada pela informação de que *“Dona Luíza surgia todos os domingos”*. Veja!

Era uma visita permanente em nossa casa, dessas que o tempo não leva, mesmo quando já não há mais chá servido à tarde nem cadeiras extras na varanda. Dona Luíza surgia todos os domingos com seus vestidos de flores miúdas e um cheiro de alfazema que precedia sua chegada. Tinha olhos que pareciam procurar lembranças perdidas no teto da sala e uma fala mansa, que escorria pelos cantos como se temesse perturbar o silêncio das paredes. Minha mãe dizia que ela era *“boa companhia”*, mas eu

suspeitava que vinha para confirmar, a cada semana, se algo ainda restava do passado que dividira com meu pai antes de ele se casar. Nunca perguntei. Era uma visita permanente, como a moldura empoeirada do retrato antigo na estante: ali, sem nunca sair do lugar (GPT, parágrafo 1, 2025).

Esse descompasso semântico revela, logo na abertura, uma incoerência entre continuidade e intermitência, rompendo com o princípio de coesão semântica (BEAUGRANDE; DRESSLER, 1981). A narrativa estabelece uma promessa de constância que o próprio texto nega, expondo a fragilidade da intencionalidade discursiva, pois o algoritmo parece reproduzir padrões lexicais de afetividade e permanência sem construir uma lógica de tempo narrativo consistente. Além disso, o uso do pronome “eu” posiciona o narrador como narrador-personagem, cuja focalização interna restringe o ponto de vista à experiência subjetiva, aspecto coerente com os postulados de Lajolo (1989), para quem a narrativa constitui o espaço simbólico de uma voz que organiza o vivido. Todavia, no caso presente, essa voz carece de uma motivação interna: o “eu” aparece mais como uma convenção de estilo do que como um sujeito discursivo autêntico. No segundo parágrafo, observa-se uma repetição integral do primeiro período — *“Era uma visita permanente em nossa casa...”*, comprometendo os fatores coesão e progressão textuais.

Era uma visita permanente em nossa casa, dessas que o tempo não leva, mesmo quando já não há mais chá servido à tarde nem cadeiras extras na varanda. Dona Luísa surgia todos os domingos com seus vestidos de flores miúdas e um cheiro de alfazema que precedia sua chegada. Mas, naquela manhã nublada de abril, a campainha soou três vezes, longas, firmes, e eu soube que algo estava errado. Minha mãe a recebeu no portão, cochicharam, e, ao entrar, o rosto dela estava pálido como porcelana. Eu não queria ouvir falar em mudanças, nem em idas repentinas ao interior, muito menos em parentes doentes que nunca tínhamos visto. Mas minha mãe, entre suspiros e olhos molhados, anunciou que Dona Luísa ficaria conosco “por tempo indeterminado”. O sofá virou cama, minha rotina virou ruína, e minha presença, invisível. Dona Luísa agora rezava alto no fim da tarde, tomava conta das cartas do meu pai, e certa vez encontrei um retrato antigo escondido sob o forro do armário, com seu nome rabiscado no verso. Eu não queria ouvir falar em passado, mas ele parecia determinado a reassumir seu lugar entre nós — um passo de cada vez. O cheiro de café requeentado invadia a cozinha quando entrei, ainda com os olhos pesados da noite mal dormida. Dona Luísa já estava à mesa, passando manteiga no pão como se fosse a dona da casa. Minha mãe, de costas para mim, fingia lavar a louça, mas eu via seus ombros tensos, como se esperassem um golpe. Sentei em silêncio. Ela virou-se devagar, enxugando as mãos. “A gente precisa conversar”, disse, tentando sorrir. Não respondi. “Tem coisas que você não entende agora, mas um dia vai entender.” Minha garganta secou. “Não sei se consigo explicar”, ela continuou, “mas a presença da Luísa aqui... tem a ver com seu pai. Com o passado dele... com o nosso.” Senti o chão ceder. “Então ela é o quê? Uma dívida?” — perguntei, sem encarar nenhuma das duas. Dona Luísa soltou um suspiro e pela primeira vez falou diretamente comigo: “Sou só alguém tentando acertar o que ficou errado.” Levantei

devagar. Era demais para um café da manhã (GPT, parágrafo 2-3, 2025).

Conforme Beaugrande e Dressler (1981), a coesão diz respeito aos modos pelos quais os componentes de uma superfície textual se interligam, e a progressão depende da introdução de novos elementos informativos. Aqui, a IA retoma o mesmo encadeamento frasal sem finalidade estilística clara, ou seja, não se trata de repetição enfática, mas de redundância mecânica. Esse tipo de reconstrução sintática artificial sugere uma limitação da IA em distinguir entre repetição significativa e repetição disfuncional, aspecto que denota ausência de intencionalidade comunicativa genuína (PINHEIRO, 2025).

Apesar disso, até a Unidade três, o enredo mantém relativa fluidez, apoiado em descrições sensoriais que conferem certa unidade estética, como em “*o cheiro de café requentado invadia a cozinha...*”, revelando o treinamento do modelo com padrões narrativos de literatura contemporânea brasileira. Ainda assim, a progressão de tensões narrativas, a presença incômoda da visitante, os segredos familiares e a memória do pai, não evolui em direção a um clímax estruturado, mas se dissolve em uma sucessão de atmosferas, limitando a coerência global do texto. A partir do quarto parágrafo, a IA abandona a sequência narrativa inicial, instaurando uma nova história, em outro tempo e espaço, com personagens inéditos.

Da história anterior de sua vida, pouco se sabia, muito se especulava. Chegara à cidade há quase dez anos, com uma mala puída e um olhar que não se decidia entre o medo e a altivez. Instalou-se nos fundos da casa de Dona Zuleide, no bairro do Candéal, e logo passou a ser conhecida apenas como “a moça do lenço vermelho”. Nunca revelava o nome, nem os motivos que a haviam trazido de tão longe. Diziam que tinha fugido de um casamento forçado; outros juravam que largara uma vida de luxo para viver entre os pobres. O certo é que, todas as manhãs, ela saía cedo, caminhava até a escola onde ensinava crianças a ler e voltava ao anoitecer com um sorriso calado. As vizinhas, entre o café e o varal, teciam histórias com fios de mistério. Mas era nos olhos das crianças que se via o que importava: para elas, aquela mulher era mais do que uma professora — era a promessa de que mesmo o passado mais obscuro pode se transformar em luz (GPT, parágrafo 4, 2025)

A transição é marcada pelo mote “*Da história anterior de sua vida, pouco se sabia...*”, que rompe abruptamente o eixo temático e referenciação anterior, sem qualquer conectivo que permita a continuidade da narrativa. Retomando Beaugrande e Dressler (1981), os autores afirmam que o fator de coerência implica a construção de relações conceituais reconhecíveis entre partes do texto, fator rompido aqui pela mudança repentina de narrador, cenário e foco temporal. O referente “*ela*”, presumivelmente Luísa, torna-se instável, já que o leitor precisa deduzir a continuidade da personagem sem evidências textuais explícitas. Expressões como “*viera de tão longe*” ou “*chegara à cidade há quase dez anos*” carecem de ancoragem no tempo da narrativa anterior, tornando impossível recuperar o referente espacial de origem. Essa oscilação gera o que Koch (2005) denomina de desalinhamento referencial, isto é, a perda de controle sobre as cadeias anafóricas do sentido.

Nesse ponto, a IA elabora hipóteses narrativas que se contradizem internamente: *“diziam que tinha fugido de um casamento forçado”, “outros juravam que largara uma vida de luxo”*. Tais formulações reproduzem fórmulas de rumor típicas da oralidade (*“diziam que”, “outros juravam”*), mas carecem de função dramática no enredo. O resultado é um simulacro de profundidade psicológica que não se concretiza narrativamente. O uso da expressão *“era professora”* é igualmente problemático, pois se apresenta de modo abrupto, sem mediação ou contextualização.

A ausência desses vínculos enfraquece o fator “situacionalidade”, na medida em que o leitor não encontra condições contextuais para validar o acontecimento (BEAUGRANDE; DRESSLER, 1981). Por outro lado, percebe-se um esforço da IA em criar sentido simbólico, ao afirmar que *“nos olhos das crianças se via a promessa de que mesmo o passado mais obscuro pode se transformar em luz”*, recurso que tenta reproduzir o efeito epifânico característico de narrativas de superação. No entanto, o caráter genérico e previsível dessa formulação aponta para a automatização dos movimentos retóricos, marcando ausência de densidade ética e estética da experiência humana que Lajolo (1989) associa à verdadeira narrativa. O quinto parágrafo intensifica a confusão temporal. Veja!

Quando temos a cabeça cheia, lembramos do que queremos esquecer. Foi ao ver a criança correndo descalça pela praça, com o mesmo riso escancarado de antes, que tudo voltou — o cheiro da terra molhada, o grito abafado no mato, o lenço vermelho rasgado. Não era noite ainda, mas os olhos dela escureceram como se fosse. A mão tremia sobre o caderno enquanto os alunos copiavam a lição, e a voz da menina perguntando se amor era coisa que doía rasgava o presente. E então o tempo escorreu ao contrário: o trem partindo sem aceno, a cidade pequena sumindo atrás da janela, o rosto da mãe dizendo “fique” e ela dizendo “não”. Voltou à aula já depois do sinal, com o corpo presente e a alma esparramada no passado. Ninguém percebeu. Mas ela sabia: a lembrança, essa, não iria embora tão cedo. O peso da memória era o que mais lhe cansava os ombros (GPT, parágrafo 5, 2025).

A introdução do conectivo *“Quando temos a cabeça cheia, lembramos do que queremos esquecer”* estabelece uma estrutura de tempo psicológico, mas sem marcas narrativas claras que indiquem a transição. Há uma sobreposição de planos (passado, lembrança, presente da aula) que dilui a continuidade temporal. Koch (2005) explica que a coerência temporal depende de pistas linguísticas que orientem o leitor sobre a ordenação dos eventos, e, quando tais pistas são frágeis, a interpretação se dispersa. Nesse trecho, há também mudança de foco narrativo: o texto, que até então acompanhava Luísa por uma voz externa, aproxima-se subitamente de sua consciência, caracterizando um narrador onisciente seletivo, em contraste com o narrador-personagem inicial.

Essa mudança de perspectiva sem marcação textual reforça a ausência de coesão pragmática, ou seja, a relação entre enunciador e discurso, tratada por Brait (2003) como essencial à construção do dialogismo narrativo. As anáforas se tornam imprecisas (*“ela sabia”, “os olhos escureceram”*), e os referentes se perdem, enfraquecendo o vínculo leitor-personagem.

No sexto e último parágrafo, o texto parece buscar uma síntese simbólica: *“A luz da manhã atravessava as frestas da janela antiga...”*, evocando a metáfora do renascimento e do aprendizado: Veja!

A luz da manhã atravessava as frestas da janela antiga, desenhando linhas douradas sobre o chão de cimento gasto. O quarto, que por tanto tempo guardara mais silêncio do que vozes, parecia agora respirar com ela. Sobre a cômoda, o lenço vermelho — lavado, dobrado, intacto — era testemunha de que o passado não desaparece, mas pode ser transformado. No espelho embaçado, reconheceu o rosto envelhecido, mas firme, como quem, enfim, se permite existir. Lá fora, a praça seguia viva: a mesma árvore, o mesmo banco, mas agora sob outro olhar. E foi ali, entre o cheiro de café coado, o caderno antigo nas mãos e o riso distante das crianças, que ela compreendeu que o tempo não apaga — ele ensina. E as coisas fizeram sentido pela primeira vez. (GPT, parágrafo 6, 2025)

A frase final “*E as coisas fizeram sentido pela primeira vez*” tenta instaurar uma moral de reconciliação, comum em narrativas de desfecho reflexivo. Contudo, a coerência global já se encontra comprometida. A aparente epifania carece de sustentação narrativa, pois não há conflito resolvido nem transformação devidamente construída. O leitor é convidado a aceitar a iluminação final sem compreender o que mudou, revelando um tipo de coerência ilusória, sustentada pela fluência lexical e sintática, mas não pelo desenvolvimento temático. Nesse sentido, a IA demonstra competência linguística superficial, mas ausência de intencionalidade comunicativa e semântica, elementos que Halliday e Hasan (1976) identificam como fundamentais à textualidade humana.

Considerações Finais

O presente estudo teve como objetivo central analisar o modo como respostas geradas por ferramentas de IA dialogam ou se distanciam dos princípios éticos, formativos, autorais e acadêmicos que orientam os estudos linguísticos e literários. A análise, fundamentada nos fatores de textualidade (HALLIDAY; HASAN, 1976; BEAUGRANDE; DRESSLER, 1981) e nos elementos constitutivos da narrativa (LAJOLO, 1989), permitiu compreender o modo como a IA consegue reproduzir certos aspectos estruturais da linguagem humana, mas ainda demonstrando limitações significativas no que se refere à construção de sentido, intencionalidade discursiva e profundidade estética.

Os resultados apontaram que a IA opera com uma coerência local, limitada à sequência imediata de frases, mas carece de planejamento discursivo global, aspecto essencial à textualidade humana (KOCH, 2006; MARCUSCHI, 2008). A estrutura narrativa é linear, previsível e marcada por rupturas internas, como mudança de focalização e abandono do enredo inicial. A ausência de conflitos simbólicos e ideológicos, observada por Brait (2003) e Massaud Moisés (2004) como essencial ao conto, confirma o caráter descritivo e não experiencial da escrita algorítmica. Em outras palavras, a IA simula a forma, mas não produz a vivência; cumpre o comando, mas não se apropria do sentido.

Do ponto de vista formativo, a análise revela um distanciamento entre o texto gerado por IA e os princípios de autoria e reflexão crítica que norteiam a formação em Letras. Como lembram Lajolo (1989) e Gallo (2023), a autoria implica um sujeito capaz de significar o mundo por meio da linguagem, o que demanda consciência discursiva, engajamento social e domínio interpretativo, dimensões que a IA ainda não possui. Assim, embora a ferramenta possa servir como apoio didático ou estímulo inicial à produção textual, sua utilização

indiscriminada sem reflexão crítica, como propõe Lima-Lopes (2025), ameaça deslocar o centro da aprendizagem, formando operadores de comandos, por vezes, muito mal elaborados, em vez de escritores e leitores conscientes.

Ainda que esta análise tenha sido conduzida de modo simulado, ela permite concluir que a escrita mediada por IA, nos moldes observados, apresenta-se superficial, linear e cognitivamente limitada, reproduzindo padrões estatísticos de linguagem sem alcançar a complexidade inferencial e simbólica da escrita humana, desconsiderando, por exemplo, aspectos de variação linguística típicas das idiossincrasias autorais e regionais, contribuindo com o apagamento cultural de variantes desprestigiadas na literatura (LIMA-LOPES, 2025). Assim, o texto gerado não comunica uma experiência estética, mas a aparência de uma experiência, reforçando a necessidade de que a formação acadêmica ensine a usar a tecnologia, mas também ensine a pensar sobre ela.

Considerando o crescente número de acadêmicos de Letras, especialmente na modalidade EAD, que têm recorrido à IA para redigir textos, é urgente refletir sobre as consequências cognitivas e pedagógicas desse fenômeno. Como já apontado pela experiência inicialmente relatada e por pesquisas recentes, evidencia-se o risco de formarmos professores com cognição prejudicada, que não desenvolvam as habilidades essenciais de escrita e de pensamento crítico durante a graduação, justamente porque a IA vem passando a “pensar e agir” por eles.

Diante desse cenário, impõe-se a necessidade de reformular estratégias pedagógicas, sobretudo nos cursos de Letras e nas licenciaturas ofertadas em EAD. O caminho não é abolir a IA, mas integrá-la eticamente ao processo formativo, de modo que se torne uma ferramenta de apoio cognitivo e não uma substituta do pensamento humano. Isso requer normatização e políticas institucionais de formação docente e discente para o uso crítico, com foco na mediação reflexiva, na autoria e na produção de sentido. Assim, conclui-se que a IA pode ser uma aliada do ensino e da pesquisa, desde que utilizada dentro de um projeto consciente e crítico, que preserve o papel ativo do sujeito na produção.

Referências

ARAÚJO, M. O uso de inteligência artificial para a geração automatizada de textos acadêmicos: plágio ou meta-autoria? **Logeion: Filosofia da Informação**, Rio de Janeiro, vol. 3, n. 1, p.89-107, 2016.

BEAUGRANDE, R. **New foundations for a science of text and discourse: cognition, communication, and the freedom of access to knowledge and society**. New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1997.

BEAUGRANDE, R; DRESSLER, W. **Introduction to text linguistics**. London: Longman, 1981.

BRAIT, B. **As vozes bakhtinianas e o diálogo inconcluso**. Campinas: Editora da Unicamp, 2003.

GALLO, S. M. L. ChatGPT: hiperautor ou não autor? **Traços de Linguagem - Revista de Estudos Linguísticos**, São Paulo (SP) vol.7, n.1, p.84-95, 2023.

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. **Cohesion in english**. London: Longman, 1976.

KOCH, I. V. **Introdução à Linguística textual**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

LAJOLO, M. **O que é literatura?** 10. ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

LIMA-LOPES, R. E. de. **Por uma revisão crítica do uso de inteligência artificial na educação**. 2025. Disponível em:

<https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/11450/20944> Acesso em: 21 dez.2025.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MOISÉS, M. A **Criação Literária:** Prosa II. 22. ed. São Paulo: Cultrix, 2004.

PINHEIRO, E. **Entre o hype e o papagaio estocástico:** Inteligência Artificial na Linguística Aplicada. Palestra apresentada no Grupo de Pesquisa LENT, Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará, 6 mai. 2025. Anotações pessoais do autor.

Capítulo 6

O ciclo de alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental: experiências nas turmas de 1º e 2º ano

Maria Letícia de Sousa David
Francisca Joselena Ramos Barroso

Introdução

A criança desde cedo é inserida em um meio social letrado por meio da convivência com seus familiares e quando passa a frequentar a escola fortalece o que já aprendeu, amplia o seu vocabulário, além de desenvolver novas habilidades e competências. Contudo, os processos de ensino da leitura e da escrita nas escolas tornam-se cada vez mais desafiadores em diferentes aspectos e em virtude de várias circunstâncias, porque

[...] a ação de alfabetizar vai além do simples ler e escrever e nos leva a outras práticas sociais, produzindo novas relações, conhecimentos, formas de linguagem e acesso a bens culturais, de tal modo que os sujeitos precisam ser envolvidos em situações concretas de produção de significados, seja na leitura, seja na produção de textos. (SILVA, 2021, p. 11).

Desse modo, fez-se necessário investigar mais diretamente o seguinte problema: que desafios permeiam o percurso formativo da alfabetização das crianças nos anos iniciais do ensino fundamental? Sendo assim, o objetivo geral deste trabalho foi analisar que desafios permeiam o percurso formativo da alfabetização das crianças nos anos iniciais do ensino fundamental. Aprofundando esse estudo tem-se os seguintes objetivos específicos: perceber que obstáculos o pedagogo se depara em seu cotidiano que interferem no ensino e na aprendizagem da leitura e escrita. E expor que estratégias o pedagogo necessita desenvolver para melhor articular os processos de ensino e aprendizagem da leitura e escrita em turmas de alfabetização.

Essa pesquisa é importante, pois todos os sujeitos vivenciam o processo de alfabetização mesmo que em tempos, modos e jeitos diferentes. E, portanto, falar sobre os desafios que circundam a alfabetização estimula novas reflexões e o compartilhamento de experiências entre os pares. A metodologia adotada em 2025 foi um relato de experiência de atividades realizadas em uma turma do 2º ano da Rede Municipal de Ensino de Itapipoca-CE e em uma turma de 1º ano da Rede Municipal de Ensino de Horizonte-CE, tendo aporte bibliográfico em livros e artigos com enfoque na alfabetização, a fim de encontrar possíveis respostas para os problemas apresentados.

Logo, os autores que fundamentaram este trabalho foram: Alves e Garcia (2011); França e Costa (2022); Freire (1989); Mascarello (2021); Silva (2021); Soares (1986) e Veiga (2006). Este texto conta com a seguinte estrutura: a

introdução ora apresentada, em seguida tem-se a exposição da seção do desenvolvimento, logo após as conclusões do trabalho e por fim, serão indicadas as referências utilizadas para a elaboração do mesmo.

1.Desenvolvimento

A BNCC, homologada em dezembro de 2017, por meio da Resolução CNE/CP no 2, de 22 de dezembro de 2017, estabeleceu que o foco da alfabetização se daria nos dois primeiros anos do ensino fundamental. Diante disso, a população-alvo da avaliação do ciclo de alfabetização do Saeb foi alterada para escolas públicas e privadas com estudantes matriculados em turmas de 2º ano do EF. As habilidades do Saeb para o 2º ano, baseadas na BNCC, focam em três eixos principais: apropriação do sistema da escrita alfabética, leitura e produção textual e, em matemática, em números, sistema de numeração decimal, operações, grandezas e medidas.

Dessa forma, espera-se que, com relação ao eixo da apropriação do sistema da escrita alfabética, os alunos possam relacionar elementos sonoros das palavras com sua representação escrita, ler e escrever palavras. Além disso, no que se refere ao eixo da leitura, defende-se que os alunos possam ler frases, localizar informações explícitas em textos, reconhecer a finalidade de um texto, inferir o assunto de um texto, inferir informações em textos verbais, inferir informações em textos que articulam linguagem verbal e não verbal. Enfim, no eixo da produção textual, espera-se que esses alunos possam escrever variados tipos de textos.

Nessa perspectiva, a alfabetização, sendo a base para o desenvolvimento educacional e social do aluno, deve ser tratada como prioridade. Muitos estudantes ainda apresentam dificuldades em habilidades fundamentais de leitura, escrita e compreensão, o que compromete seu desempenho nas etapas seguintes da educação básica. Esta política de alfabetização é respaldada pela lei que rege a Educação. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/1996, a Educação Básica tem como objetivo "o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (Art. 2º). Para atingir essa finalidade, é essencial que os alunos sejam alfabetizados de maneira efetiva nos primeiros anos da educação formal.

A LDB destaca ainda, no Art. 32º, que o ensino fundamental deve garantir a alfabetização das crianças até os oito anos de idade, promovendo o letramento e o domínio das competências de leitura e escrita. Com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Plano Nacional de Alfabetização (PNA), reforçou-se a necessidade de que a alfabetização aconteça preferencialmente até o final do 2º ano do ensino fundamental, priorizando práticas pedagógicas que valorizem a oralidade, a leitura e a escrita em situações concretas de uso.

Em 12 de junho de 2023, através do Decreto nº 11.556/2023, o Governo Federal instituiu o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, tendo como finalidade garantir o direito à alfabetização das crianças brasileiras, estabelecendo dentre os seus princípios, a promoção da equidade educacional, considerados aspectos regionais, socioeconômicos, étnico-raciais e de gênero, a colaboração entre os entes federativos e o fortalecimento das formas de cooperação entre estados e municípios.

Para auxiliar nesse processo, o Município de Itapipoca-CE desenvolve sequências didáticas para serem desenvolvidas nas disciplinas de Português e

Matemática. No ciclo de Alfabetização (1º e 2º ano), essas sequências, na disciplina de Língua Portuguesa, trazem uma rotina, iniciada pela acolhida, chamada e agenda do dia, seguida por 20 minutos de leitura, continuada com a apresentação do texto base e a predição, seguida pela roda de leitura e oralidade e finalizada com o tempo de escrita. Em Matemática, tem-se a predição, exploração do tema e tempo de apropriação.

Ilustração 1: Sequência Didática de Língua Portuguesa 2º ano



Fonte: Acervo pessoal, David (2025).

As sequências didáticas são um conjunto planejado e articulado de atividades, seguindo uma rotina e, de modo específico na ilustração acima, está voltada para o ciclo de alfabetização em todas as escolas da rede municipal de ensino de Itapipoca, Ceará. Essa ilustração apresenta uma sequência didática do mês de março, no qual foram trabalhados os gêneros textuais lista e canção, com enfoque nas seguintes habilidades da matriz de Língua Portuguesa do SAEB: D01 – Relacionar elementos sonoros das palavras com sua representação escrita, D02 – Ler palavras, D03 – Ler frases, D04 – Localizar informações explícitas em textos e D05 – Reconhecer a finalidade de um texto.

Ilustração 2: Rotina proposta na sequência didática de Língua Portuguesa

ESTADO DO CEARÁ
PREFEITURA DE ITAPIPOCA
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA
COORDENADORIA PEDAGÓGICA
ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

SEQUÊNCIA DIDÁTICA
2º ANO ENSINO FUNDAMENTAL
MARÇO DE 2025
LÍNGUA PORTUGUESA

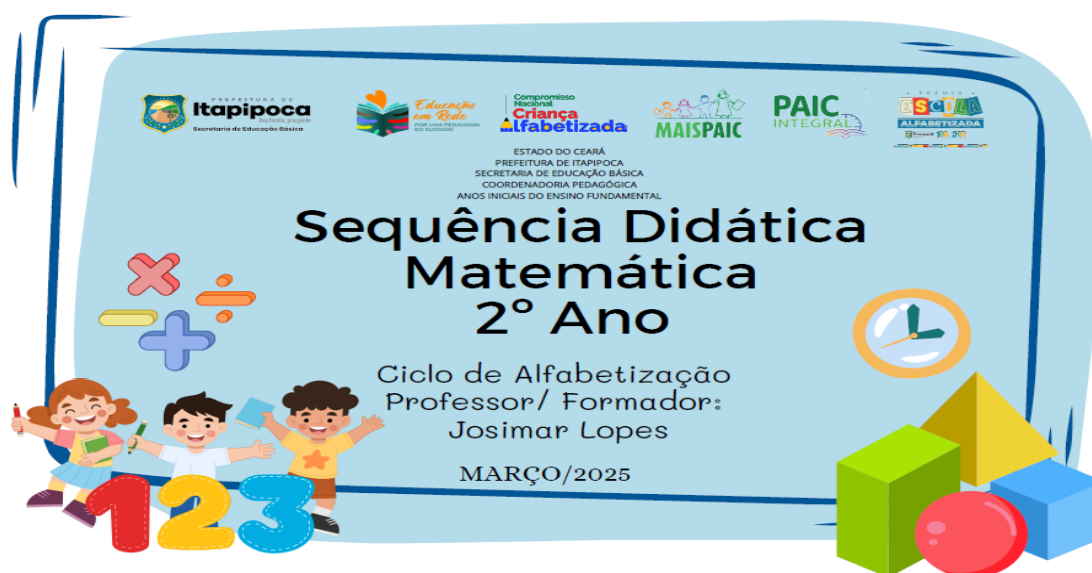


GÊNERO TEXTUAL	LISTA	SEMANA	10 a 14 de março.
HORÁRIO	QUARTA-FEIRA DATA 12/03/25		
10 MIN	Acolhida Chamada Agenda do dia		
20 MIN	Cantinho da leitura/ Bib-baú: leitura livre - Novo acervo literário PAIC Prosa e Poesia.		
1H30MIN	TEXTO-BASE: Lista dos nomes da Turma da Mônica PREDIÇÃO: Professor(a), inicie a aula com a música O meu nome eu vou falar - Marcelo Serravallo. Cante a música com a turma fazendo com que todos possam participar (se a turma for muito grande você pode pedir para que 2 alunos digam seus nomes simultaneamente). Em seguida, em roda de conversa, apresente aos alunos os cards de listas. Realize a leitura com a turma, explore as palavras e questione sobre a temática de cada lista. RODA DE LEITURA E ORALIDADE: - Professor(a), retome a leitura do cartaz com a turma. - Retome as características e o propósito comunicativo do gênero textual lista. <i>Matriz SAEB D05</i> - Realize a análise fonológica e estrutural dos nomes da lista. Utilize o quadro abaixo (impresso em formato de cartaz). <i>Matriz PAIC D2, Matriz SAEB D01 e D02.</i> TEMPO DE ESCRITA: Autoditado em movimento: cada aluno recebe uma figura que deverá ser "colada com fita gomada" em suas costas e uma lista com os nomes dos colegas. A lista do autoditado tem 14 tabelas divididas em 2 espaços, o espaço de cima será para colocar o nome dos alunos e o outro será para preencher com o nome da figura que estiver nas costas do coleguinha que ele está procurando. - Entregue as tabelas para os alunos com os nomes dos colegas já escritos ou digitados. - Coloque uma figura nas costas de cada aluno. - Explique que eles deverão identificar o nome do colega e verificar qual figura está nas costas dele. - Em seguida deverão escrever o nome da figura abaixo do nome do colega. - Professor(a), essa atividade deverá ser realizada em um local com bastante espaço para que as crianças possam se locomover, pode ser em um pátio, na quadra ou até mesmo na sala, desde que as cadeiras não atrapalhem. <i>Matriz SAEB - Escrever palavras.</i> ATIVIDADE COMPLEMENTAR: Novo Lendo Você Fica Sabendo, Vol. 1, páginas 113 e 114.		

Fonte: Acervo pessoal, David (2025).

Nessa ilustração se exemplifica, uma das aulas propostas pela sequência didática, no qual tem-se a acolhida, chamada, agenda, momento de leitura, predição, roda de leitura e oralidade e tempo de escrita, além de também conter uma atividade complementar. Assim como na Língua Portuguesa, na matemática também há uma sequência didática, como pode se verificar na imagem abaixo.

Ilustração 3: Sequência Didática Matemática 2º Ano



Fonte: Acervo pessoal, David (2025).

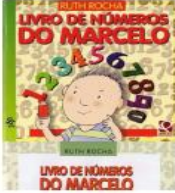
Essa sequência didática de matemática do 2º ano, organiza o ensino de forma estruturada e progressiva, focando em objetivos como o domínio do Sistema de Numeração Decimal (SND) (valor posicional, leitura, escrita de números até três ordens), operações básicas (adição e subtração) com e sem reagrupamento, e a resolução de problemas contextualizados. Na ilustração a seguir, se exemplifica a organização da rotina na sequência didática.

Ilustração 4: Rotina proposta na sequência didática de Matemática

ESTADIO DO CEARÁ
PREFEITURA DE ITAPIPOCA
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA
COORDENADORIA PEDAGÓGICA
ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

SEQUÊNCIA DIDÁTICA
2º ANO ENSINO FUNDAMENTAL
MARÇO DE 2025
MATEMÁTICA



UNIDADE TEMÁTICA	NÚMEROS	SEMANA	10 a 14 de março.
HORÁRIO	TERÇA-FEIRA DATA 11/03/25		
10 MIN	Acolhida Chamada Agenda do dia		
20 MIN	Cantinho da leitura /Bib Baú: O LIVRO DE NÚMEROS DE MARCELO, de Ruth Rocha.		
1H30MIN	PREDIÇÃO: Professor(a), inicie esse momento de forma encantadora e leve seus alunos a despertar a curiosidade sobre a história que você irá contar. O livro de números de Marcelo, de Ruth Rocha, é uma excelente obra literária para potencializar esse encantamento pela matemática e a habilidade de conhecer os números no início do ano letivo. Apresente o livro aos seus alunos e faça a leitura exemplar do mesmo. MATRIZ SAEB-D001 EXPLORANDO O TEMA Permita que seus alunos compartilhem suas impressões sobre o livro e incentive-os a reconhecer os números e associá-los a quantidades correspondentes. Você, professor(a), pode aproveitar esse momento para proporcionar às crianças uma vivência com diferentes números. Apresente o número desejado e escolha um aluno para fazer o reconhecimento, pedindo a outro que o represente por meio de materiais concretos. Utilize sementes, tampinhas, materiais pessoais ou outros recursos disponíveis. 		
	TEMPO DE APROPRIAÇÃO: Para esse momento, realize com seus alunos a montagem de um painel decorativo com os números de 10 a 20 em sua sala de aula. Distribua a sala em equipes, duplas ou trios, conforme o seu critério de quantidade de alunos e peça que eles montem o painel, conforme sua orientação. Os alunos podem completar as quantidades utilizando desenhos ou colagens. Explore a criatividade das crianças. Ao concluir a atividade, monte o painel juntamente com a turma de forma coletiva. Após essa montagem, peça que os alunos registrem os dados colhidos no painel em seus cadernos. 		

Fonte: Acervo pessoal, David (2025).

Nessa sequência didática de matemática do 2º Ano, há acolhida, chamada, agenda do dia, momento de leitura, predição, exploração do tema e o tempo de apropriação. Na sequência didática, do referido mês apresentado, foram trabalhados os números, probabilidade e estatística. Teve-se enfoque nas seguintes habilidades da matriz de matemática do SAEB: D01 – Reconhecer o que os números naturais indicam em diferentes situações: quantidade, ordem, medida ou código de identificação, D04 – Comparar ou ordenar quantidades de objetos (até 2 ordens), D07 – Calcular o resultado de adições ou subtrações, envolvendo números naturais de até 3 ordens, D09 – Resolver problemas de adição ou de subtração, envolvendo números naturais de até 3 ordens, com os significados de juntar, acrescentar, separar ou retirar, D14 – Inferir o padrão ou a regularidade de uma sequência de números naturais ordenados, de objetos ou de figuras, D15 – Inferir os elementos ausentes em uma sequência de números naturais ordenados, de objetos ou de figuras, D31 – Ler/identificar ou comparar dados estatísticos ou informações expressos em tabelas (simples ou de dupla entrada).

Nessa perspectiva, fica perceptível que dentro de cada aula há uma diversidade de experiências e recursos propiciados com o apoio da Secretaria de Educação do Município de Itapipoca - CE, o que difunde a compreensão de que “[...] Os alunos são também ‘coprotagonistas’ com os professores, que atuam de forma indagadora para entender a singularidade da aprendizagem cognitiva [...]” (VEIGA, 2006, p. 13-14).

E, assim, defende-se o que Soares (1986) afirma ao dizer que alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado. Tradicionalmente, pode-se dividir os métodos de alfabetização em dois grandes tipos de métodos: os métodos sintéticos e os métodos analíticos.

Os métodos sintéticos partem de elementos menores que a palavra. Eles insistem na correspondência entre o oral e o escrito som e a grafia, estabelecendo-a a partir dos elementos mínimos, num processo que consiste em ir das partes para o todo. Nesses métodos, a leitura é mecânica (decodificação do texto), e a estratégia perceptiva utilizada é a audição.

Esses métodos partem das unidades menores (letras, fonemas ou sílabas), para só, então, passar a analisar unidades maiores (palavras, frases, textos). As propostas de ensino que são fundamentadas nesses métodos partem da pressuposição de que a aprendizagem é mais fácil quando se parte das unidades mais simples (em geral, sem sentido), para, em seguida, apresentar unidades inteiras e significativas. Assim, acredita-se que as coisas mais simples pelo ponto de vista lógico devem ser, também, mais simples pelo ponto de vista psicológico.

Os métodos analíticos seguem caminhos contrários aos sugeridos pelo método sintético. Ou seja, acreditava-se que dever-se-ia partir das partes significativas (palavras, frases ou pequenos textos) – portanto, das partes maiores – para só então deter-se às unidades menores. Esse método, de modo geral, trabalha a leitura global das palavras, o que leva à memorização. Grande parte das crianças, quando memorizam uma pequena quantidade de palavras ou sentenças, é colocada a formar sentenças com sentido. Na maioria das vezes, faz-se com que as crianças memorizem as sentenças para que possam começar a identificar suas partes em outras sentenças. O princípio básico desse método é a memorização, para posterior decomposição em unidades menores.

Em contrapartida a esses métodos, as pesquisadoras Ferreiro e Teberosky demonstram, através de pesquisas, que a aprendizagem das crianças se dá quando elas se apropriam e compreendem os princípios do Sistema de Escrita Alfabética – SEA. De acordo com as autoras, o SEA é um sistema notacional, pois registra aspectos distintos da linguagem, como as sequências sonoras que constituem as palavras ou significados orais. No processo de alfabetização, o estudante precisa aprender como esse sistema funciona. Os estudos dessas autoras evidenciaram que, durante a aprendizagem do SEA, crianças, jovens ou adultos passam por diferentes fases, que foram denominadas pré-silábica, silábica, silábica-alfabética e alfabética.

Na fase pré-silábica, os aprendizes ainda não buscam relações entre a escrita e a pauta sonora. Eles, muitas vezes, acreditam que escrever é o mesmo que desenhar. Quando compreendem que a escrita é uma outra forma de representação, buscam entender como é essa representação. Nesse estágio, muitas crianças acreditam que a escrita da palavra tem relação com o tamanho ou o formato dos objetos (realismo nominal). Percebendo que as palavras são constituídas de sílabas, passam a realizar segmentação silábica e atribuir uma letra para cada uma dessas partes da palavra. Posteriormente, as crianças começam a entender que as sílabas contêm mais de uma letra, embora não sejam consistentes nessa representação, oscilando entre representar algumas sílabas com uma letra e outras com mais de uma letra. Esse estágio de transição é chamado de silábico alfabético.

Por fim, o aprendiz evolui para a fase alfabética. Nesse momento, ele é capaz de realizar relações mais consistentes entre a escrita e a pauta sonora, embora possa cometer erros ortográficos. Assim, segue-se essa linha de pensamento para elaborar as práticas pedagógicas de alfabetização e acredita-se que, para que a criança saia plenamente alfabetizada e tenha seus direitos de aprendizagem assegurados, faz-se necessário um trabalho sistemático no ensino. É necessário que, ainda no primeiro ano, as crianças tenham que consolidar diversos conhecimentos, como escrever o próprio nome, reconhecer e nomear as letras do alfabeto, conhecer a ordem alfabética e seus usos em diferentes gêneros, entre outros.

Além disso, acredita-se que decodificar palavras se torna insuficiente para garantir a participação efetiva em práticas sociais que envolvem a língua, mas, sobretudo, é de fundamental relevância aprender a usá-la de acordo com as contínuas exigências sociais que cobram de nós determinados ou múltiplos letramentos. O termo “letramento” se refere às práticas sociais que envolvem o uso da escrita/leitura nos diferentes usos, funções e efeitos sobre o sujeito e a sociedade de modo geral. E, por meio da sequência didática estimula-se o desenvolvimento do letramento.

Um exemplo disso, são vivências desenvolvidas no 2º ano, uma turma com vinte e seis alunos de uma escola do Polo Sede Rural do Município de Itapipoca - CE, com circuito de jogos, produzidos pelos formadores, e no projeto de leitura, no qual os alunos levam livros literários para casa, fazem a leitura, preenchem uma ficha descrevendo informações dos livros e, por fim, fazem uma explicação para a turma do livro que leram, que acontecem duas vezes no mês. Tudo isso contribui para ampliar o letramento das crianças e, assim, para a compreensão de que “[...] o conhecimento jamais é dado ou está acabado, mas, ao contrário, está sempre em construção. Logo, ele é sempre provisório [...]” (ALVES; GARCIA, 2011, p. 79-80). E, por isso, sempre há algo novo a explorar e conhecer através da leitura.

Ilustração 5: Formação para os professores do Ciclo de Alfabetização



Fonte: Acervo pessoal, David (2025).

Nessa formação, foram apresentadas diferentes estratégias para o processo de alfabetização das crianças, tendo como base a Psicogênese da Língua Escrita que propõe que a criança constrói ativamente o conhecimento da

escrita, passando por níveis de hipóteses (pré-silábica, silábica, silábico-alfabética, alfabética).

Ilustração 6: Circuito de jogos alfabetizadores



Fonte: Acervo pessoal, David (2025).

A alfabetização pode ser um processo cansativo se for focado apenas em cópias e repetições. O circuito serve para manter o interesse através da variedade de estímulos visuais, táteis e auditivos, além de reduzir a ansiedade em relação ao erro, já que o jogo permite a tentativa e erro de forma leve. Desse modo, o docente pode circular pela sala e notar quais crianças ainda têm dificuldades com fonemas específicos e avaliar o raciocínio lógico e a rapidez de decifração de cada aluno.

Ilustração 7: Roda de Leitura



Fonte: Acervo pessoal, David (2025).

A roda de leitura no 2º ano tem como finalidade principal a formação do comportamento leitor, promovendo o compartilhamento de experiências e a fruição estética de textos literários. Ela serve para desenvolver a escuta atenta, a fluidez oral e a capacidade de interpretação crítica através do debate coletivo. Além disso, fortalece os vínculos afetivos com os livros e amplia o repertório cultural dos alunos de forma lúdica e democrática.

Diante disso, essas práticas possibilitam o letramento das crianças, porque as possibilita ir além da alfabetização, do aprender a ler e escrever, e suscita o domínio da linguagem para interagir, construir significados e participar da sociedade. Nessa perspectiva, “A alfabetização e letramento tem como principal objetivo proporcionar as crianças a compreensão do mundo e estimular o seu desenvolvimento.” (FRANÇA, COSTA, 2022, p. 2).

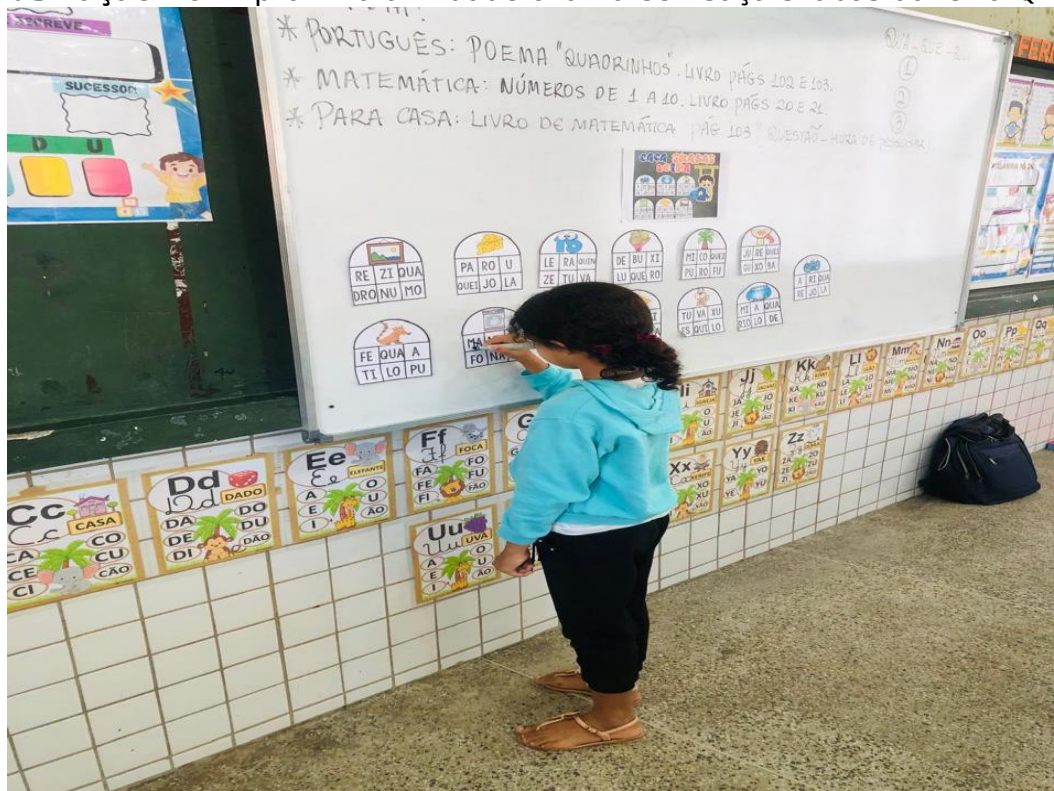
Mediante esses aspectos, a práxis de alfabetização deve estar em diálogo com o processo de letramento. Soares (1986), defende esta prática quando afirma que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos para informar ou informar-se, para interagir com os outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para apoio à memória, para catarse habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de textos, habilidades de orientar-se pelos protocolos de leitura que marcam o texto ou de lançar mão desses protocolos, ao escrever atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada, segundo as circunstâncias, os objetivos e o interlocutor.

Desenvolver práticas de leitura e escrita articuladas com o contexto dos estudantes de maneira lúdica nem sempre é uma tarefa fácil de ser realizadas, pois não depende somente do desejo e interesse do professor que está atuando nas turmas de alfabetização, mas de uma grande de colaboração como: a gestão das escolas, materiais diversos e suficientes (físicos e tecnológicos), a parceria com as famílias, a secretaria de educação do município que a escola está situada dentre outros elementos que fazem com que uma educação de qualidade aconteça.

Assim, torna-se necessário entender o que está sendo efetivamente privilegiado no atual debate sobre a avaliação, pois vive-se em um momento de construção de proposta para a redefinição do cotidiano escolar, e a avaliação é uma questão significativa nesse processo, portanto, faz-se relevante conscientizar, desenvolver formações e suporte material e pedagógico para os professores para que transformem as rotinas transmitidas em aprendizagem contextualizadas. Além disso, Ferreiro e Teberosky (1984) revelam na psicogênese da língua escrita que a criança aprende a ler lendo e escrever escrevendo, e não repetindo de forma mecânica “pedaços” de palavras, cobrindo e copiando repetidas vezes: palavras, frases e textos, de forma desconectada da sua realidade.

Nesse cenário, também são propiciadas experiências de alfabetização e letramento em uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental no Município de Horizonte - CE. Esta turma do 1º ano é composta por 23 alunos e está localizada em um território quilombola. Durante a semana as aulas de língua portuguesa são diversificadas, uma vez que cada semana é trabalhado um gênero textual diferente. Assim, inicialmente os alunos têm o primeiro contato com o texto, onde são levantados os conhecimentos prévios dos mesmos, a professora realiza a primeira leitura exemplar apontada na lousa e em seguida, os estudantes

desenvolvimento de uma consciência fonológica (dos fonemas do português do Brasil e de sua organização em segmentos sonoros maiores como sílabas e palavras) e o conhecimento do alfabeto do português do Brasil em seus vários formatos (letras imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas), além do estabelecimento de relações grafofônicas entre esses dois sistemas de materialização da língua.



Fonte: Acervo pessoal, Barroso (2025).

Nas aulas de sexta-feira o foco da turma é direcionado para a escrita. Então, são pensadas atividades que todos os alunos possam participar para desenvolver a consciência fonológica e fonêmica. Nesta aula, a turma estava aprendendo sobre a letra Q e após a leitura de um poema feita pela docente no livro de leitura e escrita e a realização da atividade, foi feita uma atividade diversificada chamada “Caça-palavras da letra Q”. Logo, “para que ocorram atividades diversificadas, atendendo a diferentes finalidades, é necessário, também, diversificar os gêneros textuais a serem lidos, além de estabelecer relações entre as finalidades da leitura, os gêneros textuais e as estratégias de leitura.” (SILVA, 2021, p. 56).

Na lousa foram colocadas várias imagens que são escritas com a letra Q e sua família silábica (QUA, QUE e QUI). Assim sendo, cada aluno se dirigia à lousa e escolhia uma imagem, realizava a leitura da mesma e a professora indagava quais sílabas constituía a referida palavra. Nesse momento, com esse saber assegurado às crianças pintavam as sílabas adequadas. Por meio dessa atividade foi possível uma maior consolidação sobre a formação das sílabas QUA, QUE e QUI. A próxima atividade a ser apresentada chama-se “Pé nas sílabas”.

Ilustração 11: Pé nas Sílabas



Fonte: Acervo pessoal, Barroso (2025).

Essa atividade faz parte de uma das atividades diversificadas realizadas na turma do 1º ano em 2025 na disciplina de língua portuguesa. Nesse período os alunos estavam aprendendo sobre a cantiga "Fui ao mercado". Então, a professora convidou as crianças para brincarem de "Pé nas sílabas". Dessa forma, foram colocadas no chão as sílabas de algumas palavras que fazem parte da cantiga. A criança era chamada, a professora mostrava a imagem e a criança deveria pisar nas sílabas que formavam a referida palavra. A criança dessa foto é diagnosticada com autismo e TDAH e estava no nível pré-silábico e com esse tipo de atividade foi possível obter avanços na aprendizagem das crianças.

A aluna que está nessa foto tem autismo e demonstrou muito interesse em participar da atividade que consistia em ouvir a palavra que continha na cantiga e pisar nas sílabas que compunham essa palavra. Dessa forma, tem-se que essas experiências formativas são contextualizadas, lúdicas e inclusivas.

Conclusão

Este trabalho se propôs em linhas gerais a analisar que desafios permeiam o percurso formativo da alfabetização das crianças nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. E a partir das leituras realizadas e pelas próprias vivências das pesquisadoras evidencia-se que o ciclo de alfabetização, que compreende as turmas de 1º ao 3º dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, é permeado por vários desafios que o professor precisa encontrar saídas para desenvolver seu trabalho da melhor maneira.

Um dos desafios são as salas muito lotadas de estudantes, falta de recursos materiais e pedagógicos, muitas vezes poucas formações continuadas promovidas pelas secretarias municipais de educação, falta de diálogo e parcerias entre as gestões e as famílias. Todavia, demonstrou-se ao longo de todo esse trabalho que as professoras, a partir das formações continuadas recebidas e ressignificadas, transformam diariamente suas salas de aula em espaços de descobertas, alfa-letramentos e inclusão.

Assim, tem-se que a alfabetização e o letramento caminham de mãos dadas rumo a uma Educação, que ainda precisa de muitos avanços, mas que já começa a dar sinais de melhorias, qualidade e significado para inúmeras crianças cearenses. E por fim, espera-se que com essa apresentação de várias experiências pedagógicas outros professores se sintam mais motivados, encontrem mais parcerias e despertem para um alfa-letramento lúdico, contextualizado e inclusivo.

Referências

ALVES, N.; GARCIA, R. L. A construção do conhecimento e currículo dos cursos de formação de professores na vivência de um processo. In: _____. (Org.). **Formação de professores: pensar e fazer**. São Paulo: Cortez, 2011, p. 77-94.

BRASIL. **Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023**. Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ed. 111, p. 11, 13 jun. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

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

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

FRANÇA, E. da S.; COSTA, K. R. M. Alfabetização e Letramento nos Anos Iniciais. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, vol. 8. n. 07. jul. 202. p. 631-640. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/6359/2430>. Acesso em 25 out 2022.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam**. São Paulo: Cortez, 1989.

MASCARELLO, L. J. **Letramentos múltiplos na alfabetização**. Indaial: UNIASSELVI, 2021.

SILVA, A. K. F. da. **Teorias do letramento: as práticas sociais de leitura e de escrita**. Indaial: UNIASSELVI, 2021.

SOARES, M. **Alfabetização: dilemas da prática**. Rio de Janeiro: Dois Pontos, Ed. Ltda, 1986.

VEIGA, I. P. A.; ROMANOWSKI, J. P.; WACHOWICZ, L.A; CASTANHO, M.E.; CUNHA, M.I. da; ANDRÉ, M. E. D. A. de; MARTINS, P. L. O. **Lições de Didática**. São Paulo: Papyrus, 2006. 164 p.

Capítulo 7

O desenvolvimento do ensino de línguas estrangeiras nas crianças

Angélica Martins da Silva

Introdução

O ensino é a “[...] tem como objetivo que aprendizagem e, portanto, as discussões relativas à aprendizagem de um indivíduo, suas concepções e os mecanismos de aprendizagem, devem anteceder as reflexões sobre o ensino e as práticas educativas”(CUNHA, 2023, p.1). Nota-se que o ensino pode ocorrer ao serem ensinadas as línguas advindas de outros países. Esse tipo de ensino é algo obrigatório nas escolas brasileiras para os distintos tipos de estudantes, de modo que:

A obrigatoriedade do ensino de línguas estrangeiras para os alunos do ensino fundamental e médio no país, estabelecida pela Lei e Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), evidencia o direito que todo brasileiro tem à plena cidadania que o mundo globalizado e poliglota de hoje exige quanto ao conhecimento e domínio sobre línguas estrangeiras (SILVA, 2023, p. 1).

Com base nessa perspectiva analisada anteriormente, o estudo refletiu sobre o ensino de línguas estrangeiras no contexto das crianças. A pesquisa partiu da seguinte questão: “de que modo ocorre o desenvolvimento do ensino de línguas estrangeiras nas crianças?” O trabalho conteve uma hipótese. A hipótese do estudo partiu do pressuposto de que o desenvolvimento do ensino de línguas estrangeiras acontece em um contexto singular, os avanços decorrem mediante a fatores distintos e os desafios perpassam as ações do educador.

O objetivo específico foi analisar o desenvolvimento do ensino de línguas estrangeiras nas crianças. Os objetivos específicos foram identificar o contexto do ensino de línguas estrangeiras perante as crianças, verificar os avanços ao ensinar línguas estrangeiras para crianças e demonstrar os desafios para desenvolver o ensino de línguas estrangeiras nas crianças.

A pesquisa possuiu sua justificativa. A relevância do estudo ocorreu mediante ao trabalho contribuir com resultados que possibilitaram inserir políticas públicas no âmbito linguístico que contribuam para um desenvolvimento satisfatório do ensino de distintas línguas pelos educadores nas escolas. Além disso, os Principais teóricos utilizados no estudo foram Richards e Rodgers (1991), Almeida Filho (1999), Fogaça e Gimenez (2007), Santos (2020) e Procópio e Resende (2021).

1. Metodologia

A metodologia foi efetiva com a abordagem qualitativa, pois não usou instrumentos avindos da estatística na validação do seu material, de modo que: a pesquisa qualitativa não precisa ater-se à apresentação de dados que sejam comprovados estatisticamente para ser validada enquanto pesquisa e conhecimento científico. Entretanto, “deve-se primar pelo rigor científico que pode ser vislumbrado através das ações investigativas mediadas pelo planejamento, pela substancial coleta de dados e informações, assim como pelo registro preciso dessas coletas o que oportunizará a elaboração descritiva das informações com o devido aporte teórico de conhecimentos anteriores” (RODRIGUES; OLIVEIRA, SANTOS, 2021, p. 164).

Em seus objetivos, foi uma pesquisa exploratória, pois focou em novas descobertas sobre o ato de ensinar línguas estrangeiras. De forma que, esse tipo de pesquisa possui como enfoque o “[...] aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições, novas ideias. As pesquisas exploratórias são extremamente flexíveis, de modo que quaisquer aspectos relativos ao fato estudado têm importância” (OLIVEIRA, BARBOSA, 2016, p.5).

Nos seus procedimentos da pesquisa bibliográfica, porque utilizou artigos científicos ao coletar os dados. A pesquisa bibliográfica é constituída mediante trabalhos acadêmicos publicados e propicia a construção de novos saberes sobre o campo investigado (SILVA, OLIVEIRA, SILVA, 2021).

A coleta de dados aconteceu com o levantamento bibliográfico de materiais contidos no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que continham as palavras de busca “línguas estrangeiras” e “crianças” e as palavras de busca “língua estrangeira” e “criança”. Foram encontrados 29 materiais ao total.

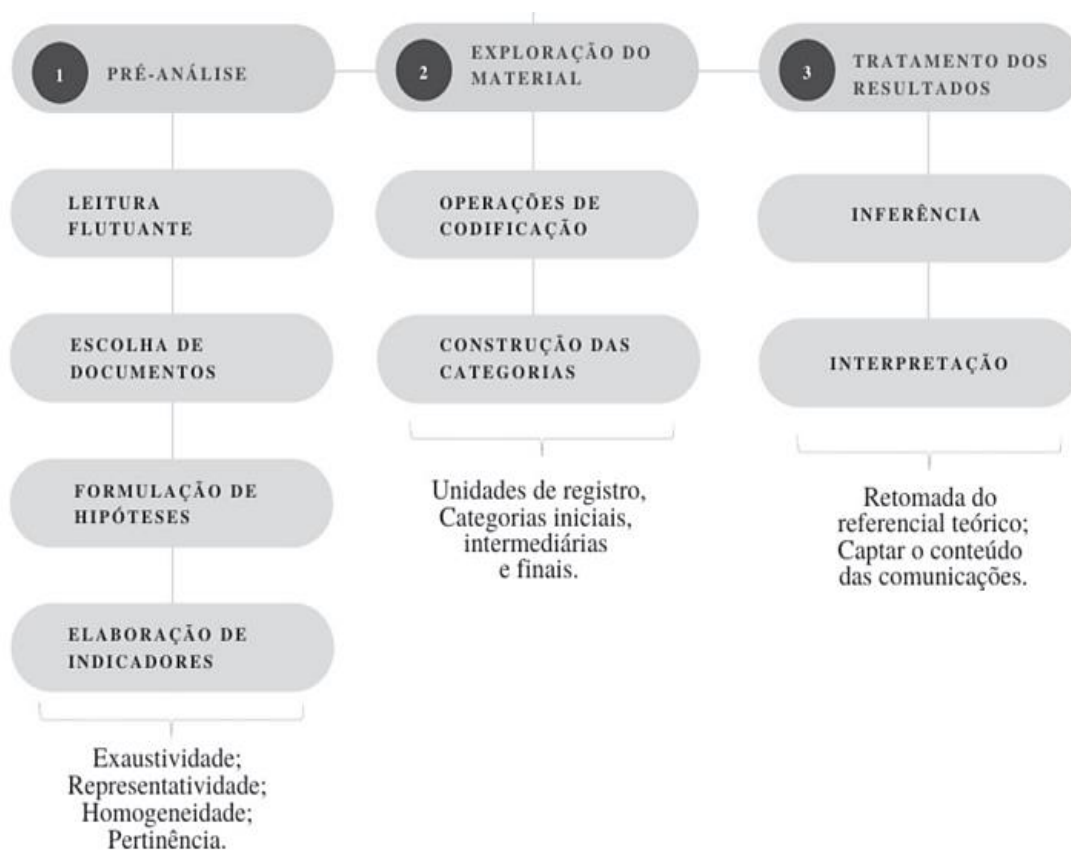
Conforme os critérios de exclusão, a produção científica não pertencer à temática “desenvolvimento do ensino de línguas estrangeiras nas crianças” e ser um material duplicado, foram excluídos 24 trabalhos. De acordo com os critérios de inclusão, a produção científica pertencer à temática “desenvolvimento do ensino de línguas estrangeiras nas crianças” e não ser um material duplicado, selecionaram-se 5 artigos científicos para o presente estudo.

A Análise de Conteúdo foi utilizada para analisar os dados mediante o estabelecimento de categorias conforme os resultados encontrados. Percebe-se que a Análise de Conteúdo permite inferências sobre os dados analisados, assim:

é uma técnica de pesquisa científica baseada em procedimentos sistemáticos, intersubjetivamente validados e públicos para criar inferências válidas sobre determinados conteúdos verbais, visuais ou escritos, buscando descrever, quantificar ou interpretar certo fenômeno em termos de seus significados, intenções, consequências ou contextos (SAMPAIO, LYCARIÃO, 2021, p.7).

A Análise de Conteúdo contém etapas que possibilitam o seu desenvolvimento. Tais etapas são a “Pré-análise”, “Exploração do material” e “Tratamento dos resultados” e cada uma delas possui fases que permitem a sua realização, conforme descrito abaixo na Figura 1.

Figura 1-Etapas da Análise de Conteúdo com suas fases



Fonte: Gaspi, Maron e Magalhães Júnior (2021, p.297).

O esquema apresentado na Figura 1 representa cada etapa do desenvolvimento da Análise de Conteúdo. Na primeira etapa, denominada “Pré-Análise”, ocorreu a leitura flutuante, proporcionando um olhar abrangente dos documentos; em seguida, realizou-se a escolha dos documentos a serem analisados, a formulação de hipóteses a partir dos materiais selecionados e a elaboração dos indicadores. Tal ação, nessa fase, resultou na determinação do corpus da pesquisa, mediante os critérios de exaustividade, homogeneidade e pertinência.

A segunda fase, conhecida como “Exploração do Material”, compreendeu as operações de codificação e a construção de categorias, nas quais os achados da fase anterior foram definidos em unidades de registro e, posteriormente, organizados em categorias iniciais, intermediárias e finais. A terceira fase, determinada como “Tratamento dos Resultados”, contemplou a realização de inferências e a interpretação dos dados decorrentes da segunda fase, por meio da articulação com o referencial teórico do presente estudo, com o objetivo de captar o conteúdo dos trabalhos analisados. Dessa etapa originaram-se significados atribuídos aos resultados e achados científicos que dialogam com os objetivos da pesquisa.

Após a efetivação de cada etapa da Análise de Conteúdo foram criadas as categorias “conjuntura”, “melhorias” e “entraves” que apresentam as descobertas decorrentes do presente estudo. Essas categorias são apresentadas ao longo do capítulo “Reflexões sobre o ensino de línguas estrangeiras nas crianças”.

2.Características das produções científicas sobre ensino de línguas estrangeiras e crianças

Os artigos científicos encontrados possuem características que permitem o seu estabelecimento, como título, autor, ano e objetivo. Tais particularidades estão descritas a seguir no Quadro 1.

Quadro 1- Características dos artigos científicos selecionados

Título	Autor (es)	Ano	Objetivo
Reflexões sobre o ensino de língua estrangeira em terras brasileiras	Carbar e Fenner	2006	Promover uma reflexão, juntamente com os professores de series iniciais, sobre as implicações da inserção da disciplina de língua estrangeira no currículo escolar, principalmente nas series iniciais (Carbar e Fenner, 2006, p.1).
O ensino de línguas para crianças no contexto educacional brasileiro: breves reflexões e possíveis provisões	Rocha	2007	Discutir acerca do ensino de línguas estrangeiras (LE) para crianças (Rocha, 2007, p.3)
Por uma formação plurilíngue e intercultural no desenvolvimento integral da criança	Pinheiro-Mariz, Silva e Silva	2017	“Presentamos argumentos e reflexões que dão base para uma discussão que vê na Intercompreensão de Línguas Românicas (ILR ou IC) um dos mais significativos procedimentos metodológicos para uma formação integral da criança em seus primeiros anos escolares” (Pinheiro-Mariz; Silva; Silva, 2017, p.96)
Proposta de uso da plataforma Duolingo no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras para criança	Alécio e Schweikart	2020	Mostrar uma proposta que pode ser aplicada no ensino de línguas estrangeiras para crianças (LEC), com o uso das tecnologias digitais, tendo em vista o crescente e emergente desenvolvimento dos recursos tecnológicos presentes na vida de adultos e crianças, também pode servir de apoio pedagógico em aulas de Língua Inglesa (LI) (Alécio; Schweikart, 2020, p. 422).
Ensino de inglês para crianças: o estágio supervisionado como campo de práxis emergentes	Ferreira e Tonelli	2021	“Analisamos os resultados da aplicação de uma sequência didática (SD) desenvolvida nas aulas de estágio supervisionado, a qual foi elaborada colaborativamente e aplicada em um centro de educação infantil da rede estadual de ensino, junto a uma turma do nível P5” (Ferreira; Tonelli, 2021, p.150).

Fonte: Elaboração Própria

O Quadro 1 contém as peculiaridades dos artigos científicos selecionados para o presente estudo, sendo títulos, autores, anos em que ocorreram as suas publicações e os objetivos de cada pesquisa. No que tange ao ano, notou-se a predominância do ano de 2006 a 2021, assim, uma evolução nos estudos. Nos objetivos dos estudos, percebe-se a realização de reflexões sobre a língua estrangeira nos anos iniciais, na formação dos professores, mediante a formação plurilíngue e a utilização das tecnologias digitais.

3. Reflexões sobre o ensino de línguas estrangeiras nas crianças

A categoria “conjuntura” refletiu sobre o ensino de línguas estrangeiras possuir a utilização de recursos tecnológicos no ambiente escolar em prol da compreensão do vocabulário de outro idioma, é algo interessante para as crianças. Nesse âmbito, foi percebido que a plataforma *Duolingo*, enquanto um método de ensino, permite aprender outro idioma, assim:

O processo de ensino e aprendizagem tem de levar em conta os aspectos externos a sala de aula, nesse caso, O contexto em que a maioria dos aprendizes possuem. O uso de recursos tecnológicos é cada vez mais presente na vida de todos, inseri-lo em sala de aula pode favorecer a compreensão de vocabulário no caso do ensino de línguas. Dessa forma, a plataforma *Duolingo*, promove um rico e profícuo método de ensino. Com esse trabalho, o professor pode, caso a faixa etária do aluno seja maior, utilizar o celular em sala de aula, como ferramenta, para compreensão e aquisição de conhecimento, referente á língua estrangeira (ALÉCIO; SCHWEIKART, 2020, p. 431).

Com base nessa afirmação, foi notado que o ensino de línguas estrangeiras evoluiu em seus métodos para ensinar e esse contexto agrada as crianças. Santos (2020) corrobora, afirmando que os métodos de ensino carecem de ser algo centrado e trabalhado pelo educador, de modo que, precisam de adaptações de acordo com o cotidiano em prol da redução entre a teoria e a prática docente. Desse modo, o *Duolingo* é algo que abrange essa circunstância, pois advém do cotidiano do educando, agrada as crianças e é adaptado para a sala de aula.

A categoria “melhorias” abordou os avanços ao ensinar línguas estrangeiras para crianças. No âmbito dos estagiários, notou-se que esses indivíduos permitem que os educandos façam as atividades sobre outro idioma. Esse fato é possível mediante “as reuniões de estágio se constituíram em espaços fundamentais no processo de elaboração das atividades e da organização do material didático utilizado” (FERREIRA; TONELLI, p. 150, 2021).

O estágio serviu como um momento de desenvolvimento de atividades em prol da participação de todas as pessoas que estavam na sala de aula, assim, em prol de que tal momento permitisse o envolvimento de educadores e educandos (FERREIRA; TONELLI, 2021, p. 150).

Os autores Fogaça e Gimenez (2007) refletem, afirmando a importância de elementos que vão além dos propostos pelos documentos oficiais educacionais para que o ensino de línguas leve às transformações educativas. Assim, os estágios com as suas atividades propostas podem cumprir tal foco, pois possibilitam inserir as crianças no desenvolvimento de atividades sobre uma língua estrangeira.

Uma dessas atividades estabelecidas foi perpassando a música e antes do seu desenvolvimento a atividade foi planejada em uma reunião para que fossem organizados os seus materiais e procedimentos de acordo com o módulo trabalhado, conforme o Quadro 2 e o Quadro 3 abaixo.

Quadro 2- Atividade com música I

Módulo 3: <i>Rhythm</i>
Atividade 1: <i>Clap your hands with the song</i>
Materiais: <i>flashdrive com ENR, Flashcards</i>
Procedimento: explicar aos estudantes que todas as músicas têm ritmos, incluindo as ENR, e que esses ritmos podem ser misturados durante as mesmas ou não. Algumas músicas são rápidas, outras são lentas; algumas músicas têm partes rápidas e partes lentas. Os professores devem enfatizar que existem tempos musicais que ditam o ritmo da música e que, em inglês, eles se chamam de “ <i>rhythm</i> ”. Tocar ENR e demonstrar como é marcado o ritmo das músicas através de contagem e batendo palmas, explicando de maneira clara que as palmas são utilizadas para que ninguém se perca e saia do ritmo enquanto canta ou toca. Após, os professores devem convidar os estudantes para baterem palmas juntos e marcar o ritmo das ENR.

Fonte: Ferreira e Tonelli (2021, p. 150).

O Quadro 2 contém uma atividade com música para ensinar a língua inglesa aos educandos que são crianças, perpassando pelo ritmo. A atividade foca no estudante perceber o ritmo ao unir música, movimento do corpo e oralidade. Ao utilizarem-se as palmas, as crianças participam da atividade mediante a internalizarem o ritmo da música em língua estrangeira. Contudo, é uma atividade em que o estudante entende os conceitos da música mediante a sua participação e desenvolve uma escuta ativa unida à coordenação motora.

Quadro 3- Atividade com música II

Módulo: <i>Music theme.</i>
Atividade: <i>Drawing the song</i>
Materiais: lápis de cor, <i>Handout2</i>
Procedimento: após mostrar aos alunos 5 vídeos de <i>educational nursery rhymes</i> sobre temas diferentes (materiais escolares, família, animais, cores e números), os professores entregam o <i>handout2</i> aos alunos e propõem a eles que desenhem algo que represente o assunto a respeito do qual querem falar em sua música

Fonte: Ferreira e Tonelli (2021, p. 156-157).

Além disso, nessa categoria foi constatado que o ensino de línguas estrangeiras permite as crianças expandirem o ambiente geográfico. Tal fato ocorre mediante o ato da “[...] leitura literária um incondicional caminho para essas novas descobertas que só a obra literária pode incitar dada a sua polissemia, especialmente, para as trocas interculturais” (PINHEIRO-MARIZ; SILVA; SILVA, 2017, p. 96).

Essa circunstância ocorre por meio da leitura do texto em língua estrangeira e depois responder perguntas de interpretação sobre a produção textual lida e questões que analisem a cultura advinda do país em que a fábula foi desenvolvida. Um desses textos que pode ser trabalhado com as crianças é a fábula “A Cigarra e a Formiga” (Quadro 4) e a “Galinha dos ovos de ouro” (Quadro 5), ambas no idioma francês.

Quadro 4-Fábula da “A Cigarra e a Formiga” em francês

La Cigale et la Fourmi (Jean de LaFontaine)

La Cigale, ayant chanté
Tout l'été,
Se trouva fort dépourvue
Quand la bise fut venue.
Pas un seul petit morceau
De mouche ou de vermisseau.
Elle alla crier famine
Chez la Fourmi sa voisine,
La priant de lui prêter
Quelque grain pour subsister
Jusqu'à la saison nouvelle.
Je vous paierai, lui dit-elle,
Avant l'août, foi d'animal,
Intérêt et principal.
La Fourmi n'est pas prêteuse ;
C'est là son moindre défaut.
Que faisiez-vous au temps chaud ?
Dit-elle à cette emprunteuse.
Nuit et jour à tout venant
Je chantais, ne vous déplaie.
Vous chantiez ? j'en suis fort aise.
Eh bien : dansez maintenant.

Fonte: Adaptado de Pinheiro-Mariz, Silva e Silva (2017, p. 110).

O Quadro 4 contém a fábula *La Cigale et la Fourmi* escrita por Jean de La Fontaine no idioma francês. O texto permite que o educando interaja com a língua francesa mediante uma fábula, assim, ocorre o desenvolvimento da leitura e ampliação da cultura e moral. Contudo, ao utilizar-se a fábula, há o estabelecimento do plurilinguismo e interculturalidade.

Quadro 5-Fábula da “A Cigarra e a Formiga” em francês

La gallina de los huevos de oro (Jean de LaFontaine)

Érase una Gallina que ponía
un huevo de oro al dueño cada día.
Aun con tanta ganancia mal contento,
quiso el rico avariento
descubrir de una vez la mina de oro,
y hallar en menos tiempo más tesoro.
Matóla, abrióla el vientre de contado;
pero, después de haberla registrado,
¿qué sucedió? que muerta la Gallina,
perdió su huevo de oro y no halló la mina.
¡Cuántos hay que teniendo lo bastante
enriquecerse quieren al instante,
abrazando proyectos
a veces de tan rápidos efectos
que sólo en pocos meses,
cuando se contemplaban ya marqueses,

contando sus millones,
se vieron en la calle sin calzones.

Fonte: Adaptado de Pinheiro-Mariz, Silva e Silva (2017, p. 109).

No que tange à expansão de novas localidades mediante o ensino de outros idiomas, os autores Prócopio e Resende (2021) trazem contribuições. Eles corroboram afirmando que:

A relevância da inserção de mais de uma língua estrangeira na educação básica uma vez que elas podem ser pontes para outras disciplinas, podem incentivar, abrir portas e caminhos, apresentar novas culturas e povos, expandir o conhecimento e muito mais (PRÓCOPIO; RESENDE, 2021, p.1).

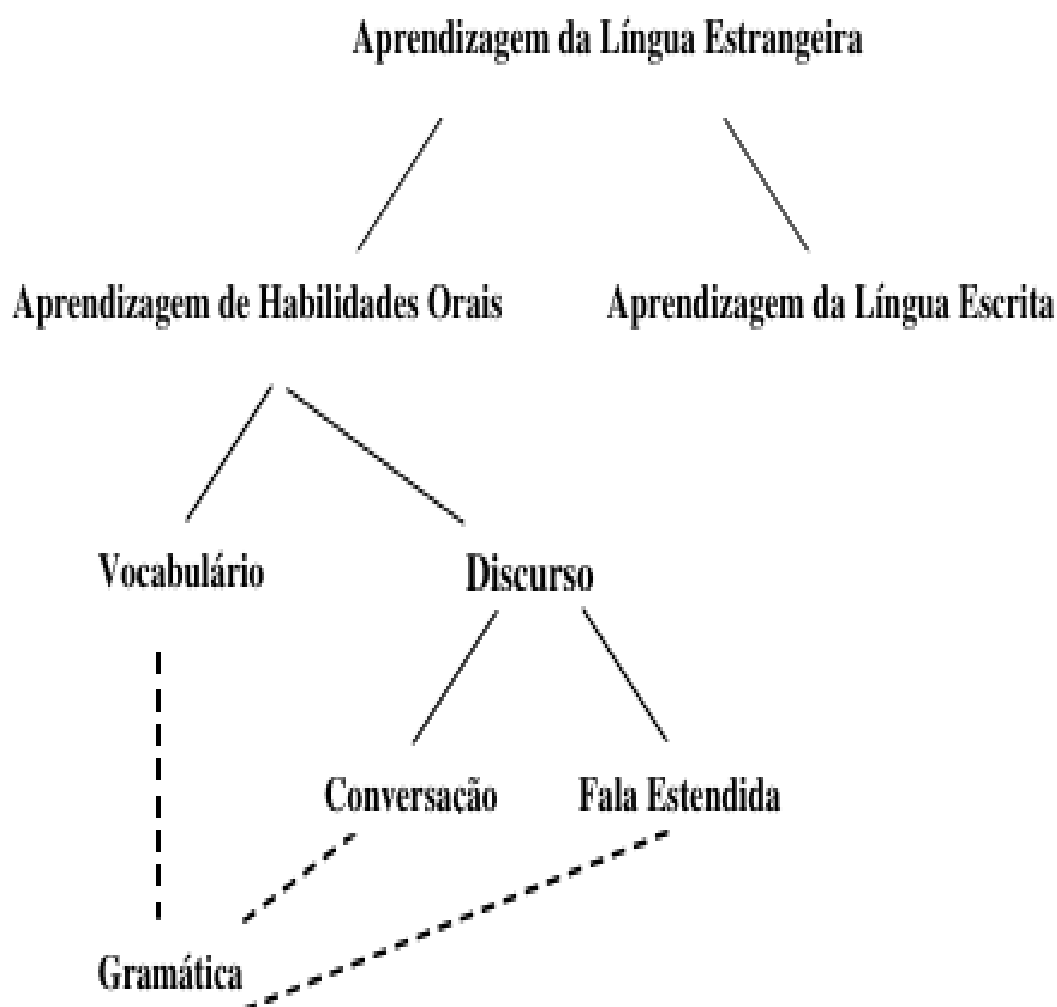
Além disso, foi destacado que os educadores compreenderam que ensinar outro idioma permiti ao estudante constituir vivências satisfatórias mediante a aprender sobre elementos de outros pais (CARBAR; FENNER, 2006). O autor Almeida Filho (1999) corrobora afirmando sobre a importância da inserção de idiomas estrangeiros na educação básica mediante as suas significativas contribuições.

A categoria “entraves” perpassou sobre os desafios para desenvolver o ensino de línguas estrangeiras nas crianças. Essa categoria abarcou que o educador precisa refletir sobre a formação completa do educando para compreender como integrar a criança com um idioma diferente das outras disciplinas. Esse fato é possível com o educador considerando o direito à educação do estudante em prol da efetivação que leve o estudante a aprender sobre uma língua estrangeira, de modo que:

busca por um ensino mais efetivo no contexto em questão, através de interações propositadas, situadas e adequadas ao desenvolvimento da criança e aos propósitos estabelecidos a esse ensino, abarca o princípio de que a criança brasileira tem o direito a uma educação que a torne cidadã do mundo. Defendemos fortemente que as crianças são o futuro de nossa nação e que devemos, também pelo ensino de línguas, incentivá-las a acreditar em si mesmas, a valorizar seus interesses e a liderar caminhos. Na qualidade de profissionais da linguagem e educadores, entendemos ser de nossa responsabilidade, também, auxiliá-las a fortalecer sua identidade e a construir uma realidade sempre melhor, de forma responsável e digna. Finalmente, acreditamos que tornar tais objetivos realidade, se atrelados à luta contínua por políticas públicas que visem a uma sociedade mais justa e igualitária, encontra-se em nossas mãos (ROCHA, 2007, p. 310-311).

O educador também precisa analisar as habilidades para a aprendizagem de outro idioma, sendo a aprendizagem de habilidades orais e a aprendizagem da língua escrita que permitiram a formação do estudante (Figura 2).

Figura 2- Habilidades para o estudante aprender uma língua estrangeira



Fonte: Rocha (2007, p.298).

A Figura 2 contém as habilidades para a aprendizagem de uma língua estrangeira, perpassando pela articulação entre aprendizagem pelas habilidades orais e aprendizagem da língua escrita. Nota-se que a aprendizagem das habilidades orais acontece pelo desenvolvimento do vocabulário e do discurso que ocasionaram na conversação e na fala estendida. Além disso, tal figura abrange a gramática como algo que advém do desenvolvimento do vocabulário e do discurso.

Os autores *Richards* e *Rodgers* corroboram afirmando o educador precisa repensar os seus métodos que possibilitam o ensino do idioma, para que os desafios sobre a formação educacional da criança sejam sanados. Essa reflexão também indica que o educador carece de diminuir o distanciamento entre sua teoria e a sua prática educativa.

Considerações finais

O objetivo geral do estudo foi analisar o desenvolvimento do ensino de línguas estrangeiras nas crianças. Os objetivos específicos foram identificar o contexto do ensino de línguas estrangeiras perante as crianças, verificar os avanços ao ensinar línguas estrangeiras para crianças e demonstrar os desafios para desenvolver o ensino de línguas estrangeiras nas crianças.

A hipótese foi confirmada. Pois na discussão dos resultados, foi constatado na categoria “conjuntura” o ensino de línguas estrangeiras com elementos tecnológicos para o entendimento como algo significativo para as crianças, mediante fatores diferentes. A categoria “melhorias” afirmou sobre as ocorrências de melhorias no ensino de línguas estrangeiras, ocorrendo em um contexto singular. A categoria “entraves” argumentou sobre haver desafios ao ensinar línguas de outros países às crianças, perpassando as ações do professor.

Os limites do presente trabalho foram utilizar somente artigos científicos e as teses e as dissertações não foram averiguadas. Em pesquisas futuras, sugere-se o desenvolvimento de pesquisas empíricas sobre o estabelecimento do ensino de línguas estrangeiras com as crianças em ambientes escolares.

Referências

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas-SP: Pontes, 1999.

ALÉCIO, P. F.; SCHWEIKART, J. F. Proposta de uso da plataforma Duolingo no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras para crianças. **Revista Leitura**, [S. l.], n. 67, p. 421-432, 2020.

CUNHA, R. F. F. Afinal, o que é ensinar? **Revista da Academia Campista de Letras**. vol.1, n.1, p.1-6, 2023. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/375090992_AFIMAL_O_QUE_E_ENSINAR. Acesso em: 10 set. 2025.

FERREIRA, O. H. S.; TONELLI, J. R. A. Ensino de inglês para crianças: o estágio supervisionado como campo de práxis emergentes. **Trama**, Londrina, vol. 17, n. 41, p. 150-161, 2021.

FOGAÇA, F. C.; GIMENEZ, T. N. O ensino de línguas estrangeiras e a sociedade. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, vol. 7, n. 1, p. 161-182, jan-jun. 2007.

GASPI, S.; MARON, L. H. P.; MAGALHÃES JÚNIOR, C. A. O. Análise de Conteúdo numa perspectiva de Bardin. In: MAGALHÃES JÚNIOR, C. A. O.; BATISTA, M. C. (Org.) **Metodologia da pesquisa em educação e ensino de ciências**. Maringá: Massoni, p. 288-299, 2021.

OLIVEIRA, M. C.; BARBOSA, J. V. B. Metodologias de pesquisa adotadas nos estudos sobre balanced scorecard. In: **Anais do Congresso Brasileiro De Custos**, 9, 2006, Belo Horizonte, Belo Horizonte, 2006. Disponível em: <https://share.google/5Sru38HaCC2loRa45>. Acesso em: 10 set. 2025.

PINHEIRO-MARIZ, J.; SILVA, B. S.; SILVA, J. L. F. Por uma formação plurilíngue e intercultural no desenvolvimento integral da criança. **Revista Letras Raras**, Campina Grande, vol. 6, n. 3, p. 96-116, 2017.

PROCÓPIO; REZENDE, R. E. As possibilidades e potencialidades do ensino de línguas estrangeiras na educação básica. **Revista em Estudo e Pesquisa em Educação**, Juiz de Fora, vol. 23, p. 1-16, 2021.

RICHARDS, JACK C., RODGERS, T. S. **Approaches and methods in language teaching Cambridge**, 1991.

ROCHA, C. H. O ensino de línguas para crianças no contexto educacional brasileiro: breves reflexões e possíveis provisões. **Revista Delta**, São Paulo, vol. 23, n. 2, p.273-391, 2007.

RODRIGUES, T. D. F. F.; OLIVEIRA, G. S.; SANTOS, J. A. As pesquisas qualitativas e quantitativas na educação. **Revista Prisma**, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 1, p. 154-174, 25 dez. 2021.

SAMPAIO, R. C.; LYCARIÃO, D. **Análise de Conteúdo Categorical**: manual de aplicação. Brasília: ENAP, p.6-13, 2021. Disponível em: Disponível em: <https://repositorio.enap.gov.br/handle/1/6542>. Acesso em: 05 set. 2025.

SANTOS, M. M. R. Ensino de língua estrangeira: os métodos. **Revista EntreLinguas**, Araraquara, vol. 6, n. 2, p. 249-265, 2020.

SILVA, M. M.; OLIVEIRA, G. S.; SILVA, G. O. A pesquisa bibliográfica nos estudos científicos de natureza qualitativos. **Revista Prisma**, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 1, p. 91-103, dez. 2021.

SILVA, R. J. A. Uma breve reflexão sobre o ensino de línguas estrangeiras no Brasil. In: **Anais Congresso Nacional de Educação**, 8, 2023, Maceió, Maceió, 2023. Disponível em: <https://share.google/6Mi7tSaEQTblvZH1F>. Acesso em: 10 set. 2025.

Capítulo 8

Ordenação e sequenciação de perguntas de leitura no livro didáctico da língua portuguesa em Moçambique

Luís Fiel Nchodo

Considerações iniciais

Os interesses pelo objecto desse capítulo “*ordenação e sequenciação de perguntas de leitura no livro didáctico da Língua Portuguesa em Moçambique*” estão atrelados de vários desafios. Em primeiro plano, a necessidade de analisar a forma como é exaurido o texto “*Malidza*” no livro didáctico de Língua Portuguesa à luz das teorizações do Círculo de Bakhtin e, em segundo lugar, propor uma abordagem teórico-metodológica para o trabalho com a leitura do género discursivo narrativo no Ensino Secundário em Moçambique.

Objectiva-se até ao fim desse capítulo propor actividades de exauribilidade temática à luz da ordenação e sequenciação de perguntas de leitura do género discursivo narrativo nos manuais didácticos de Língua Portuguesa do Ensino Secundário em Moçambique. Para a materialidade do objectivo expresso acima iniciaremos por descrever o funcionamento discursivo das actividades de ordenação e sequenciação de perguntas de leitura para a exauribilidade temática do género discursivo-narrativo no texto “*Malidza*” e por ultimo construir actividades de ordenação e sequenciação de perguntas para a exauribilidade temática do género discursivo-narrativo.

De salientar que a pesquisa seguiu o viés qualitativa e tendo trabalhado com uma bibliografia constituído a partir de material já elaborado, constituído, principalmente, manual do aluno de Língua portuguesa da 9ª classe, dissertação e artigos científicos. Fez-se “recorte textual” do texto “*Malidza*” e as perguntas de leitura patentes no mesmo e após serem analisados foi elaborado uma proposta teórico-metodológica para o trabalho com a leitura do género discursivo narrativo-Malidza.

Nchodo (2024, p. 20), defini a exauribilidade como um processo que visa o esgotamento de um tema numa atitude responsiva do leitor e criando um dialogismo entre os interlocutores. As perguntas devem ser hierarquizadas conforme a visão de Menegassi (2010c, 2011) que dividiu as perguntas de resposta textual, inferencial e interpretativa, em diálogo com os tipos de perguntas recuperando as etapas de compreensão (literal e inferencial) e interpretação do processo de leitura (MENEGASSI, 1995 citado por FUZA, 2019)

No aspecto que diz respeito à aprovação deve carecer muita atenção a exauribilidade temática à luz de sequenciação e ordenação de perguntas de leitura respeitando os 3 níveis de perguntas sugeridas por Menegassi (2010): actividades prévias, perguntas de resposta textual, perguntas de resposta inferencial e perguntas de resposta interpretativa.

A relevância da investigação sobre exauribilidade temática à luz da ordenação e sequenciação de perguntas de leitura do género discursivo-narrativo nos livros didácticos do Ensino Secundário em Moçambique se adensa ao reconhecer que, nessa etapa de ensino deve-se assegurar uma educação de qualidade, de modo que os alunos concluam o Ensino Secundário e estejam preparados para continuar os estudos, aceder ao mercado de trabalho e integrarem-se na sociedade (MINED 2020, p. 87). Urge também a necessidade de potenciarmos os livros de Língua Portuguesa do Ensino Secundário com as etapas de exauribilidade temática do género discursivo-narrativo propostas pelo Círculo de Bakhtin e a teoria do mesmo pensador para exaurir o género em questão tendo em conta o dialogismo e a interacção dos interlocutores.

1.A Exauribilidade temática do recorte textual do livro da 9ª classe de Língua Portuguesa do Ensino Secundário em Moçambique

A fim de expor de que modo é exaurido o texto “Malidza” a partir da ordenação e sequenciação de perguntas de leitura, apresenta-se a seguir o recorte textual seguida das perguntas nela propostas, extraídas nas páginas 54,55 e 56 no livro didáctico de Língua Portuguesa da 9ª classe no Ensino Secundário em Moçambique:

Figura: Texto “ Malidza”



bárbaros que a impunham à sua gente. Nunca se habituou às amputações da glória, àquele jeito suave com que o sangue dos mais moços embebia a terra, aos gemidos das grandes agonias que despertavam os nunes das florestas.

Mas um dia apareceu na aldeia o *nhamessoro* para invocar o zúzu, o espírito das águas. O tambor anunciou-o surdamente. Cessou a dança das donzelas e um pedaço de lua tornou mais negro o perfil distante da montanha que assinalava o princípio do reino de Maruça. À primeira batida do tambor imobilizaram-se na posição em que foram surpreendidas as ancas das dançarinas. Veio para o terreiro todo o povo da aldeia.

Seguiu-se a cerimónia do *nhamessoro*, o batuque, o estrépito das vozes. Todos viram aparecer no fundo das águas, recoberto de raízes, o novo oficiante. Malidza tentou esconder-se atrás das outras, evitar ao olhar rapace do *nhamessoro* as curvas adolescentes do seu corpo. Tinha chegado o momento da dádiva e o mago poderia escolher, à sua vontade, a jovem que mais o impressionasse. Malidza viu a febre nos olhos de Kilonko. Viu depois que o corpo lhe tremeu de dor enquanto o dedo do *nhamessoro* apontava para si.

Gritaram as mulheres saudando a escolha. Mas Malidza recuou, recuou sempre, levou consigo o sofrimento de Kilonko e o espanto das outras mulheres que não compreendiam a fuga sacrílega¹².

Diz-se que a floresta matou Malidza.

Mas notai, ó jovens do povo de Quiteve, que Kilonko sabe onde repousa o corpo de Malidza, que foi encontrar no sítio onde a viu pela primeira vez. Dois abutres debicavam-lhe os olhos. Levantaram para o céu quando Kilonko se aproximou. E o antigo guerreiro também sabe que o espaço agora é mais azul porque o encheram de luz mais duas estrelas.

GONÇALVES, Carneiro. *Contos e Lendas*. Maputo: Instituto Nacional do Livro e do Disco, Maputo, 1980

1. *ébano*: pau-preto. 2. *tepidez*: morno. 3. *expeditos*: activos. 4. *temeridade*: medo. 5. *refregas*: combates. 6. *alvoradas*: amanhecer. 7. *prodígio*: admiração. 8. *eucarísticos*: de cristo. 9. *em riste*: em punho. 10. *pranto*: choro. 11. *fragor*: barulho. 12. *sacrílega*: profana.

Ler – Compreender

1. Na introdução, o narrador procura captar a atenção e despertar a curiosidade dos ouvintes.

1.1. Quem são esses ouvintes?

1.2. Que informações o narrador lhes dá para atingir os seus objectivos?

2. Como é que, ao longo da narração, o narrador mantém a curiosidade e a atenção dos ouvintes? Ilustra a tua resposta, com passagens do texto.

3. Qual a relação entre Malidza e Kilonko?

3.1. Com base em passagens textuais, faz o retrato físico e psicológico destas duas personagens.

4. Distingue, na seguinte passagem textual, os momentos de pausa e de avanço:

O guerreiro voltava dos seus combates, cabeça emplumada, nos dedos firmes a lança em riste. Malidza estremeceu, nos olhos fundos a mesma grande timidez das gazelas que um pranto sem razão liquefazia. Kilonko não pôde desviar o olhar e a lança caiu-lhe pela primeira vez da mão invencível. Ficaram assim eternidades, silhuetas legendárias de uma aproximação cuja idade remonta à primeira caverna que o homem habitou.

5. Malidza morreu.

5.1. Transcreve a passagem textual que traduz este momento de avanço e culminar da história.

5.2. Qual foi a principal causa da morte de Malidza?

6. Transcreve do texto a passagem onde o narrador apresenta o clímax, ou seja, o momento mais tenso desta história de amor.

7. Achas justa a reacção da Malidza perante a escolha do *nhamessoro*? Porquê?

8. Como é que Kilonko encarou a morte de Malidza? Justifica a tua resposta com passagens do texto.

9. Como pudeste verificar, o narrador não participa na história, mas sabe “tudo” sobre as personagens, ou seja, os seus sentimentos de amor, ódio, medo e, ainda, as suas acções.

9.1. Como é que classificas este tipo de narrador quanto à ciência?

10. Que lição aprendeste desta história?

11. Por que é que esta história é uma lenda? Ilustra a tua resposta, indicando acontecimentos reais e fictícios.

Fonte: Comé, A. P. & Maciel, C. A. (2018, p. 54).

Tabela 1-Tipos de perguntas patentes no livro didáctico da 9ª classe

Tipos de Perguntas	Foco no texto	Foco no leitor	Foco na interacção (Pergunta textual)	Foco na interacção (Pergunta inferencial)	Foco na interacção (Pergunta interpretativa)
Nº de pergunta actividade 1	10	1	2	0	1

Fonte: Autor

Na tabela 2 verificam-se 10 (dez) perguntas de resposta com foco no texto (71,4%), 1 (uma) pergunta de resposta com foco no leitor (7,1%); 2 (duas) perguntas de resposta com foco na interacção textual (14,2%) e 1 (uma) pergunta de resposta interpretativa (7,1%). Das 14 (catorze) perguntas presentes no texto “Malidza”, 3 (três) é que foram de interacção (21,4%). Nota-se, então, um movimento no sentido de propor aos alunos perguntas com foco no texto, facilitando apenas o dialogismo com o texto, as perguntas de resposta textual, apesar de centrarem-se no texto, não são de cópia, haja vista que o leitor precisa buscar respostas no texto, a fim de compreender a organização frasal completa, não se restringindo ao acto de parear as informações do comando com a localização da resposta (MENEGASSI, 2010c). Mesmo assim, a sequenciação das perguntas seguindo os níveis de perguntas de leitura é indispensável na exauribilidade temática de um enunciado discursivo.

Mais do que abordar os tipos de perguntas, torna-se relevante, também, observar o modo como são sequenciadas nas actividades. Nas actividades analisadas, constatou-se que a pergunta de leitura, que está voltada à interação geralmente, localiza-se ao final do roteiro, classificando-se em pergunta inferencial e interpretativa respectivamente ou apresentando os três níveis: pergunta textual; pergunta inferencial; pergunta interpretativa.

Pelo levantamento realizado, as perguntas não seguem uma sequenciação, partindo de perguntas ligadas a perguntas prévias, perguntas com foco no texto, foco no leitor, compreensão textual, inferencial até alcançar ao nível interpretativo, assim como as teorias que tratam do processamento da leitura sugerem, denotando-se, com efeito, a ausência de pergunta que possibilita a relação entre textos e, inclusivamente, resvala em falta de questões voltadas à relação temática.

2.Proposta teórico-metodológica para o trabalho com a leitura do género discursivo narrativo

Nesta secção, são destacadas as perguntas de leitura presentes em uma actividade, e é proposta nova configuração àquela com foco no diálogo entre textos, a partir do princípio temático. Tal facto se justifica, pois o número de perguntas que permitem o diálogo entre os textos não foi observado nas perguntas de leitura nos textos acima, sendo necessária a sua contemplação, visando incorporar as fases do processo de leitura, a possibilitar ao aluno-leitor depreender o género discursivo-narrativo dos textos e construir sentidos. A actividade seleccionada consiste em exaurir o texto “Malidza” – recortado no livro didáctico de Língua Portuguesa-9ª classe do Ensino Secundário em Moçambique:

Para Travaglia (1991), o texto narrativo tem como conteúdo temático os acontecimentos ou factos organizados em episódios (indicação e detalhamento – geralmente por meio de descrição – de lugar, tempo, participantes/actantes/personagens + acontecimento: acções, factos ou fenómenos que ocorrem, o tema (o assédio sexual).

No género discursivo-narrativo o objectivo é contar, dizer os factos, os acontecimentos, entendidos estes como os episódios, a acção em sua ocorrência algo que de forma inconsciente os alunos já fazem na sua comunidade, narrando oralmente pequenos episódios que se vão desenrolando no dia-a-dia, precisamos relembrar que todos os homens produzem na sua vida quotidiana um número indefinido de textos narrativos, isto é, textos em que contam, que relatam sequências de eventos de que foram pacientes agentes e/ou pacientes ou que tiveram conhecimento como testemunhas presenças ou como leitores ou ouvintes de outros textos.

3.Actividades prévias à leitura do texto

Antes de mais vale lembrar que o aluno é um ser activo no mundo e sujeito da própria história, ele tem consciência dos fenómenos que interferem na sua existência como ser histórico, social e político, estes elementos são o bastante para o aluno usar na interpretação dos género discursivo que vai ler.

Correia (2011, p. 22) afirma que em contexto de ensino e aprendizagem (EA) de língua portuguesa utilizando textos literários, é necessário um envolvimento activo dos alunos, actividades que os aproxime dos textos, das suas circunstâncias históricas e culturais, ou seja, acções tornem o texto pertença dos alunos e um componente que serve para enriquecer as suas próprias experiências.

Usaremos as actividades de pré-leitura proposta por Solé (1998) as quais, conforme a autora, auxiliam o leitor na compreensão do texto que será lido e trabalhado adiante, a favorecer maior produtividade na interacção leitor-texto, entendemos que esta estratégia ajudará o aluno a mobilizar os seus conhecimentos prévios por forma a permitir que em conjunto, com seus colegas, com o professor e as diferenças culturais entres eles desenvolvam análises e reflexões sobre o conteúdo ou a temática tratada num determinado texto.

As perguntas orais mostram claramente que se evocam questões que activam os conhecimentos dos alunos para o género em estudo, onde podem mobilizar o conhecimento que os textos narrativos possuem, isto é, elementos dramáticos da narração, as personagens e suas características psicológicas, o desfecho, as acções praticadas pelos personagens, sobre o lugar da ocorrência da narração, a moral da narrativa, etc.

Diante das questões, podemos notar nas perguntas de leitura “a, b e c”, que mobilizam conhecimentos acerca do género em estudo-discursivo narrativo, em “d e e” encontramos o dialogismo com outros textos do mesmo género discursivo já estudados na classes anteriores e, finalmente, na questão “f” denota-se uma exigência para uma contextualização do passado e do presente na matéria do assédio sexual, aspectos que não foram tidos em conta nos livros didácticos de Língua Portuguesa do Ensino Secundário em Moçambique.

4.Perguntas com foco no texto

As perguntas de resposta textual têm como foco o texto, fazem com que o leitor busque compreendê-lo e não se paute na localização de respostas prontas. Para o texto narrativo, a fim de iniciar o trabalho de leitura e sua exauribilidade na ordem crescente de dificuldades, propomos: Nas perguntas “a, b, c e d” o aluno é levado a conhecer os aspectos das categorias da narrativa (Personagens, espaço e tempo cronológico), e respondidas com partes do texto, cabendo ao aluno buscá-las, provando a partir do texto as personagens que participam na narrativa, o espaço e o tempo cronológico em que decorre a narrativa. Segundo Menegassi e Angelo (2010):

essa concepção de leitura tem uma perspectiva ideológica definida. Quanto mais o aluno responde às perguntas de identificação textual, menos desenvolve a capacidade de produção de sentidos, conseqüentemente, não amadurece sua posição crítica frente aos textos que circulam em seu grupo social, na sociedade como um todo e na própria escola em que se encontra. Ela é uma concepção necessária à formação do leitor, contudo, sua manutenção como estratégia de ensino de leitura não permite o desenvolvimento desse leitor, por isso, é preciso considerar a fase da extracção/decodificação apenas como uma parte do processo (MENEGASSI E ANGELO 2010, p. 19).

Fica claro que os passos subsequentes de perguntas de leitura devem ser muito bem ordenados e sequenciados para poder exaurir a temática e, por esse viés, amadurecer criticamente ao aluno e facilitar a capacidade de produção de sentido que é o fim último do processo de leitura.

O conjunto de perguntas com resposta textual apresentam exauribilidade temática plena, pois o aluno responde especificamente ao que é solicitado, não favorecendo, por exemplo, a sua criatividade na exposição da temática; porquanto, essa perspectiva nos vai situando na exauribilidade temática plena.

5. Perguntas com foco no leitor

As perguntas de resposta com foco no leitor fazem com que o leitor atribua informações ao texto, ou seja leitura “descendente” (*top-down*): processo vai do leitor para o texto; - leitor tem papel central para o processo, no bloco 2 (dois) propomos o seguinte:

Na pergunta “1a)” o aluno é levado a conhecer o comportamento das donzelas no passado e na actualidade, nas questões “2a)” e “2b)”, questiona-se sobre o processo de formação de palavras (*grandioso*= **grande**- raiz + **oso**-sufixo) que é sufixação e, finalmente, a pergunta “3)” sobre o tempo verbal que é utilizado para narrar – pretérito perfeito, de forma a estabelecer um dialogismo com o passado das sociedade e seu posicionamento no presente. As perguntas com foco no leitor devem constituir parte do processo de leitura, em diálogo com as de extracção, possibilitando que o aluno possa iniciar uma compreensão do texto e, posteriormente, a interpretação. Quanto à temática, observa-se que o aluno atribuirá sua opinião sobre o assédio sexual no passado em comparação com a realidade actual (FUZA E MENEGASSI, 2019, p. 17), estas perguntas com resposta textual apresentam exauribilidade temática plena, pois o aluno passa a ter o papel central no enunciado trazendo informações ao texto.

6. Perguntas com foco na interacção textual

As perguntas de resposta na interacção textual, apesar de estarem ligadas ao texto, as respostas estão no texto, porém não são de cópia, como as de decodificação. Diante ao exposto, constatamos que as perguntas de resposta com foco na interacção textual promovem a construção de resposta em que o aluno deve considerar seus conhecimentos prévios sobre a temática do texto, a sociedade actual, o passado e os adquiridos nas pesquisas e debates realizados, a integrar o que está marcado explicitamente e o que está nas entrelinhas do texto.

Solé (1998) diz que as respostas encontram-se directamente no texto. Observa-se que não são perguntas com respostas de cópia, em que basta ao leitor copiar um trecho do texto e transferi-lo como sendo de resposta, assim como acontece nas perguntas de foco no texto/extracção. As perguntas “1a)” e “1b)” levam o aluno a situar o período histórico da narrativa apenas usando o descrito, bem como entender como nos dias actuais como são resolvidos as situações conflituosas daquela natureza.

Em “2a) e b)” há o entendimento do passado a partir da forma como Malidza e Kilonko, dois jovens apaixonados encaram os seus sentimentos em extrema ligação com a sua cultura e como os adolescentes actuais encaram essa realidade, sem respeito a princípios, idade, situação social, etc.; e, finalmente, “3 a)” leva o aluno a ter uma visão crítica em relação ao comportamento do *nhamessoro*, das mulheres e da sua sociedade no passado e, por essa via, construir um futuro diferente e melhor.

7. Perguntas de resposta inferencial

As perguntas de resposta inferencial, apesar de estarem ligadas ao texto, sendo deduzidas, exigem do leitor o acto de relacionar elementos do texto, estabelecendo algum tipo de inferência. A resposta não está no texto, mas na relação do texto com as inferências realizadas pelo leitor, que constrói uma resposta a partir da relação “pensar sobre o texto e buscar resposta fora dele” (MENEGASSI, 2010c, citado por FUZA, 2020, p. 111).

Constatamos que as perguntas de resposta inferencial presentes neste bloco promovem a construção de resposta em que o aluno deve considerar seus conhecimentos prévios sobre a temática do texto e os adquiridos nas pesquisas e debates realizados, a integrar o que está marcado explicitamente e o que está nas entrelinhas do texto, as perguntas “a” e “b” levam o aluno a entender o período em que a população vivia, período de guerra e do culto das vontades sexuais do *nhamessoro* e as características rurais patentes na descrição da narrativa.

Em “c” há o entendimento do passado a partir do pretérito usado no texto e compreender o presente, podendo por esse viés perspectivar o futuro e, finalmente, “d” leva o aluno a ter uma visão crítica em relação ao comportamento do *nhamessoro* e a passividade da sociedade perante o processo ritual e vai comparar os tempos anteriores com o presente sob vários ângulos: primeiro, a forma passiva que a sociedade encarava e cultuava este fenómeno, segundo a forma como esse fenómeno é encarado nos dias actuais (juridicamente, socialmente, politicamente).

Há, portanto, um avanço do nível de compressão leitora (textual para inferencial), contudo, ainda permanece a exauribilidade plena do tema, já que, mesmo ao relacionar o conhecimento prévio dos alunos, as respostas ainda são deduzidas do(s) texto(s) (FUZA, 2020, p. 113).

8. Perguntas interpretativas

No entender de Fuza (2019, p. 665), as perguntas de respostas interpretativas tomam o texto como referencial, exigindo a intervenção do conhecimento prévio e da opinião do leitor que produz uma resposta pessoal. Para as perguntas interpretativas não vale qualquer resposta, pois os sentidos são produzidos a partir do diálogo entre as questões.

As perguntas caracterizam-se como perguntas de resposta interpretativa, pois levam os estudantes a produzir respostas pessoais, por meio da interacção do texto com seu conhecimento prévio sobre as nossas tradições e o conhecimento jurídico, a forma como a sociedade encarava este desvio do *nhamessoro* face as donzelas para alimentar os desejos sexuais.

Notamos que na pergunta de leitura “1a” pede-se que o aluno traga a moral da narrativa no sentido literal combate ao assédio sexual e naquele período histórico podia ser encarado como algo normal, na questão “b” pede-se que o aluno faça uma crítica directa à sociedade ruralista daquela época pela forma como encarava a realidade de assédio sexual e o mesmo sugere como devia a sociedade e o *nhamessoro* se comportar face as donzelas e, finalmente, na pergunta “c” o aluno é levado a fazer uma ponte comparativa do comportamento da Malidza naquela época e como ela teria se comportado na nossa realidade actual. Quanto ao nível de compreensão leitora (inferencial para interpretativo), quanto ao tipo de exauribilidade temática (plena para relativa).

No âmbito das perguntas interactivas, Fuza (2017) aponta que as respostas textuais e as inferenciais textuais tendem à exauribilidade plena, haja vista que a criação na exposição da temática é restrita em razão do tipo de pergunta. Nas textuais, o foco está na localização e na cópia de informações. Já nas inferenciais, apesar de apresentarem o conhecimento prévio do leitor, ainda são deduzidas do texto.

De uma forma sumária iremos propor o Quadro 2 (dois) que apresenta as perguntas propostas na actividade de ordenação e sequenciação, assim como

os aspectos estudados por meio delas, a possibilitar o trabalho com a exauribilidade temática para o texto narrativo.

Quadro 1: Perguntas de leitura e a exauribilidade temática para o género discursivo-narrativo.

Tipo de perguntas	Bloco	Foco	Exauribilidade de temática
Perguntas Prévias	1	Sendo texto narrativo o texto que passamos a ler responde as seguintes questões - O que vocês entendem por texto narrativo? - Você já leu um texto narrativo? - O texto que vamos ler estabelece um diálogo com outros textos conhecidos mundialmente na literatura moçambicana, tais como: “A Cigarra e a formiga”, “O Menino e o Ndande”, “O ano da fome” e “Dia de festa” de que falam essas narrativas de que mencionei?	Plena
Foco no texto	2	-Elementos constitutivos da narrativa. -Respostas acham-se centradas exclusivamente no texto, exigindo que o leitor atente para os dados presentes na superfície textual, reconhecendo os símbolos escritos e ligando-os com um significado. Cabe ao leitor a localização das informações, extraíndo um conteúdo daquilo que lê	Plena
Foco no leitor	3	-A participação do leitor durante a leitura é indispensável, as perguntas com foco no leitor descartam os aspectos sociais, confiando exageradamente nas “adivinhações” que produzem, considerando qualquer significado apresentado por ele como possível, dando origem a um vale-tudo na leitura, o que pode ser perigoso, pois, daí, pode-se originar a leitura errada	Plena
Perguntas Textuais	4	-O Tema (assédio sexual)	Plena
Perguntas Inferencial	5	-Personalidade e atitudes dos personagens: do nhamessoro, da sociedade e da Malidza -O cenário encantado. -O tempo verbal. -Emprego do léxico. -Conhecimento do Jurídico -Conhecer as nossas tradições ritualísticas (aspectos positivos e negativos) e como narrar nos dias actuais.	Plena
Perguntas Interpretativa	6	✓ - A vida do aluno e sua realidade, em relação ao tema do texto (o assédio sexual).	Relativa

Fonte: Autor (2024)

Com essa proposta da tabela acima, nota-se a incorporação dos momentos mais importantes na exauribilidade temática de um género textual: primeiro, apresentamos actividades prévias à leitura do texto, com questões mais gerais, que objectivam resgatar a ideologia e os conhecimentos prévios dos alunos. Em seguida, apresentamos actividades a partir da ordenação e sequenciação de perguntas de leitura: perguntas de resposta textual, inferencial e interpretativa; que são etapas indispensáveis no processo de desenvolvimento de um aluno crítico e opinativo na sociedade moderna.

Com base na proposta, fundamentada nos estudos de Menegassi (2010b), verifica-se que o aluno, ao responder às perguntas para o género discursivo-narrativo, constitui sua leitura de modo processual, pois extrai significados do texto e atribui sentidos ao que lê; posiciona-se diante da temática abordada; realiza inferências e produz sentidos; elabora um texto como contra palavra. Diante do exposto, a ordenação e a sequenciação das perguntas são recursos que possibilitam o desenvolvimento do aluno-leitor, pois orientam sua aprendizagem (MENEGASSI, 2008, p. 46).

No entanto, ressalta-se que o trabalho com as questões “deve integrar o processo de desenvolvimento do leitor na escola, não podendo ser tomado como estratégia permanente de trabalho com o texto” (MENEGASSI, 2016, p. 43). Ele vai evoluindo cognitivamente com o aluno leitor que a cada leitura vai atribuindo significados aos escritos disponíveis.

Conclusão

Este capítulo teve como finalidade analisar e propor actividades de exauribilidade temática à luz da ordenação e sequenciação de perguntas de leitura do género discursivo narrativo do Ensino Secundário em Moçambique. Nesse sentido, identificamos como a ordenação e sequenciação de perguntas para a exauribilidade temática feita no texto “Malidza” da 9ª classe do Ensino Secundário em Moçambique.

Para a materialização do estudo tivemos como enfoque a forma como o tema é exaurido nos livros em referência, analisando, com efeito, as perguntas de leitura propostas nos livros elevando em linha de conta as quatro etapas de perguntas de leitura propostas por (MENEGASSI, 2010a, 2011, 2016), que dividiu as perguntas de leitura em: perguntas de resposta textual, pergunta de resposta inferencial, e perguntas de resposta interpretativa, sendo essas três etapas precedidas pelas perguntas prévias.

Ao analisarmos as perguntas de leitura propostas no livro da 9ª classe do Ensino Secundário em Moçambique verificou-se que faltou um conhecimento mais profundo acerca das etapas de processamento de perguntas de leitura para a exauribilidade temática, visto que as perguntas restringem-se ao nível de perguntas de resposta textual, desconsiderando os níveis inferencial e interpretativo, indispensáveis no processo de desenvolvimento de um aluno crítico e opinativo na sociedade moderna, ainda há ausência de perguntas prévias e a relação temática, ou então o dialogismo com outros textos, visto que os textos se comunicam de certa maneira, pelo tema, época, moral da historia, contexto de produção entre outros campos.

Importa evidenciar que as etapas de perguntas de leitura nenhuma é a mais importante que as outras, apenas deve-se levar em consideração as etapas das mesmas, devendo se propor as perguntas de leitura a partir dos níveis textual, inferencial e interpretativo; ordenar e sequenciar as perguntas de leitura por ordem crescente de dificuldades por forma a orientar o aluno na produção de sentido ao género discursivo-narrativo, já que desse modo estar-se-ão criadas condições para que ele se aproprie activamente das “palavras alheias” por forma a produzir “palavras individuais,” abrindo-se assim um campo embrionário na exauribilidade temática nos livros de Língua Portuguesa do Ensino Secundário em Moçambique, que a partir dessa proposta que se incorpore de forma articulada as etapas de perguntas de leitura do género discursivo-narrativo.

Referências

- ÂNGELO, C. M. P.; MENEGASSI, R. J. A produção escrita e o trabalho docente na sala de apoio. **Revista Alfa**, São Paulo, vol. 60, n. 3, p. 475-506, 2016.
- ÂNGELO C. M. P; MENEGASSI R. J.; FUZA Â. F. **Leitura e ensino de língua**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.
- ARAÚJO E. O. **O conceito de gênero discursivo/textual em teses e dissertações que focalizam a produção textual em contexto de alfabetização (2010- 2017)**. São Paulo, Belo horizonte. 2017.
- BATISTA-SANTOS, D. O. **Prática dialógica de leitura na universidade: uma contribuição para a formação do leitor responsivo e do professor letrador**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-SP, 2018.
- BAKHTIN, M. M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. M. (Org.). **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1953]. p. 280- 319.
- CAFIERO, D. **Leitura como processo: caderno do professor**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFGM, 2005.
- COUTINHO, C. **Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática**, Lisboa, Editora Artimedina, AS, 2015.
- COMÉ, A. P. & MACIEL, C. A. **Língua Portuguesa, 9ª classe**. Plural editores. Maputo: INLD, 2018.
- FREIRE, J. B. Leitura e escrita: práticas do ler e do escrever em relatos reflexivos pessoais. In: SPAZIANI, L.; CAMARGO, P.G.; POZZA, R.H.F.F. (Org.). **Facetas de Leitura: Teorias e práticas**. 1.ed. São Paulo: Even3 publicações, 2020.p 34-76.
- FUZA, A. F. **O conceito de leitura da Prova Brasil**. 113f. 2010. Dissertação (Mestrado em Letras), Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2010.
- FUZA, A. F. **Proposta teórico-metodológica de ordenação e sequenciação de perguntas de leitura a partir do princípio temático**. Maringá, PR: Universidade Estadual de Maringá. Relatório Final de Estágio Pós-Doutoral, 2017.
- GERHARDT T. E.; SILVEIRA D. T. **Métodos de Pesquisa**. São Paulo. 2009.
- GUERRA, E. L. de A. **Manual pesquisa qualitativa**. São Paulo: Grupo anima educação, 2014.
- LUNDIN, I. **Metodologia de Pesquisa em Ciências Sociais**. Maputo: Editora Escolar, 2016.
- MARCUSCHI, L. A. Exercícios de Compreensão ou Cópia nos manuais de ensino da língua. **Em aberto**. Brasília, ano 16, n. 69, jan./mar. p. 63-82, 1996.
- MENEGASSI, R. J. Perguntas de leitura. In: MENEGASSI, R. J. (Org.) **Leitura e ensino**. 2.ed. Maringá: EDUEM, 2010a, p.167-189.
- MENEGASSI, R. J. Perguntas de Leitura. In: MENEGASSI, R. J. (Org.). **Leitura e ensino**. Maringá-PR: Eduem, 2010c. p.207-223.
- MENEGASSI, R. J. Compreensão e interpretação no processo de leitura: noções básicas ao professor. **Revista UNIMAR**, Maringá-PR, vol.17, n.1.1995.
- MENEGASSI, R. J. Práticas de avaliação de leitura e a formação do leitor: reconstruindo conceitos no professor. In: ZOZZOLI. R. M. D. (Org). **Leitura**. Revista do programa de pós-graduação em Letras e Linguística AL – Maceió, n. 42, p. 35-65, 2008.
- MENEGASSI, R. J. Ordenação e sequenciação de perguntas na aula de leitura. In: YAEHASHI, S. F. R. et al. (Org.). **Psicopedagogia: reflexões sobre**

práticas educacionais em espaços escolares e nãoescolares. Curitiba: CRV, 2016, p. 41-60.

MENEGASSI, R. J. FUZA, A. Ordenação e sequenciação de perguntas de leitura: proposta de trabalho para crônica e pintura no livro didático.**Revista Alfa.** São Paulo: CRV, 2019.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2023.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 14ª ed. Rio de Janeiro: Hucitec, 2014.

MOÇAMBIQUE/MINEDH. **Plano Nacional de Acção de Leitura e Escrita** (PNALE) - Ler e escrever em casa, Ler e escrever na escola, Ler e escrever na comunidade. MINEDH: Maputo, 2017.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação.** Porto Alegre, v.22, n.37, p. 7-32, 1999.

OLIVEIRA, M. F. **Metodologia científica:** um manual para a realização de pesquisas em administração. Catalão: UFG, 2011.

PEREIRA, E. C.-W. **P8- Português 8ª classe.** 2.ed. Maputo: Texto editores, 2017.

PRODONOV, C.; FREITAS, E. **Metodologia do Trabalho Científico:** Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Académico, 2.ed. Rio Grande do Sul, Editora Fevale, 2013.

RODRIGUES, A. **Perguntas de leitura e construção de sentidos:** experiência com o 6º ano do Ensino Fundamental. 2013. 224f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura.** Tradução de CláudiaSchilling. Porto Alegre: Ed. Artmed, 1998.

Capítulo 9

Organização universitária e gestão de línguas: A secretaria de políticas linguísticas da uncuyo e o observatório de políticas linguísticas da unq. aproximações ao lugar do português

Carlos Alberto Pasero

Introdução

O tema deste trabalho enquadra-se na problemática derivada da intersecção de dois eixos teóricos: a) “Organização e planeamento universitário” (CLARK, 1991; NAVARRO, 2004; GARCÍA DE FANELLI, 2005; BRUNNER, 2011; CLAVERIE, 2013; ROWLANDS, 2017; MARQUINA; MORRESI, 2018, MARQUINA, 2020 e 2024), e b) Política e gestão de línguas (COOPER, 1997; SPOLSKY, 2016; VARELA, 2017, 2018 e 2019). Dentro deste quadro geral, buscamos abordar comparativamente, no que se refere à organização e gestão de políticas linguísticas, dois casos particulares de unidades de gestão pertencentes a universidades públicas na Argentina, dedicadas à pesquisa, produção e implementação de políticas em torno das línguas: a Secretaria de Políticas Linguísticas (SPL) da Faculdade de Filosofia e Letras da Universidade Nacional de Cuyo (FFYL - UNCuyo) e o Observatório de Políticas Linguísticas (OPL) do Departamento de Ciências Sociais da Universidade Nacional de Quilmes (UNQ).

Tomando como referência teórica mais importante os conceitos de “governança interna integral” (BRUNNER, 2011; MARQUINA, 2024) e “gestão de línguas” (VARELA, 2017, 2018), nosso objetivo é nos aproximar da organização, do planejamento e do funcionamento desses órgãos dedicados especialmente à gestão e à pesquisa linguística, com base na documentação disponível online, em trabalhos publicados sobre o tema por docentes pesquisadores da área e no depoimento coletado de alguns de seus protagonistas.

Em seguida, buscaremos avaliar, nesse contexto, sob a perspectiva da política e da gestão de línguas, algumas tensões características das línguas nos cursos de graduação: a constituição de um ecossistema de línguas de prestígio, a oposição entre as línguas centrais (alemão, francês, italiano e português) e a língua supercentral (inglês) (CALVET, 2005), também será realizada uma verificação sobre a tendência à ampliação de competências (compreensão de leitura versus abordagem comunicativa) e o lugar emergente do português nesse contexto, no atual quadro da internacionalização dos estudos.

Segundo Fernández Lamarra e Alborno (2014), “a internacionalização pode ser considerada uma das formas pelas quais o ensino superior responde às possibilidades e aos desafios da globalização”. Consequentemente, “tanto as políticas quanto as instituições de ensino superior devem considerar a internacionalização como objetivo primordial, a fim de formar profissionais com habilidades e atitudes para atuar em um mercado cada vez mais globalizado e

de alcance global" (FERNÁNDEZ LAMARRA; ALBORNOZ, 2014, p. 19. Trad. nossa). No caso da Argentina, esses autores destacam a participação do país no processo de integração regional do MERCOSUL, especificamente no que se refere ao desenvolvimento da dimensão internacional da educação (cf. FERNÁNDEZ LAMARRA; ALBORNOZ, 2014, p. 23).

2. O SPL e a gestão linguística na UNCuyo

No contexto da crescente internacionalização do ensino superior, as universidades enfrentam o imperativo de preparar suas comunidades para um ambiente global interconectado. Essa realidade exige acordos de mobilidade e uma gestão planejada e organizada das competências linguísticas. A capacidade de uma instituição de ensinar, avaliar e certificar idiomas tornou-se a espinha dorsal de sua estratégia de internacionalização e um componente importante de sua capacidade institucional. No entanto, a implementação dessas políticas frequentemente enfrenta fragmentação e falta de uma visão unificada, cuja solução depende da criação de novas unidades de gestão que abordem as questões de política e gestão linguística dentro das instituições.

A SPL da UNCuyo pode ser considerada o primeiro exemplo, ao nível nacional e público, de um órgão interno específico criado para planejar e gerir políticas linguísticas no âmbito da instituição universitária. A implementação, os objetivos e as ações realizadas pela SPL da UNCuyo constituem uma referência no contexto da gestão de línguas no nível universitário superior na Argentina, devido à sua articulação especial com a instância suprainstitucional de políticas linguísticas, com os regulamentos institucionais e de gestão universitária e com os diferentes níveis de intervenção. Com sua fundação em 2014, o objetivo foi estabelecer um espaço para a gestão ordenada do ensino de línguas diante do crescimento da oferta em nível de extensão. O principal objetivo da criação da SPL foi "superar a fragmentação das práticas estabelecidas nos diferentes espaços (de ensino de línguas) para considerar e implementar políticas consensuais de médio e longo prazo, dentro da Faculdade e para toda a Universidade" (ZONANA, 2020, p. 118. Trad. nossa).

A criação deste órgão atendeu às sugestões expressas pelo Núcleo PELSE (Núcleo Disciplinar para o Ensino do Espanhol e do Português como Línguas Segundas/Estrangeiras) da Associação de Universidades do Grupo Montevideu (AUGM). Para Angelucci; Pozzo "(...) Ensino de Espanhol e Português como Segundas e Segundas Línguas (PELSE), criado em 2006. Seu principal objetivo é articular e impulsionar ações no âmbito universitário que otimizem o estudo de pesquisas amplas que dizem respeito ao espanhol e português como segundas e segundas línguas. Participam deste núcleo 12 universidades argentinas: UNL, UBA, UNC, UNCuyo, UNER, UNLP, UNMdP, UNNE, UNR, UNS, UNSL, UNT" (ANGELUCCI; POZZO, 2018, p. 14). O objetivo geral da recomendação feita pelo PELSE era facilitar a abordagem de questões linguísticas no contexto atual da internacionalização e incentivar o multilinguismo, em oposição ao monolinguismo que parece permear o campo do ensino superior:

(...) este Núcleo considera pertinente sugerir que, no seio das universidades da AUGM e de acordo com as suas estruturas acadêmico-administrativas específicas, sejam criados ou, nos casos em que já existam, consolidados órgãos institucionais – Secretarias ou Direções de Políticas Linguísticas, por exemplo.

Com a participação de especialistas, seria possível abordar a ampla gama de questões relacionadas às línguas no atual processo de internacionalização, evitando, assim, formas contingenciais de resolução, que impactam significativamente o funcionamento das línguas.

A criação e/ou consolidação desses órgãos possibilitaria o diálogo interno (especialmente com os respectivos Conselhos ou Comissões Consultivas de Cooperação Internacional de cada instituição) e também um debate nacional e supranacional, permitindo que as universidades associadas à AUGM fortaleçam a discussão e promovam ações concretas em suas áreas de integração, emitindo comunicados aos órgãos estaduais, provinciais (ou departamentais, conforme o caso) e municipais – especialmente os Ministérios ou Secretarias de Educação – a fim de contribuir para o planejamento de ações e políticas dentro de um trabalho efetivo de valorização das línguas da região (PELSE-AUGM, 2016. Trad. nossa).

Em consonância com a recomendação do PELSE, a SPL da UNCuyo promoveu ações voltadas para o atendimento das necessidades educacionais tanto da graduação quanto da extensão. O marco regulatório da universidade no qual se baseia o ensino de línguas estrangeiras é o "Plano Estratégico 2021", especialmente a Linha Estratégica 6, na qual, entre outros itens, se recomenda o "desenvolvimento de competências linguísticas" e o "conhecimento de idiomas".

Em seu site, a SPL expressa os seguintes objetivos: a) Realizar ações voltadas a facilitar o acesso a uma língua estrangeira para estudantes de pré-graduação e graduação; b) Consolidar as ações da FFyL como centro de exames e certificação de línguas estrangeiras; c) Fortalecer a promoção e o apoio a ofertas relacionadas ao espanhol e à cultura regional, nacional e latino-americana para estrangeiros; d) Desenvolver um plano sistemático e contínuo de formação para o corpo docente e de apoio acadêmico, bem como para o pessoal de serviço em diferentes línguas estrangeiras; e) Desenvolver estratégias de articulação com o Colégio de Línguas Estrangeiras para aprimorar e inovar seu papel educativo e sua função social (Site da Secretaria de Políticas Linguísticas).

A SPL é composta pelas seguintes áreas de gestão: 1) Área Administrativa; 2) Área Contábil; 3) Área de Comunicação e Imprensa; 4) Área de Coordenação Acadêmica e Pedagógica; 5) Área de Ensino; e 6) Área Virtual e de Treinamento. Por sua vez, a SPL é organizada em três áreas acadêmicas: a) Línguas Estrangeiras, que inclui o ensino de espanhol; b) Língua Espanhola para Fins Acadêmicos e Profissionais; e c) Línguas Clássicas para Fins Acadêmicos e Profissionais. Com base nessas grandes áreas, várias ações são desenvolvidas, como o desenho de programas e cursos para o FFYL, o resto da UNCuyo e a região de influência. Há a participação em várias organizações nacionais e internacionais dedicadas ao ensino e avaliação de línguas, a criação de instrumentos de avaliação e certificação e a atuação do FFYL como um centro de exame e certificação de línguas (ZONANA, 2020).

É digno de nota, do ponto de vista organizacional, que a SPL esteja localizada dentro da Faculdade de Filosofia e Letras (FFYL), apesar de sua missão ultrapassar em muito os limites dessa unidade acadêmica e se estender a toda a Universidade. A razão para a localização da SPL dentro da FFYL está relacionada à importante tradição e trajetória dessa faculdade na formação de

professores de línguas estrangeiras, bem como na extensão e pesquisa nessa área. Como Zonana (2020) aponta,

a localização da Secretaria dentro de uma unidade acadêmica não encapsula o desenho de suas atividades, uma vez que sua coordenação com o restante da Universidade tem sido gradualmente consolidada por meio de um trabalho personalizado com cada unidade acadêmica para desenvolver programas específicos que são validados pela assinatura de acordos interinstitucionais (ZONANA, 2020, p. 118. Trad. nossa).

A SPL da UNCuyo tem como objetivo coordenar as atividades de ensino de línguas, analisar experiências diversas de diferentes unidades acadêmicas e realizar pesquisas em linguística aplicada. Nesse sentido, uma série de critérios e procedimentos relativos à inclusão de línguas estrangeiras nos programas de graduação e pós-graduação da Universidade Nacional de Cuyo foram adotados como resultado do processo de inovação e atualização curricular ocorrido entre 2015 e 2016 ("...a inclusão de línguas estrangeiras no currículo na concepção de novos programas e daqueles que estão passando por processos de inovação e atualização curricular..." Acosta; Zonana, 2016, p. 72. Trad. nossa). A instituição buscou "incorporar demandas inovadoras relacionadas a aspectos como currículos baseados em competências, sistemas de créditos, virtualização e incorporação transversal de línguas estrangeiras" (ACOSTA; ZONANA, 2016, p. 73. Trad. nossa).

Em linhas gerais, a proposta institucional de inovação e atualização curricular levou em consideração o contexto regional, a democratização da aprendizagem e do conhecimento, os diferentes perfis profissionais, a autoaprendizagem, os ambientes virtuais, entre outros. Nesse contexto, o ensino de línguas estrangeiras é concebido como uma experiência emancipatória, numa perspectiva multilíngue e intercultural. Considera tanto a língua geral quanto as línguas especializadas, e visa desenvolver as quatro macro competências (produção oral e escrita e compreensão oral e escrita).

O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas é adotado como modelo para esse fim. Nesse sentido, o objetivo é atingir um nível B1 enriquecido. Em relação à seleção de idiomas, é significativa a escolha do "inglês como obrigatório" (ACOSTA, ZONANA, 2018, p. 76) para os programas incluídos no Artigo 43º da Lei Nacional de Educação (aqueles que exigem a acreditação de competências). O Artigo 43º da Lei de Educação Superior argentina (Lei 24.521) estabelece requisitos para profissões regulamentadas cujo exercício possa comprometer o interesse público, como saúde e segurança. Para esses cursos, além da carga horária, é exigido que os planos de estudo sigam os conteúdos básicos e critérios de formação prática definidos pelo Ministério da Educação, e que as carreiras sejam periodicamente acreditadas pela Comissão Nacional de Avaliação e Acreditação Universitária (CONEAU) ou por entidades privadas reconhecidas.

A possibilidade de esses programas incluírem um segundo idioma como opção, a critério dos comitês consultivos, é deixada em aberto. Para os programas não incluídos no Artigo 43 da referida lei, "sugere-se a inclusão de uma língua estrangeira obrigatória e outra opcional (se os comitês consultivos assim o considerarem)" (ACOSTA, ZONANA 2018, p. 76. Trad. nossa), com base nas demandas profissionais, nos acordos e no perfil do egresso. Escolha e tipo de idioma: Conforme indicado na diretriz, os programas incluídos no Artigo 43º

do LES têm o inglês como padrão. Outros programas podem escolher outro idioma. Essa escolha pode estar sujeita a diversas variáveis, incluindo: a) as tradições disciplinares dos programas; b) os acordos ou convenções mantidas pela UA (Unidade Acadêmica) que permitem mobilidade ou dupla titulação; c) o campo de carreira dos graduados, que às vezes exige o domínio de um idioma específico; d) a predominância de um idioma na produção e circulação de conhecimento disciplinar atualizado. As diretrizes propõem um foco em idiomas para fins acadêmicos específicos, guiados por famílias de disciplinas” (Acosta; Zonana, 2016, p. 77. Trad. nossa).

Em relação às ações realizadas pela SPL, no caso da oferta de cursos de graduação (proposta curricular), três linhas de ação foram implementadas (ACOSTA, ZONANA, 2018, p. 201-203):

1) Desenho e implementação do Inglês para o curso de Medicina: A primeira é o desenho e implementação do percurso curricular de Inglês para a Faculdade de Ciências Médicas. (...) É ministrado ao longo do curso (seis anos) com uma carga horária de 90 horas anuais. Trabalha com as quatro macro habilidades em línguas gerais e especializadas. No final do percurso, os alunos terminam com um nível B1/B2 (CEFR) (...) (ACOSTA; ZONANA, 2018, p. 201);

2) Criação dos programas Inglês para a UNCuyo e Línguas para a UNCuyo, que, como disciplinas optativas, incluem alemão, francês, italiano e português: A segunda linha de ação corresponde aos programas “Inglês para a UNCuyo” e “Línguas para a UNCuyo”. (...) O Inglês para a UNCuyo foi concebido como uma proposta para as treze unidades acadêmicas da universidade. (...) Os Idiomas para a UNCuyo tiveram como objetivo diversificar a oferta a partir de uma perspectiva multilíngue com base nos interesses e necessidades das diferentes faculdades vinculadas às instâncias de mobilidade estudantil. O repertório de idiomas proposto inclui alemão, francês, italiano e português. Esses cursos também são opcionais. Este programa está em implementação desde 2018. As faculdades participantes são: Ciências Médicas (alemão e francês), Ciências Agrárias (francês), Ciências Aplicadas à Indústria (alemão). (ACOSTA; ZONANA, 2018, p. 202);

3) Participação da SPL na atualização dos currículos e novos programas de graduação, incorporando alemão, francês, italiano, inglês e português como áreas curriculares: A terceira linha de ação responde à implementação das Portarias 7 e 75/16 CS, que estabelecem as diretrizes curriculares para a atualização dos currículos dos programas de graduação e pós-graduação existentes e a criação de novos programas. Nestes documentos, o ensino de línguas estrangeiras adquire um estatuto curricular transversal a todos os programas como parte da formação básica. As diretrizes contemplam a possibilidade de escolha de uma das seguintes línguas: alemão, francês, inglês, italiano e português. Este programa também trabalha com as quatro macro competências e a língua de especialidade. Atualmente, três unidades acadêmicas estão sob este regime: a Faculdade de Filosofia e Letras, Economia e Direito. A demanda por línguas estrangeiras nestas unidades acadêmicas é a seguinte: Filosofia: alemão, francês, inglês, italiano, português. Direito: inglês. Economia: inglês (ACOSTA; ZONANA, 2018, p. 201-203).

A modalidade escolhida para as três linhas de ação é a comunicativa, abrangendo as quatro habilidades (compreensão leitora, compreensão oral, expressão oral e expressão escrita). Em todos os casos, a abordagem tradicional de compreensão leitora é expandida; isso é especialmente significativo no caso da terceira linha de ação, que abrangeria o que tradicionalmente eram cursos de compreensão de leitura.

Em relação ao português na UNCuyo, este idioma faz parte do mesmo microssistema de línguas do conhecimento presente em outras instituições de ensino superior (cinco idiomas: alemão, francês, inglês, italiano e português). Portanto, há uma tendência à multiplicidade de idiomas nas ciências humanas; no entanto, a escolha por comitês de currículo em outras áreas se limita ao inglês. Em relação à segunda linha de atuação, observa-se que o português não tem sido escolhido nos cursos de graduação.

3. Observatório de Políticas Linguísticas da UNQ

A Universidade Nacional de Quilmes (UNQ) foi fundada em 1989 como parte de um primeiro grupo de universidades criadas entre 1989 e 1999 na Grande Buenos Aires, com objetivos específicos de desenvolvimento nacional e local, com ênfase em pesquisa, pós-graduação e introdução de programas não tradicionais. Também se distinguiu, por sua estrutura departamental, de grandes universidades históricas como a UBA ou a UNLP (ZANGROSSI, 2013; MARQUINA; CHIROLEU, 2015; OTERO, CORICA; MERBILHAÁ, 2018).

Em relação à gestão de línguas estrangeiras, a UNQ (à semelhança da SPL da UNCuyo e em consonância com as recomendações do Núcleo PELSE da Associação de Universidades do Grupo Montevideu) desenvolveu um Observatório de Política Linguística (OPL) desde maio de 2022. A nova unidade busca desenvolver funções específicas de gestão linguística dentro da universidade com o objetivo de preencher, nas palavras de Garófalo (2022), "uma vaga invisível". Segundo a mesma autora, o OPL se propõe como um espaço plural de reflexão, análise, debate e pesquisa com foco em línguas. O OPL adota uma perspectiva contextualizada, latino-americanista, intercultural e plurilíngue.

O Plano de Ação da OPL se baseia em diversas motivações como: a) A centralidade da aprendizagem de línguas no ensino superior em suas diversas modalidades, como línguas estrangeiras, segundas, vernáculos ou de sinais; b) A importância do conhecimento de línguas como direito de acesso à formação e acesso democrático a recursos simbólicos e materiais; c) A necessidade de um espaço de tratamento com o objetivo de promover o debate, a reflexão, a pesquisa e as intervenções sobre línguas no ensino superior; d) A importância do uso das línguas e do planejamento nas áreas de divulgação científica, alfabetização acadêmica, pesquisa, internacionalização, cooperação regional e internacional (GARÓFALO, 2022; DELAYEL, 2022; DELAYEL; GARÓFALO, 2023).

Em artigo de 2018, anterior à criação do OPL, Garófalo enfatizou diretrizes já de certa forma institucionalizadas na UNQ em relação à gestão linguística; essas diretrizes serão adotadas pelo OPL. Nesse sentido, um aspecto importante é a *transversalidade das línguas* como transmissoras de conhecimento na pesquisa científica e universitária. A transversalidade deve ser entendida como uma característica das línguas no nível de ensino superior, como conhecimento disciplinar. Essa situação das línguas determina seu status e seu valor instrumental como acesso ao conhecimento e às culturas. Isso determina os usos das línguas na universidade, seja para fins específicos, com base no desenvolvimento de competências parciais que favorecem habilidades comunitárias como leitura ou escrita e certos gêneros (resumos, artigos, vídeos, etc.), seja para fins universitários (por exemplo, cursos de internacionalização ou mobilidade).

Para complementar as informações sobre o OPL, enviamos um questionário por *e-mail* à Professora Silvana Mayra Garófalo, responsável pela

referida organização, cuja resposta recebemos em 8 de julho de 2024.⁷ Em seu depoimento, a professora pesquisadora destaca aspectos relacionados aos objetivos, motivações e expectativas que nortearam a criação do OPL. Ela ressalta que o OPL foi concebido dentro da política acadêmica do Departamento de Ciências Sociais, sendo o sétimo do gênero fundado. Participaram de sua concepção educadores de línguas estrangeiras, como inglês, francês e português, e professores de diferentes instituições vinculadas à UNQ, como departamentos de ensino médio. O OPL concentra-se principalmente em atividades de pesquisa, que também incluem ações com outras áreas do departamento, como formação de professores e relações internacionais. O OPL organiza reuniões presenciais e virtuais para discutir atividades de pesquisa e progresso. Essas atividades incluem pesquisa sobre políticas linguísticas, publicação de livro, projetos de pesquisa sobre repertórios linguísticos, cursos de formação de professores e participação em congressos. Também oferece aconselhamento linguístico aos educadores da UNQ.

Os objetivos propostos são amplos e se concentram na produção de conhecimento, na pesquisa, na promoção da diversidade linguística, no monitoramento das necessidades de formação, no *networking* e na formação de pesquisadores. Os objetivos propostos incluem a promoção do ensino de línguas de alta qualidade, a implementação de pesquisas relacionadas ao uso de línguas em contextos educacionais, o respeito à diversidade linguística na comunidade universitária, o monitoramento das necessidades linguísticas, a criação de redes colaborativas e o fomento à formação de novos pesquisadores. Segundo Garófalo, a maioria dos objetivos está sendo alcançada, com exceção da consolidação de redes com entidades externas.

Expressos em detalhes, esses objetivos são os seguintes: a) Gerar a produção, o ensino e a transferência de conhecimento acadêmico de alto nível relacionado aos campos das línguas, da linguística aplicada e da glotopolítica; b) Desenvolver atividades de pesquisa e extensão relacionadas às práticas linguísticas em ambientes educacionais e contextos gerais de uso, bem como aos processos de ensino e aprendizagem de línguas; c) Promover a visualização, a conscientização e o respeito aos repertórios linguísticos que habitam a comunidade universitária por meio da valorização da diversidade e das diferenças, a partir de uma perspectiva sócio-histórica e cultural; d) Implementar o monitoramento das necessidades e demandas linguísticas que permitam gerar propostas de formação e serviço em línguas estrangeiras e segundas línguas adaptadas às motivações e necessidades dos participantes; e) Estabelecer redes e espaços de colaboração e intercâmbio com entidades locais, nacionais e regionais para a promoção de projetos de cooperação e engajamento social; f) Promover a formação de pesquisadores, formadores e gestores linguísticos; g) Estabelecer um espaço amplo, interdisciplinar e transversal para reflexão e debate sobre os problemas enfrentados pelas línguas e pelas políticas linguísticas.

Em sua resposta, a Professora Garófalo esclarece que o OPL não é uma iniciativa diretamente relacionada a projetos de outras universidades, mas sim responde à própria política da UNQ. Ela também salienta que, apesar de ter sido estabelecido em maio de 2022, o OPL está alcançando muitos objetivos, com exceção da criação de redes colaborativas. A avaliação geral do observatório é

⁷ Agradecemos à Professora Silvana Garófalo pela gentileza de responder as perguntas do questionário.

positiva, com conquistas significativas em pesquisa, um livro publicado e um novo projeto em andamento.

No entanto, há limitações quanto ao tempo que os membros podem dedicar às atividades. Entre as ações realizadas, destacam-se: a) Pesquisa sobre políticas linguísticas; b) Publicação de um livro sobre o tema; c) Projeto de pesquisa em andamento sobre repertórios linguísticos e trajetórias educacionais; d) Cursos de formação de professores; e) Oficina de inglês acadêmico para professores e pesquisadores; f) Participação em congressos e *workshops*; g) Aconselhamento linguístico. A avaliação geral dessas ações é positiva.

A entrevistada destaca as conquistas na área de pesquisa, incluindo um projeto concluído, a publicação de um livro e um novo projeto em andamento. Apesar das limitações de tempo dos membros, visto que essas atividades não são remuneradas, as possibilidades futuras são inúmeras. O ritmo de trabalho se adapta à agenda dos participantes, sugerindo flexibilidade na gestão do observatório. A criação de um logotipo e do futuro website indicam um processo de consolidação da identidade do OPL.

4. Organização universitária e estratégias de gestão

Podemos considerar os casos estudados, SPL e LPO, em termos de sua organização, governança e planejamento. Ao examinar suas estruturas, propósitos e ações, buscamos extrair algumas considerações e recomendações estratégicas que possam servir a outras instituições de ensino superior na concepção ou fortalecimento de suas próprias políticas linguísticas. Para compreender a dinâmica que molda esses modelos, é essencial, primeiramente, enquadrar a análise no conceito-chave da governança universitária moderna, mais especificamente o conceito de "governança interna integral", que pode ser definido como uma síntese somativa da tomada de decisão e da gestão, enquadrada em um princípio de legitimidade, eficiência e no surgimento de modelos híbridos que combinam colegialidade e gerencialismo (BRUNNER, 2011; MARQUINA, 2024).

O surgimento da SPL e da LPO faz parte, portanto, de uma série de mudanças ocorridas desde as reformas da década de 1990 nas instituições de ensino superior. Essas reformas impactaram significativamente na governança e na organização universitária. As reformas se concentraram na sinergia entre *estado*, *universidade* e *sociedade*, decorrentes da necessidade de atingir determinados objetivos, como a garantia de qualidade, a produtividade da pesquisa, a internacionalização, a integração de novas tecnologias e o fortalecimento das conexões com o setor produtivo (MARQUINA, 2024).

As unidades de política e gestão linguística que abordamos neste capítulo exemplificam novas perspectivas sobre governança interna, entendida como "um mecanismo de coordenação de diferentes atores interdependentes, internos e externos, dentro de estruturas e procedimentos institucionais" (MARQUINA, 2024, p. 109. Trad. nossa). Cabe destacar, como já mencionado, que ambas unidades de gestão, com suas especificidades e diferenças, foram concebidas para abordar e gerir políticas linguísticas ao nível institucional e, portanto, atendem, direta ou indiretamente, às sugestões do Grupo PELSE (Núcleo Disciplinar para o Ensino do Espanhol e do Português como Segundas Línguas/Línguas Estrangeiras) da Associação de Universidades do Grupo de Montevideu (AUGM); organização da qual as IES mencionadas são membros ativos. O objetivo da recomendação feita pelo PELSE era possibilitar o

enfrentamento de questões relacionadas com as línguas no atual contexto de internacionalização e incentivar o multilinguismo, em oposição ao monolinguismo que parece permear o campo do ensino superior.

A criação da SPL e do LPO responde à lógica inerente à organização universitária, caracterizada por sua complexidade e por ter o conhecimento como substância básica, sobre o qual trabalham os atores universitários. Essas unidades de gestão acadêmica, como a SPL e o LPO, são explicadas pela dinâmica particular e característica das organizações universitárias: nelas, o conhecimento tende a ser altamente especializado e as disciplinas adquirem crescente autonomia, o que condiciona o trabalho de geração, transmissão e disseminação de conhecimento no ensino, na pesquisa e na extensão (Clack, 1991; García de Fanelli, 2005). A proeminência adquirida pelo conhecimento faz com que as diversas unidades organizacionais (faculdades, escolas, departamentos e institutos) tenham uma relação frouxa entre si, razão pela qual é possível afirmar que a universidade é uma *estrutura fracamente acoplada* (Clark, 1991). Ao mesmo tempo, as diferentes áreas da organização universitária (administrativa, política e acadêmica) têm racionalidades diferenciadas (MARQUINA, 2020).

A implementação bem-sucedida de qualquer política institucional, incluindo políticas linguísticas, depende de uma compreensão profunda da estrutura complexa da governança universitária. De uma perspectiva cultural, é possível reconhecer e considerar os valores e crenças dos atores que influenciam a organização da SPL e do LPO ("sagas" e "culturas disciplinares"). De uma perspectiva política, é interessante analisar as fontes de poder e sua centralidade. Diferentemente de outras organizações, onde é possível determinar uma lógica para a ação, na universidade não há uma lógica única que oriente as decisões institucionais; isso significa que a dinâmica da universidade é caracterizada por sua amplitude e ambiguidade em relação a objetivos e metas. Isso possibilita a relação heterogênea entre disciplinas, mas, por sua vez, resulta em unidades organizacionais sem objetivos operacionais claros, focadas em imediatismo e especificidade (CLAVERIE, 2013).

As universidades não são organizações hierárquicas tradicionais; sua dinâmica interna é condicionada pela própria natureza de sua matéria-prima: o conhecimento. Essa realidade gera desafios organizacionais singulares que devem ser considerados em qualquer iniciativa de mudança. A organização universitária é caracterizada por uma tensão inerente entre especialização disciplinar e coesão institucional.

O conhecimento tende a ser altamente especializado, o que confere grande autonomia às diferentes unidades acadêmicas. Isso dá origem ao que Burton Clark (1991) descreveu como uma estrutura "fracamente acoplada", em que as partes da organização mantêm uma relação frouxa entre si. Essa fragmentação faz com que a implementação de políticas transversais, como as políticas linguísticas, seja um desafio significativo e, simultaneamente, ressalte a necessidade de um órgão centralizado – como uma Secretaria – capaz de coordenar ações e alinhar objetivos.

Somando-se a essa dinâmica, há a existência de racionalidades diferenciadas entre suas esferas-chave: a administrativa, com sua lógica burocrática; a acadêmica, onde a lealdade à disciplina frequentemente supera a lealdade institucional; e o sistema político, caracterizado pela autoridade dispersa e pela pluralidade de interesses. Essa complexidade se reflete nos modelos de governança. Enquanto a esfera administrativa exibe uma estrutura

piramidal e burocrática com rotinas de trabalho estabelecidas, a esfera acadêmica, por outro lado, demonstra maior autonomia em seu trabalho e maior lealdade à disciplina em relação à instituição. Na esfera política, caracterizada por uma dispersão de autoridade e hierarquias, não há apenas uma heterogeneidade de interesses formais, mas também uma gama significativa de interesses informais, como lealdades disciplinares, pessoais e profissionais. Na esfera acadêmica, as unidades adotam formas de organização por faculdades ou departamentos, cada um com suas próprias vantagens e desvantagens. Em ambos os casos, as atividades acadêmicas têm dois níveis organizacionais: disciplinas e instituições. Departamentos e cátedras participam simultaneamente de aspectos disciplinares e institucionais (CLARK, 1991; CLAVERIE, 2013).

Tradicionalmente, predominava um modelo colegiado baseado na participação do corpo docente. No entanto, as reformas das últimas décadas impulsionaram uma tendência em direção a um modelo gerencial que prioriza a eficiência e a gestão unificada para atender às demandas por qualidade, internacionalização e produtividade (ROWLAND, 2017).

Em relação aos modelos de governança universitária, Brunner (2011) estabelece uma série de quatro parâmetros ou estilos: o colegiado, o de partes interessadas, o empreendedor e o burocrático. Existem diferenças históricas entre essas quatro formas de governança, mas estas podem ser organizadas em um *continuum* ao longo do qual modelos de governança combinados ou o surgimento de novas tendências (por exemplo, gerencial e empreendedor) podem ser localizados.

Nesse sentido, Rowland (2017) aponta que as reformas implementadas nas últimas décadas impactaram nos estilos de gestão, que podem ser localizados justamente em um *continuum* cujos polos são os modelos colegiado (tradicional) e gerencial (inovador). Como resultado, segundo Rowland (2017), há uma tendência de diminuição da colegialidade, dando lugar ao gerencialismo. A gestão universitária nos permite pensar a universidade como um todo. Essa tensão entre a tradição participativa e as novas demandas de gestão é o pano de fundo no qual as políticas institucionais são construídas.

A gestão institucional diz respeito à unidade que deve existir entre identidade, orientação e desempenho. A incapacidade de alcançar isso resulta, entre outras coisas, em problemas de desarticulação entre os aspectos disciplinares, institucionais e geográficos, bem como na ausência de um plano institucional e na falta de consenso em torno de um projeto comum. Na dimensão da governança, vários problemas podem ser apontados, cujo denominador comum é a dificuldade de coordenação entre docentes ou entre unidades acadêmicas, ou entre órgãos colegiados e níveis executivos. A tendência geral observada é que os órgãos unipessoais tenham maior preeminência e que os órgãos colegiados sejam modificados nesse sentido, priorizando o lado da gestão (MARQUINA, 2020).

Marquina (2024) analisa como as universidades latino-americanas adaptaram o conceito de *governança interna*, influenciadas por modelos globais, aos seus contextos particulares. Isso pode ser aplicado para compreender o surgimento de unidades de gestão como a SPL e o LPO. Nesse sentido, essas organizações podem ser entendidas como parte das tendências observadas por Marquina (2014): a) Incorporação pelas universidades latino-americanas de elementos próprios que respondem às suas realidades sociais, políticas e

culturais; b) Diversidade de abordagens que refletem a diversidade dos contextos nacionais e regionais; c) Tensões entre a autonomia universitária e as demandas por prestação de contas, bem como entre a tradição colegiada e as tendências para uma gestão mais gerencial; d) Proposta de uma abordagem de "governança interpretativa", que reconhece as especificidades locais e promove uma compreensão contextualizada da governança universitária.

Um elemento relevante para a organização universitária é o *planejamento* (NAVARRO, 2004; MARQUINA; MORRESI, 2018). É ele que permite à gestão institucional conectar efetivamente identidade, direção e desempenho. A falta de planejamento gera uma série de fragilidades na instituição, que vão desde uma resposta deficiente a cenários em mudança até a um afrouxamento dos laços internos e externos. Uma ferramenta de planejamento é necessária para uma boa organização em todos os níveis; no caso da universidade, como uma instituição complexa, o planejamento estratégico é um recurso apropriado para aprimorar a gestão e a governança. Bem concebido, ou seja, baseado na ação cooperativa de todas as partes interessadas, permitirá que as ações da instituição sejam orientadas, especialmente no nível da autoavaliação (um ciclo aberto e contínuo).

O planejamento gera reflexividade, adaptabilidade, direcionalidade, antecipação, intencionalidade e seletividade. O planejamento estratégico supera os problemas decorrentes da gestão de curto prazo, elaborando uma estratégia e um plano, implementando ações táticas e operacionais e estabelecendo avaliação, revisão e melhoria. Um plano estratégico difere de um plano normativo, que é rígido, dedutivo e centralizado. O planejamento estratégico, por outro lado, é caracterizado pela flexibilidade e dinamismo, considerando o contexto e as necessidades da instituição. Por meio dessa abordagem, como produto da ação cooperativa das partes interessadas, a missão, a visão e os eixos ou áreas estratégicas da universidade ou unidade acadêmica são definidos de forma consensual.

O problema que surge é o da comunicação e do comprometimento efetivo com o planejamento por parte das diferentes partes interessadas. Isso também pode ser o caso se levarmos em conta uma característica do profissional acadêmico: uma tensão entre um fraco comprometimento com a instituição e um forte comprometimento com a disciplina. Sem ampla comunicação e participação (e conscientização de sua importância), o planejamento estratégico corre o risco de se tornar um planejamento normativo de fato na prática, pois é adotado apenas por uma parcela das partes interessadas envolvidas (NAVARRO, 2004; MARQUINA; MORRESI, 2018).

Nesse cenário, o planejamento estratégico surge como ferramenta fundamental para superar a gestão de curto prazo e alinhar a identidade, a direção e o desempenho da instituição. Diferentemente do planejamento normativo, rígido e centralizado, a abordagem estratégica é flexível, dinâmica e baseada na ação cooperativa das partes interessadas. Seu objetivo é definir consensualmente a missão e os eixos estratégicos, permitindo que a universidade se adapte e se fortaleça. Esses conceitos teóricos sobre governança, organização e planejamento fornecem a estrutura necessária para uma análise prática dos dois modelos de gestão linguística apresentados comparativamente na seção seguinte.

5. Diferenças comparativas: SPL (UNCuyo) / OPL (UNQ)

A seguir, tentamos sintetizar e contrastar os modelos da SPL (UNCuyo) e do OPL (UNQ) para identificar seus pontos fortes e fracos, bem como as implicações estratégicas derivadas de suas distintas abordagens. A distância temporal relativa (2014 x 2022) reflete a maior ou menor consolidação de cada modelo: a SPL é um projeto mais consolidado, com impacto curricular tangível, enquanto o OPL é uma organização mais jovem, cujo impacto é medido pela produção acadêmica e pela capacidade de diagnóstico.

Do ponto de vista da política e gestão linguística (VARELA, 2017 e 2018), a SPL e o OPL são exemplos de unidades de gestão inseridas no campo argentino do ensino de línguas com suas características e especificidades contemporâneas: a) No século XXI, há uma tendência à expansão da oferta de ensino de línguas no sistema educacional; b) Muitos profissionais da língua começaram a se reconhecer em um campo comum de línguas, deixando de lado identidades exclusivas; c) Existência de múltiplas e diversas formas de gestão linguística; d) Importância da *teoria da gestão da linguagem* em uma mudança de perspectiva: multidirecionalidade, agência, visibilidade de vários níveis e atores, etc., inter-relação nos níveis micro, meso e macro; e) “Estamos assistindo à geração de políticas linguísticas para as universidades argentinas, de acordo com processos que caracterizaremos como predominantemente de baixo para cima” (VARELA, 2017; 2028. Trad. nossa).

A SPL (2014) representa um modelo pioneiro ao nível nacional. Sua característica central é a ênfase na gestão ordenada e na implementação curricular do ensino de línguas. Foi criada com o objetivo explícito de superar a fragmentação das práticas existentes em diferentes áreas da universidade, buscando implementar políticas acordadas de médio e longo prazo que abranjam toda a instituição. O OPL (2022) representa um modelo mais recente com uma abordagem distinta.

Em vez de focar na gestão curricular direta, o OPL é concebido como um espaço de pesquisa, análise e reflexão sobre línguas no ensino superior. Seu propósito é preencher o que sua responsável descreve como “uma área de vacância invisibilizada” (GARÓFALO, 2022), abordando as políticas linguísticas a partir de uma perspectiva contextualizada, latino-americana e plurilíngue. A integração bem-sucedida da SPL ao Plano Estratégico de 2021 da UNCuyo, apesar dos desafios de uma estrutura universitária “fracamente acoplada”, demonstra que a unidade de gestão linguística deve estar ancorada no planejamento estratégico da universidade e articulada com áreas-chave como relações internacionais e secretarias acadêmicas.

A distinção central entre “gestão” e “pesquisa” implica escolhas estratégicas diferentes. O modelo de gestão da SPL permite rápida implementação, padronização e amplo alcance, mas pode enfrentar resistência se não conseguir obter um amplo consenso prévio entre as unidades acadêmicas. Por outro lado, o modelo de pesquisa adotado pelo OPL gera profundo conhecimento institucional e fomenta o consenso, mas corre o risco de se desconectar da implementação prática e das necessidades urgentes da comunidade acadêmica.

Embora diferentes, esses dois modelos não são mutuamente excludentes; representam duas vias complementares para responder à mesma necessidade estratégica. Um prioriza a ação e a execução, enquanto o outro prioriza a análise e a fundamentação; ambos enfrentando um conjunto de tensões comuns inerentes ao campo das línguas no ensino superior. A primeira decisão, portanto, é determinar se priorizamos a gestão padronizada e a implementação curricular

em larga escala (modelo SPL) ou o diagnóstico, a pesquisa e a reflexão para informar políticas futuras (modelo OPL). Essa decisão poderia orientar a estrutura e a missão de outras organizações a serem criadas. Além de suas diferenças estruturais, tanto a SPL quanto o OPL operam em um campo marcado por tensões transversais que qualquer política linguística universitária deve abordar deliberadamente.

Uma análise de como cada modelo lida com esses desafios revela características diferenciadas. Existe uma tensão fundamental entre a promoção do multilinguismo (línguas "centrais", como francês ou português) e a hegemonia do inglês como a "língua supercentralizada". Nesse sentido, o caso da SPL ilustra uma abordagem pragmática, pois, embora uma variedade de idiomas seja oferecida, o inglês é obrigatório para determinados cursos. Enquanto a SPL aborda essa tensão por meio da implementação direta de uma obrigatoriedade curricular, um modelo como o OPL se concentraria em investigar as reais necessidades linguísticas de cada disciplina para embasar uma política mais matizada.

No nível pedagógico, persiste uma tensão entre a abordagem tradicional da compreensão de leitura e uma abordagem comunicativa integral que desenvolve as quatro macros competências. A SPL abordou explicitamente essa tensão ao adotar as quatro habilidades como padrão, marcando uma decisão clara. A análise do caso da SPL fundamentaria a necessidade de ir além de abordagens mais limitadas, como a compreensão de leitura, de acordo com o diagnóstico realizado na instituição. As políticas podem promover ativamente o desenvolvimento de competências comunicativas integrais (as quatro macros competências), alinhadas aos padrões internacionais e às demandas da mobilidade acadêmica e profissional. Em contrapartida, o OPL se concentraria em avaliar a eficácia de ambas as abordagens no contexto específico da UNQ, fornecendo dados para futuras decisões políticas.

Em relação ao lugar do português no contexto regional do MERCOSUL, essa língua adquire importância estratégica. Ambas as universidades a incluem, mas sua implementação revela nuances. Na UNCuyo, ela está integrada ao conjunto de "línguas do conhecimento", enquanto na UNQ, sua oferta tem se concentrado em áreas técnicas. Uma abordagem de gestão como a da SPL pode expandir essa oferta por meio de convênios, enquanto uma abordagem de pesquisa como a do OPL buscaria, primeiramente, diagnosticar a demanda potencial e as barreiras à sua adoção em outras áreas, como as ciências sociais. Nesse sentido, seria imperativo abordar a tensão entre a hegemonia do inglês e a promoção do multilinguismo. Portanto, deve-se elaborar uma oferta linguística diversificada que responda às necessidades acadêmicas, aos perfis dos graduados e aos acordos de cooperação regional e internacional, com atenção especial às línguas de importância estratégica, como o português.

A análise comparativa da SPL da UNCuyo e do OPL da UNQ demonstra que não existe um modelo único para a gestão linguística. Tanto a abordagem de gestão (UNCuyo) quanto a abordagem de pesquisa (UNQ) oferecem estruturas valiosas. A escolha deve estar alinhada à cultura institucional, aos recursos disponíveis e aos objetivos estratégicos de cada universidade. O quadro a seguir fornece uma visão geral clara de suas principais diferenças.

Quadro 1: Visão geral das principais diferenças

QUADRO COMPARATIVO DE POLÍTICAS LINGUÍSTICAS AO NÍVEL INSTITUCIONAL		
	UNCuyo	UNQ
Unidade De Políticas E Gestão De Línguas	Secretaria de Políticas Linguísticas.	Observatório de Políticas Linguísticas.
Ano De Criação	2014	2022
Característica Central	Ênfase na gestão.	Ênfase na pesquisa.
Espaço De Origem	Faculdade de Filosofia e Letras.	Departamento de Ciências Sociais.
Microssistema De Línguas Estrangeiras Ou Segundas + Outras Línguas	Inglês + Alemão, Francês, Italiano, Português.	Inglês + Francês, Português + Língua Espanhola (Práticas da linguagem).
Modalidades + Competências Envolvidas	Quatro habilidades: compreensão oral, compreensão de leitura, expressão escrita e expressão oral. Materiais Didáticos Próprios	Compreensão de leitura / outras habilidades com fins acadêmicos. Materiais Didáticos Próprios E Produzidos Por Editoras Comerciais
Lugar Do Português	Forma parte do microssistema de línguas de conhecimento (alemão, francês, inglês, italiano) com predomínio em humanidades.	Forma parte dos cursos de graduação das áreas técnicas como turismo; não forma parte dos cursos da área de ciências sociais (só inglês).

Fonte: Dados da pesquisa

Considerações finais

Neste capítulo apresentamos uma análise comparativa da gestão e sobre a política linguística em duas universidades públicas argentinas: a Universidade Nacional de Cuyo (UNCuyo) e a Universidade Nacional de Quilmes (UNQ). A discussão foi enquadrada nos eixos de organização e planejamento universitário e gestão linguística, examinando o funcionamento de unidades específicas: a Secretaria de Políticas Linguísticas (SPL) na UNCuyo e o Observatório de Políticas Linguísticas (OPL) na UNQ. Examinamos comparativamente características organizacionais, abordagens (gestão versus pesquisa) e a implementação de currículos de línguas, destacando tensões como a primazia do inglês e a ascensão do português. Também buscamos abordar a complexidade da organização e governança universitária como pano de fundo para a gestão linguística institucional.

Examinamos essas unidades de gestão dentro do arcabouço teórico da organização universitária e do planejamento linguístico, observando que sua criação responde às recomendações do Grupo PELSE para promover o multilinguismo no contexto da internacionalização do ensino superior. Nosso objetivo foi abordar comparativamente a organização, o planejamento e o funcionamento dessas entidades dedicadas especificamente à gestão

linguística, com base na documentação disponível *online*, em trabalhos publicados sobre o tema por pesquisadores da área e nos depoimentos coletados de seus atores.

Abordamos as características específicas, os objetivos e as linhas de ação de cada unidade, destacando as diferenças em seu foco principal (gestão para a SPL e pesquisa para o OPL). Por fim, o trabalho buscou identificar e avaliar tensões linguísticas comuns em programas de graduação e pós-graduação, como a hierarquia entre as línguas nucleares e o inglês, e a evolução das competências, enfatizando o crescente papel do português devido à sua importância no contexto regional/internacional e no atual processo de internacionalização dos estudos.

Os modelos de governança universitária influenciam decisivamente a gestão linguística, a criação e operação de unidades especializadas, como a SPL e o OPL. A transição de modelos tradicionais de governança para modelos mais gerenciais e estratégicos tem sido um catalisador para a institucionalização e coordenação de políticas linguísticas dentro das universidades.

O surgimento de unidades como as analisadas é um exemplo claro das novas perspectivas de governança interna integral. Essas unidades foram concebidas para abordar as políticas linguísticas institucionais de forma organizada, respondendo a desafios como: a) A internacionalização dos estudos; b) A necessidade de promover o multilinguismo diante do avanço do monolinguismo; c) A necessidade de "superar a fragmentação" do ensino de línguas em diferentes áreas da universidade.

Um elemento-chave dos modelos modernos de governança é o planejamento estratégico, que permite à gestão institucional conectar sua identidade, direção e desempenho de forma flexível e cooperativa. A criação de órgãos institucionais específicos — sejam Secretarias, Observatórios ou Diretorias — é um passo essencial para uma gestão linguística universitária eficaz, proposital e estratégica no século XXI. Somente por meio de estruturas bem definidas as universidades podem transformar o desafio linguístico em uma alavanca poderosa para seu desenvolvimento institucional e alcance global.

Referências

ACOSTA, S. P.; ZONANA, V. G. Lenguas extranjeras en el curriculum universitario: el caso Uncuyo. *In*: GASTALDI, M. del V.; GRIMALDI, E. I. (Org.).

Políticas lingüísticas y lenguas extranjeras en el nivel superior. Santa Fe: Universidade Nacional del Litoral, 2016. p. 72-80.

ACOSTA, S. P.; ZONANA, V. G. Las lenguas en la Universidad Nacional de Cuyo: acciones desde la Secretaría de Políticas Lingüísticas, Facultad de Filosofía y Letras (2014-2018). *In*: GASTALDI, M. del V. & GRIMALDI, E. I. (Org.).

Las lenguas extranjeras en la educación superior de la región: 1er Encuentro internacional de centros universitarios de idiomas. Santa Fe: Universidade Nacional del Litoral, 2018. p. 196-206.

ANGELUCCI, TH. C.; POZZO, M. I. O idioma português na universidade pública argentina: modalidades e tendências. **Revista Afluente**, UFMA, Campus III, vol. 3, n. 9, p. 8-27, 2018.

BRUNNER, J. J. Gobernanza universitaria: tipología, dinámicas y tendencias. **Revista de Educación**, vol. 35, n.5, p. 137-159, mai./ago, 2011.

CALVET, L-J. Mondialisation, langues et politiques linguistiques. **Revue du GERFLINT**, n. 1, 2005, p. 1-12. Disponível em: <https://www.gerflint.fr/Base/Chili1/Calvet.pdf>. Acesso em: 25 mai. 2025.

CLARK, B. **El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica**. México: Editorial Nueva Imagen/Universidad Autónoma Metropolitana-Azapotzalco, 1991.

CLAVERIE, J. La universidad como organización. Tres enfoques para el análisis de sus problemas de gestión. **Gestión y Gerencia**, vol. 7, n. 1, enero-abril, 2013, p. 4-27.

COOPER, R. **La planificación lingüística y el cambio social**. Madrid: Cambridge University Press, 1997.

DELAYEL, S. Las lenguas extranjeras en la Universidad Nacional de Quilmes: despejando representaciones. En: **Actas del X Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Lingüísticas**. Valparaíso: Universidad de Playa Ancha, 2022. p. 94-101.

DELAYEL, S. C.; GARÓFALO, S. **Las políticas lingüísticas de la UNQ: ¿30 años no son nada?** Bernal: Universidad Nacional de Quilmes, 2023.

FERNÁNDEZ LAMARRA, N.; ALBORNOZ, M. La Internacionalización de la educación superior y la ciencia en Argentina. In: DIDOU AUPETIT, S. & JARAMILLO DE ESCOBAR, V. (Coord.). **Internacionalización de la Educación Superior y la Ciencia en América Latina y el Caribe: Un Estado del Arte**. Caracas: UNESCO/IESALC, 2014. p. 17-48.

GARCÍA DE FANELLI, A. **Universidad, organización e incentivos: desafíos de la política de financiamientos frente a la complejidad institucional**. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 2005.

GARÓFALO, S. M. La transversalidad de las lenguas en la universidad. **Tendencia Editorial UR**, n. 14, 2018, p. 26-29.

GARÓFALO, S. M. La creación del Observatorio de Políticas Lingüísticas de la UNQ: crónica de un área de vacancia invisibilizada. **Congreso Internacional de Estudios Lingüísticos: "Intersecciones lingüísticas: el lenguaje desde distintas perspectivas disciplinares"**. Universidad Nacional de Moreno, 2022. Resumen. Disponible en: <http://ciel.unm.edu.ar/ponencias-ciel/la-creacion-del-observatorio-de-politicas-linguisticas-de-la-unq-cronica-de-un-area-de-vacancia-invisibilizada/>. Acceso en: 25 maio 2025.

MARQUINA, M. Entre ser "técnico", "académico" o "político" en la universidad. Los nuevos roles de gestión en las universidades argentinas. **RELAPAE**, n. 12, 2020, p. 82-96.

MARQUINA, M. Revisando el concepto de gobernanza interna universitaria: En busca de la especificidad latinoamericana. In: LEIVA GUERRERO, M. V. & GARÍN SALLÁN, J. (Coord.). **Gestión educativa en Iberoamérica**. Barcelona: Red AGE/Universidade Autônoma de Barcelona, 2024.

MARQUINA, M. & CHIROLEU, A. ¿Hacia un nuevo mapa universitario? La ampliación de la oferta y la inclusión como temas de agenda de gobierno en Argentina. **Propuesta Educativa**, n. 43, 2015, 7-16. Disponible en: <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/53882>. Acceso en: 25 mai. 2025.

MARQUINA, M.; MORRESI, S. **La planificación institucional en la universidad: conceptos, debates y experiencias en el marco de política públicas** [inédito]. Buenos Aires: 2018.

NAVARRO, A. M. **El planeamiento educacional en las instituciones de educación superior**. Buenos Aires: Ediciones Al Margen, 2004.

OTERO, A., CORICA, A. & MERBILHAÁ, J. Las universidades del conurbano bonaerense: influencias y contexto. **Archivos de Ciencias de la Educación**, a.12, n.14, 2018. Disponible en: <https://doi.org/10.24215/23468866e052>. Acceso en: 25 mai. 2025.

PELSE-AUGM. Las lenguas en la internacionalización de nuestras universidades. **Site da AUGM**, 2016. Disponível em: http://grupomontevideo.org/ndca/ndpelse/wp-content/uploads/2017/05/Documento_lenguas-en-la-internacionalizaci%C3%B3n_PELSE.pdf. Acesso em: 25 maio 2025.

Secretaría De Políticas Lingüísticas (UNCuyo). **Página web**. Disponível em: <https://ffyl.uncuyo.edu.ar/politicas-linguisticas>. Acesso: 25 maio 2025.

SPOLSKY, B. Para uma teoria de políticas linguísticas. **ReVEL**, cidade?? vol. 14, n.6, 2016 [2007], p. 32-44.

VARELA, L. Políticas de lenguas em las universidades argentinas y el lugar del lingüística [comunicação]. In: **Congrès National des Professeurs de Français**. Mendoza, 2017. Disponível em: https://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/10093/varela-lia.pdf. Acesso: 25 maio 2025.

VARELA, L. Política y gestión de lenguas: Lingüística em la educación argentina. In: SOUSA, S. C. TAVARES DE; ROCA, M. DEL P. & PONTE, A. S.(Org.). **Temas de política 144ingüística no processo de integração regional**. Campinas: Pontes Editores, 2018. p. 81-104.

VARELA, L. Políticas de lenguas y movilidad académica internacional em Argentina. **Revista Digital de Políticas Lingüísticas**, cidade, vol.11, n. 11, 2019, p. 6-20.

ZANGROSSI, G. Las Universidades del conurbano bonaerense. Impacto, desafíos y perspectivas [comunicação]. **X Jornadas de Sociología**. Universidade de Buenos Aires, Faculdade de Ciências Sociais, 2013. Disponível em: <https://cdsa.aacademica.org/000-038/109.pdf>. Acesso: 25 maio 2025.

ZONANA, V. G. Las lenguas extranjeras en los diseños curriculares de la Universidad Nacional de Cuyo: representaciones y normas (Un estudio comparado). In: DANDREA, F.; LIZABE, G. (Org.). **Internacionalización y gobernanza lingüística en el nivel superior**: las lenguas extranjeras en contexto: aportes para su estudio y desarrollo. Río Cuarto: UniRío Editora, 2020. p. 114-141.

Capítulo 10

Vamos conversar/¿Hablemos?: ensinoaprendizagem de idiomas e desconstrução de estereótipos culturais no aplicativo Tandem

Rainei Rodrigues Jadejiski

Notas para seguir o diálogo

O objetivo deste capítulo é analisar como o uso do Tandem pode potencializar o ensinoaprendizagem de idiomas e favorecer a desconstrução de estereótipos culturais. A hipótese que sustenta esta reflexão é a de que as trocas dialógicas proporcionadas por esse tipo de aplicativo, quando guiadas pela escuta atenta e pelo respeito à alteridade, criam espaços interculturais potentes, nos quais se tornam possíveis a problematização de visões hegemônicas e a construção de novos sentidos sobre o outro.

A reflexão aqui apresentada volta-se para uma prática que se desenvolve fora de contextos institucionais formais e produz efeitos formativos passíveis de análise. É nesse movimento que o texto se constrói, a partir de experiências, inquietações e descobertas vividas por mim. Cabe registrar que minha formação inicial não está vinculada ao ensino de línguas, mas o desejo de aprender outros idiomas e compreender culturas distintas tem ganhado força nos últimos anos.

As vivências em viagens internacionais transformaram esse desejo em uma necessidade formativa e em provocação epistemológica. Estive na Argentina e no Uruguai em momentos diferentes. Nessas ocasiões, enfrentei o desconforto de não conseguir me comunicar com fluidez. A barreira linguística impôs limites concretos e simbólicos. Foi um aprendizado sensível sobre o que significa estar em um território onde o idioma não nos acompanha, e como isso pode comprometer tanto a autonomia quanto o encontro com o outro. A sensação de estrangeiridade se deu por fatores culturais e pela ausência de uma linguagem compartilhada.

Essas experiências me moveram a estudar o espanhol. Decidi, então, que era hora de iniciar o aprendizado do idioma. Busquei alternativas: cursos *online*, vídeos e materiais voltados ao estudo autônomo. Foi nesse percurso que encontrei o aplicativo Tandem. A proposta de aprender um novo idioma a partir de trocas com falantes nativos, em uma lógica de intercâmbio, imediatamente despertou meu interesse.

O Tandem se revelou como um espaço de interação constante, que passou a compor minha rotina e alimentar reflexões sobre o ensinoaprendizagem de idiomas, os encontros interculturais e as narrativas que sustentam os estereótipos. Este texto é, ao mesmo tempo, um exercício de análise e um gesto de partilha. Ele se ancora na crença de que aprender um idioma pode ser também uma maneira de reinventar formas de convivência, de afirmar

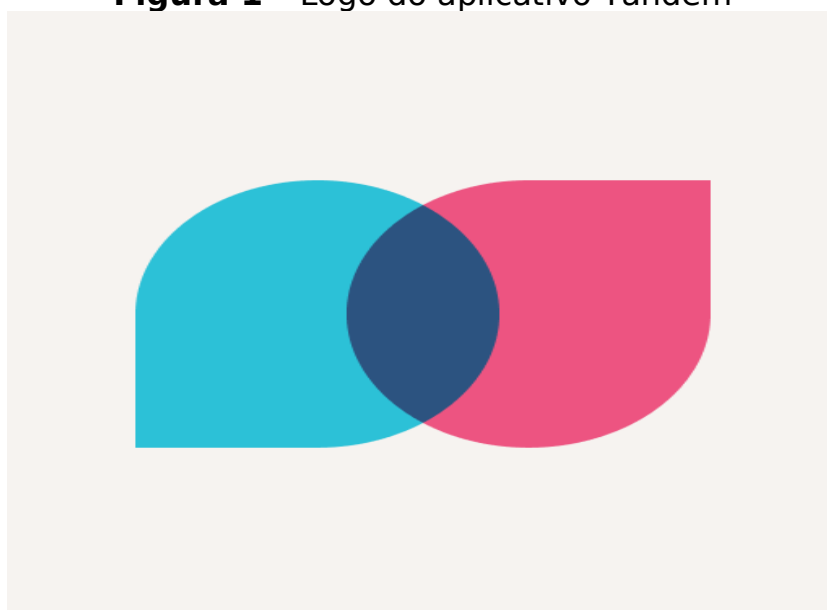
dignidades diversas e de tecer pontes entre mundos que, por vezes, parecem distantes.

Do ponto de vista metodológico, este estudo inscreve-se na abordagem autoetnográfica. Inspirado em Santos (2017), entendo que a autoetnografia é capaz de revelar, por meio da autorreflexão, aspectos culturais e sociopolíticos que perpassam o cotidiano do pesquisador. Essa escolha metodológica me permitiu articular narrativas pessoais com a problematização de estereótipos, deslocamentos identitários e encontros interculturais mediados por tecnologias digitais.

Nesse horizonte, como nos lembra Freire (1996), aprender e ensinar não são movimentos opostos, mas processos dialógicos que se realizam na interação crítica com o mundo. Essa perspectiva ecoa no Tandem, onde o aprendizado se faz na escuta ativa e na abertura ao outro.

1. Por dentro do Tandem: o aplicativo como território formativo

Figura 1 - Logo do aplicativo Tandem



Fonte: Aplicativo Tandem (2025).

Lançado em 2015, o Tandem é um aplicativo voltado ao ensinoaprendizagem de idiomas com base na interação entre falantes de diferentes nacionalidades. A empresa responsável pela plataforma tem sede em Berlim, na Alemanha, e disponibiliza duas modalidades de uso: um plano gratuito, que permite o envio de mensagens de texto, gravações de áudio e correções básicas; e o plano Pro, com funcionalidades adicionais, como chamadas de vídeo, traduções automáticas ilimitadas, filtros avançados de busca e visualização de visitantes do perfil (Tandem, 2025). Desde o início da minha experiência com o aplicativo, optei pelo plano Pro, o que ampliou minhas possibilidades de uso.

A proposta do aplicativo é formar parcerias linguísticas entre usuários que desejam aprender um idioma e, ao mesmo tempo, ensinar sua própria língua materna. Cada pessoa se apresenta por meio de um perfil, no qual informa os idiomas que deseja aprender, os idiomas que domina, seus interesses, motivações e formas preferidas de interação. Segundo informações da própria plataforma, é possível encontrar mais de 300 idiomas disponíveis, incluindo 12

línguas de sinais, o que amplia as possibilidades de trocas comunicativas (TANDEM, 2025).

O acesso pode ser feito tanto pelo celular, com o aplicativo instalado, quanto pela versão para navegador de internet, o que contribui para a flexibilidade de uso. Dentre os recursos exclusivos da versão mobile e do plano Pro, destacam-se as festas – salas de áudio ao vivo com duração ilimitada, em que os participantes se reúnem por idioma para conversar, ouvir e interagir em tempo real. Essas festas são moderadas por anfitriões e funcionam como espaços de escuta coletiva, nos quais pessoas de diferentes partes do mundo podem praticar o idioma em um ambiente mais espontâneo e colaborativo (TANDEM, 2025).

Boa parte dessas informações foi extraída do site oficial do aplicativo, que explicita a estrutura da plataforma e os princípios que regem sua comunidade. Ao apresentar esses dados, não busco apenas descrever tecnicamente o funcionamento do Tandem, mas situar o leitor diante da ferramenta que se tornou central na minha trajetória recente de ensinoaprendizagem de idiomas.

O que mais me chamou atenção, desde o início, foi a diversidade de perfis disponíveis, compondo um verdadeiro cardápio de possibilidades interacionais. Os perfis funcionam como vitrines, com elementos que já sugerem o tom da conversa que poderá se desenrolar: há desde mensagens provocativas e afetivas até listas de interesses culturais, hobbies e projetos de vida. A seguir, com o objetivo de ilustrar melhor como o aplicativo se organiza visualmente, apresento as Figuras 2 e 3, que foram extraídas do site do Tandem.

Figura 2 – Interface principal do aplicativo Tandem



Fonte: Site oficial do aplicativo Tandem (2025).

A Figura 2 possibilita ver como o Tandem organiza visualmente as interações a partir de perfis individuais, nos quais idiomas, interesses e imagens

pessoais assumem centralidade. Assim, a interação no aplicativo começa antes do diálogo propriamente dito.

Figura 3 – Conversa mediada por recursos de correção no aplicativo Tandem



Fonte: Site oficial do aplicativo Tandem (2025).

A Figura 3, por sua vez, evidencia a dimensão propriamente interacional do Tandem, ao mostrar uma conversa em andamento na qual diferentes recursos didático-comunicativos são acionados. Observa-se a presença de mensagens de áudio e texto, o que amplia as possibilidades de aprendizagem ao articular escuta, pronúncia e escrita. A imagem também destaca a funcionalidade de correção, na qual um enunciado em espanhol é revisado e apresentado com marcações de erro e sugestão de forma adequada, permitindo ao aprendiz visualizar ajustes de uso linguístico e reorganizar sua produção.

Com o passar do tempo, o Tandem deixou de ser apenas uma ferramenta de apoio ao aprendizado do espanhol e passou a operar como território de formação. Esse território não é físico, mas simbólico, relacional e político, conforme propõe Rogério Haesbaert (2004). Segundo o autor, a noção de multiterritorialidade nos ajuda a compreender como os sujeitos podem habitar simultaneamente diferentes espaços e temporalidades, físicos ou virtuais.

No Tandem, cada interação cria laços simbólicos com outras geografias, que passam a ser vividas também pela linguagem, pelos afetos e pela memória. Nessa direção, depreendo da leitura de Haesbaert (2004) que os territórios não se definem apenas por delimitações geográficas, mas pelos vínculos, disputas e significações que os sujeitos produzem nos espaços que habitam.

Nesse sentido, o Tandem é um território múltiplo, fluido e em constante reconstrução. Nele, convivem diferentes culturas, temporalidades, repertórios e expectativas. As conversas que ali se estabelecem ocorrem em um campo tensionado por desigualdades simbólicas, diferenças linguísticas e imaginários cristalizados. É nesse aplicativo que se desenha a minha experiência como

aprendiz, gradativamente transformada em campo de investigação, espaço de formação intercultural e ponto de partida para este estudo.

2.Experiências de ensinoaprendizagem no Tandem: encontros, tensões e deslocamentos

Escolher com quem conversar no Tandem implica, muitas vezes, negociar afinidades, interesses e expectativas. A experiência construída ao longo dos meses de uso do aplicativo promoveu tanto o aprimoramento das competências linguísticas quanto a construção de um percurso formativo marcado por deslocamentos identitários e por situações que exigiram sensibilidade, posicionamento e escuta.

Ao mobilizar minha trajetória no Tandem, assumo que a experiência pessoal não é mero relato biográfico, é um ponto de partida para compreender dimensões culturais mais amplas por meio da autoetnografia. Como enfatiza Santos (2017), o sujeito da experiência torna-se também objeto de observação e análise, em um movimento que exige constante vigilância reflexiva e consciência dos efeitos do contexto sobre a construção da narrativa.

Houve momentos de silêncio. Encontros que não aconteceram. Mensagens que não obtiveram resposta ou que foram respondidas dias depois. Embora compreensíveis – afinal, cada pessoa tem sua rotina fora do aplicativo –, essas ausências geram efeitos simbólicos e pedagógicos: desafiam a continuidade do processo, testam a constância e revelam os limites das conexões estabelecidas em ambientes digitais.

Com o tempo, compreendi que cada pessoa está no aplicativo por um motivo diferente. Alguns buscam apoio para exames de proficiência, outros desejam desenvolver fluência por exigência profissional. Há quem apenas queira manter contato com outros países, aprender curiosidades culturais ou estabelecer vínculos afetivos. Essas motivações direcionam o tipo de interação que se constrói. Perceber isso foi importante para ajustar expectativas e lidar com os desencontros que fazem parte da dinâmica do Tandem.

Também observei um fenômeno curioso: os chamados “famosinhos do Tandem”. São usuários com dezenas de avaliações positivas, sempre *online*, quase como influenciadores dentro da rede. Essa lógica de visibilidade reforça, em parte, a noção de performance linguística, em que a fluência e a simpatia se tornam moeda de troca simbólica. Ainda que esse tipo de engajamento motive a permanência no aplicativo, ele pode alimentar a ideia de que aprender bem um idioma é ser bem avaliado, o que empobrece o processo formativo ao vinculá-lo a critérios de popularidade.

Por outro lado, vivenciei interações marcadas pela escuta e pelo reconhecimento mútuo. Conversas que fugiram do lugar-comum e permitiram o compartilhamento de histórias, saberes e afetos. Nessas ocasiões, pude experimentar o que Michael Byram (1997) define como competência intercultural – a capacidade de relacionar-se com o outro de forma crítica, ética e reflexiva, reconhecendo os contextos sociais e culturais implicados no uso do idioma. Em trocas como essas, a linguagem deixou de ser instrumento e tornou-se espaço de criação, de problematização e de formação recíproca.

Nem sempre, porém, o diálogo intercultural aconteceu de forma fluida. O próprio funcionamento do aplicativo, por vezes, favorece trocas rápidas, pautadas por certa superficialidade. A velocidade das conversas, o número elevado de usuários disponíveis e a busca por interações imediatas podem reduzir o tempo da escuta e da construção de vínculos. Como lembra Freire (1996), aprender exige tempo, paciência, humildade e compromisso com o

outro. No Tandem, essas condições nem sempre estão dadas. Foi preciso aprender a insistir, a recuar, a tentar de novo.

Uma das interações mais marcantes ocorreu quando um interlocutor, ao saber que eu era brasileiro, reagiu com comentários estigmatizantes. Em vez de encerrar a conversa, optei por permanecer, explicando a diversidade que compõe o Brasil. Esse esforço de desconstrução de imagens cristalizadas me fez perceber que cada fala, expressão e explicação é um gesto político.

A experiência com o Tandem também revelou alguns riscos. Em mais de uma ocasião, fui alvo de abordagens com conotação afetiva que não correspondiam ao propósito declarado do perfil. Esse tipo de situação exigiu postura firme, com definição de limites e, em alguns casos, a necessidade de interromper a interação. Ainda que o aplicativo proponha um ambiente voltado ao aprendizado, trata-se, afinal, de uma rede social. Como tal, reproduz as ambiguidades, os conflitos e os atravessamentos éticos das relações digitais.

É importante lembrar que os interlocutores também têm uma vida para além do aplicativo. Estudo, trabalho, cansaço e disponibilidade emocional interferem diretamente no ritmo das conversas. Muitas trocas começam com entusiasmo, mas não se mantêm. O aprendizado, nesse cenário, precisa se adaptar à fragmentação e à fluidez.

O Tandem é um espaço de exposição, de escolha e de filtragem. Cada pessoa escolhe o que mostrar, o que esconder, o que buscar. Essa ambivalência exige atenção crítica e ética. Ser aprendiz de idiomas nesse ambiente requer compreender a si mesmo como sujeito implicado em disputas simbólicas, em dinâmicas culturais e em processos de formação. Como afirma Freire (1996), é na problematização do mundo que nos tornamos sujeitos da nossa própria história. E isso envolve a forma como escutamos, respondemos e dialogamos.

3.Descolonizar o idioma: escuta intercultural e crítica da representação

Aprender um idioma em um ambiente digital como o Tandem é também um exercício de escuta intercultural. Ao longo das conversas, fui desafiado não apenas pela estrutura da língua espanhola, mas pelas imagens que meus interlocutores traziam sobre o Brasil, sobre a América Latina e, de modo mais amplo, sobre o outro que fala. Muitas vezes, essas imagens vinham carregadas de estereótipos, ressoando o que Adichie (2009) denominou como o perigo de uma história única.

A escritora nigeriana alerta para os riscos de se reduzir um povo a uma narrativa dominante. Quando só uma versão é contada, outras são silenciadas, e o que permanece passa a parecer natural, verdadeiro, inquestionável. No contexto do Tandem, isso se expressa de forma recorrente: o Brasil associado à sensualidade, à informalidade, à malandragem; a Colômbia reduzida ao narcotráfico; a Venezuela à crise econômica. Essas representações não surgem por acaso. São construídas historicamente por narrativas coloniais, midiáticas e políticas que estruturam o imaginário global.

Ao perceber esses enquadramentos, fui compreendendo que o ensino/aprendizagem de idiomas não se dá fora das relações de poder. O idioma estrangeiro não é um território livre de tensões. Ao contrário, ele carrega memórias, desigualdades e disputas simbólicas. Como aprendiz, precisei confrontar essas narrativas e, ao mesmo tempo, evitar que minha própria escuta se orientasse por imagens pré-fabricadas sobre os outros. Escutar, nesse contexto, tornou-se uma prática crítica, uma abertura à alteridade que não se contenta com o exótico, mas busca compreender o outro em sua complexidade.

É nesse ponto que as contribuições de Vera Maria Ferrão Candau se tornam fundamentais. Ao refletir sobre a interculturalidade como prática crítica, a autora propõe que a escuta do outro não seja somente uma atitude tolerante, mas um posicionamento político diante das desigualdades e exclusões históricas. A interculturalidade, para Candau (2012), não é celebração da diversidade, é enfrentamento das assimetrias. Aprender um idioma, nesse horizonte, é também revisitar as marcas coloniais que ainda estruturam os modos de ensinar, aprender e se comunicar.

No Tandem, a experiência da interculturalidade se dá de forma concreta: escutar um venezuelano que se sente inferiorizado por sua nacionalidade, acolher a fala de um colombiano cansado dos estigmas que pesam sobre seu país, explicar a um europeu que o Brasil vai muito além do carnaval e da violência urbana. Cada uma dessas conversas tornou-se um momento de formação, de deslocamento e de problematização. Nesses encontros, a escuta foi se constituindo como um gesto político de reconhecimento e de resistência, conforme propõe Freire (1996).

No modelo de competência intercultural proposto por Michael Byram (1997), essa abertura está no centro do processo educativo. O autor defende que o ensino de idiomas deve formar sujeitos capazes de interpretar culturas diferentes, agir com consciência crítica e construir relações baseadas no respeito e na negociação de significados. No Tandem, isso se materializa quando o usuário se dispõe a escutar com atenção, a suspender julgamentos, a reconhecer sua própria incompletude diante da experiência do outro.

A escuta intercultural, nesse contexto, não é imediata nem automática. Ela precisa ser cultivada. Requer disposição para o confronto com o desconhecido, humildade para reconhecer os próprios limites e coragem para desafiar narrativas naturalizadas. Como aponta Candau (2008), a escuta intercultural pressupõe a superação da monocultura do saber, que valoriza apenas certos modos de conhecimento e desqualifica outros como folclóricos, rudimentares ou atrasados.

Ao longo da minha trajetória no Tandem, fui reconhecendo que aprender espanhol não era apenas dominar tempos verbais ou ampliar o vocabulário. Era, acima de tudo, reconstruir formas de escutar, de perguntar e de responder. Cada conversa era um convite à revisão das certezas. E, muitas vezes, o que mais ensinava não era a gramática, mas o desconforto provocado por um comentário, por uma expectativa, por um silêncio.

Esse desconforto, em vez de ser evitado, passou a ser entendido como parte do processo formativo. Como aprendiz, fui me tornando também um interlocutor mais atento, mais cuidadoso com o que dizia e com o que ouvia. Aprender idiomas, nesse sentido, foi um exercício contínuo de descentralização e de reconstrução da minha própria maneira de estar no mundo.

Esse exercício contínuo de escuta e autorreflexão se insere no que Santos (2017) define como “modelo triádico” da autoetnografia, que articula dimensões metodológicas, culturais e autobiográficas em uma mesma investigação. Nesse modelo, a experiência individual é interpretada a partir de processos sociais mais amplos, permitindo uma análise que reconhece a implicação do pesquisador naquilo que investiga.

Considerações finais

A experiência vivida no Tandem ampliou minha compreensão sobre o que significa aprender um idioma em um ambiente digital, intercultural e não institucionalizado. O que começou como uma tentativa individual de aprender

espanhol tornou-se um processo formativo mais amplo, em que o idioma foi apenas uma das camadas envolvidas. Ao longo dos meses, fui me percebendo não apenas como aprendiz, mas como sujeito em constante negociação de sentidos, em contato com outras culturas, histórias e formas de existir.

A escolha pela autoetnografia como caminho metodológico permitiu construir uma análise que parte do vivido, sem abrir mão do rigor reflexivo. As interações que narrei neste texto não são exemplares, mas singulares. Elas carregam contradições, limites, afetos, silêncios e descobertas. E é justamente por isso que produzem sentido: porque revelam os múltiplos aspectos envolvidos no ensinoaprendizagem de idiomas mediados por tecnologia.

Ao considerar o Tandem como território formativo, busquei compreender como esse espaço virtual se torna lugar de encontros marcados por desigualdades, mas também por possibilidades de reconhecimento. O território, tal como proposto por Haesbaert (2004), é também um espaço simbólico, e, no caso do Tandem, as fronteiras são traçadas não por muros, mas por idiomas, expectativas e narrativas que se cruzam. Nesse território, há escolhas, disputas, experiências.

Compreendi que aprender um idioma em um aplicativo como o Tandem é também um exercício de descolonização: da escuta, do olhar, da linguagem. Requer romper com o conforto das narrativas únicas e abrir-se às histórias múltiplas que cada interlocutor carrega. Requer, ainda, resistir à lógica da performance e da fluência perfeita, reconhecendo que o erro, a pausa e o mal-entendido também fazem parte do processo formativo.

Ao narrar minha trajetória neste texto, não pretendi oferecer um modelo a ser seguido, mas compartilhar um caminho possível. O Tandem, para mim, tornou-se mais do que um recurso tecnológico. Tornou-se espaço de formação. Espaço em que ensinar e aprender deixaram de ser movimentos opostos e passaram a se entrelaçar, sustentados por uma pedagogia do diálogo, da escuta e do reconhecimento.

Finalizo com o desejo de que mais pessoas possam olhar para suas experiências de ensinoaprendizagem de idiomas como processos legítimos de formação, dignos de análise, de partilha e de problematização. Que possamos escutar mais, julgar menos, narrar com mais cuidado, habitar com mais presença os territórios digitais que escolhemos. E que o idioma aprendido, qualquer que seja, torne-se também uma forma de estar no mundo com mais empatia, criticidade e compromisso.

Referências

ADICHIE, C. N. **The danger of a single story**. TED Talk, 2009.

Disponível em:

https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story. Acesso em: 24 jul. 2025.

BYRAM, M. **Teaching and assessing intercultural communicative competence**. Clevedon: Multilingual Matters, 1997.

CANDAUI, V. M. F. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 33, n. 118, p. 235-250, 2012. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/QL9nWPmwbhP8B4QdN8yt5xg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 jul. 2025.

CANDAUI, V. M. F. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, vol. 13, n. 37, p. 45-64, jan./abr. 2008. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5szsvwMvGSVPkGnWc67BjtC/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 24 jul. 2025.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HAESBAERT, R. **O mito da desterritorialização**: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

SANTOS, S. M. A. O método da autoetnografia na pesquisa sociológica: atores, perspectivas e desafios. **Revista Plural**, São Paulo, vol. 24, n. 1, p. 214-241, 2017. Disponível em: <https://revistas.usp.br/plural/article/view/113972/133158>. Acesso em: 25 jul. 2025.

TANDEM. **Site oficial do aplicativo Tandem**. Disponível em: <https://www.tandem.net>. Acesso em: 24 jul. 2025.

SEÇÃO II - LITERATURA, CULTURA E ARTES

Capítulo 11

A cultura é a nossa bússola! abordagens de literaturas africanas em língua portuguesa com o livro didático ‘estações linguagens: rotas de cidadania’

**Brenda Damasceno Silva
Sarah Maria Forte Diogo**

1. Introdução

Este trabalho tem como objetivo relatar uma experiência em sala de aula vivenciada na educação básica, especificamente no ensino médio, através do uso do livro didático da área de linguagens e suas tecnologias *Estações linguagens: rotas da cidadania* (2020). O livro didático, um material de apoio muito importante para docentes e estudantes, recebeu diversas mudanças a partir da reforma do ensino médio em 2022, de início pelo tamanho do material, que foi reduzido. Tal transformação causou estranhamento com relação à organização do material.

É válido destacar que os livros didáticos seguem a proposta de currículo ditada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que define quais são os conteúdos essenciais para o ensino médio, abrangendo diversas áreas de conhecimento. Sendo assim, os conteúdos selecionados revestem-se de responsabilidade social, levando em consideração a realidade do país no qual estamos inseridos.

O livro didático é parte de uma mercadoria da indústria cultural, que acompanha um currículo oficial baseado nas percepções de uma sociedade que ainda precisa evoluir muito em diversos sentidos, principalmente na construção de uma educação mais crítica e igualitária para toda a população brasileira.

A respeito das definições sobre o livro didático, concordamos com: “O livro didático constitui-se num instrumento auxiliar da atividade docente que quando utilizado de forma correta contribui para a produção de uma melhor aprendizagem, ampliando e renovando o processo educativo” (COSTA et. al, 2017, p. 2). Essa ferramenta estruturada é muito importante no processo de aprendizado dos estudantes na escola, é por meio deste que podemos ter acesso rápido a muitas temáticas organizadas e já pensadas por outros profissionais, de modo que facilite a mediação do repasse de conhecimento.

Ademais é essencial ressaltar o valor do livro didático enquanto política pública, que passou a ser implementada somente a partir do fim da década de 1920. Tal como destaca:

No Brasil, a história do livro didático é recente, ele chegou às escolas brasileiras no final da década de 1920, após a criação do Instituto Nacional do Livro (INL), órgão específico para legislar sobre políticas do livro didático. Sua distribuição junto às escolas públicas somente teve início na década de 1970, através dos primeiros programas de livros didáticos, estruturados e

coordenados pela Fundação Nacional de Material Escolar (COSTA, et al., 2017, p. 3).

Ou seja, não faz tanto tempo assim que temos acesso a um livro organizado e selecionado para estar nas escolas, cujo alcance se faz tanto para professores quanto estudantes. No entanto, existem também pontos negativos no que diz respeito a este material e principalmente a escolha dos que farão parte do contexto escolar. Mediante a isso corrobora:

Em virtude dessas políticas, o livro didático passou a ser distribuído para as escolas públicas dos municípios que aderissem ao Programa Nacional de Distribuição do Livro Didático. No entanto, durante mais de duas décadas o Governo Federal patrocinou a distribuição do livro didático sem levar em consideração o que estava sendo distribuído e para quem estava sendo distribuído, de forma que os livros que chegavam as escolas públicas do norte e do nordeste, principalmente, não apresentavam uma conexão com a realidade local, o que gerou uma série de críticas ao programa (COSTA et. al., 2017, p. 4).

Concordamos com a relevância dessa política pública que visa combater a desigualdade social, pois para se construir uma educação de qualidade é necessário ingresso ao universo dos livros, que eles sejam difundidos no espaço estudantil e possam de fato ajudar na aquisição de conhecimentos. Porém, muitos desses livros acabaram vindo as bibliotecas das escolas de maneira desequilibrada, sem uma escolha mais específica voltada para a realidade de muitas regiões do nosso país. Na maioria das vezes algumas coleções de livros didáticos não abordavam nada que se relacionasse as realidades e culturas de muitos estudantes, e isso é alarmante, pois se pensarmos o quanto há de diversidade étnica, comunidades variadas, questões sociais etc. Não é possível que todas as coletâneas abordam apenas uma determinada vivência social que acontece em estados das regiões sul e sudeste deste país imenso e continental chamado Brasil.

Essa pauta da diversidade cultural no Brasil é muito importante de ser debatida, pois muitos anos se passaram e determinados assuntos que não faziam parte de classes sociais privilegiadas se quer eram mencionadas. E com o advento da internet, de fácil acesso a informação, movimentos sociais em ebulição, temos a oportunidade de trazer para o debate temáticas que versam sobre nossas heranças africanas ou indígenas, conhecer autores de outras nacionalidades, nos quais temos muito a aprender. Tudo isso é um diálogo que buscamos realizar para a evolução da sociedade na qual estamos inseridos.

O material sobre o qual nos debruçamos nesta pesquisa faz parte da área de linguagens e suas tecnologias, *Estações linguagens: rotas da cidadania* (2020)⁸, e despertou interesse por apresentar uma temática contemporânea a ser trabalhada no espaço escolar: literaturas africanas em língua portuguesa. Se trata de uma literatura diversa, que possui aproximações com nosso país, devido às heranças africanas que constituem nossa cultura, além disso, é uma oportunidade de conhecer autores e obras de nacionalidades variadas, o que constitui um ponto positivo na criação de repertório de conhecimentos atualizados.

⁸ Mais informações sobre o livro em: <https://www.edocente.com.br/pnld/obra/estacoes-linguagens-rotas-da-cidadania/> Acesso em: 31 out. 2025.

Apesar deste universo literário ainda não ser conhecido pela maioria do público, as literaturas africanas em língua portuguesa destacam-se com o passar dos anos. O fato de elas estarem presentes no livro didático é um avanço fundamental para a popularização de autores e obras da cena literária dos países africanos que dispõem da Língua Portuguesa como idioma oficial, os chamados PALOP (sigla para Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa, se refere ao grupo de cinco países africanos que compartilham o português como língua oficial: Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe).

Ademais, ressaltamos a importância da Lei Federal nº 10.639/2003, alterada pela Lei nº 11.645/2008, estabelece o ensino obrigatório da história e cultura afro-brasileira e africana e indígena em todas as escolas, sejam elas públicas ou particulares, do ensino fundamental até o ensino médio. Essa lei proporciona o compromisso de abordar tais temáticas no ambiente escolar e, por isso, observamos a inclusão realizada no material didático trabalhado.

2. Metodologia

A experiência referida em sala de aula ocorreu através da utilização do livro didático da área de linguagens e suas tecnologias *Estações linguagens: rotas da cidadania* (2020), organizado pela editora Ática. A obra integra o Programa Nacional do Livro Didático - PNLD de 2020.

O material expõe alguns escritores de países lusófonos, como Guiné-Bissau, Moçambique, Angola e entre outros. A fim de relacioná-los com a cultura afro-brasileira, e compreender a diversidade de saberes que as constituem. A temática é explorada no capítulo três “A cultura é a nossa bússola!”

Diversos escritores das Literaturas Africanas em Língua Portuguesa são apresentados ao longo das páginas do capítulo mencionado, sendo: Manuel Rui Monteiro, Paula Tavares, Manuela Margarido etc. Entretanto, em decorrência de projetos específicos da escola, preparação para avaliações e cronogramas de conteúdos a serem seguidos de acordo com a dinâmica da instituição, optamos por focar em três autores, nos quais conhecemos algumas obras e possuímos identificação: Odete Smedo, José Craveirinha e Noémia de Sousa.

Para a realização das aulas foi necessário estudar previamente o livro didático, entendendo a respeito da organização que ele propõe, compreender como são apresentados esses autores, o que há de positivo e o que há de negativo com essas abordagens, o que pode ser melhorado e principalmente como trazer essas autorias distintas para a realidade da sala de aula de alunos da segunda série do ensino médio. Essas indagações foram cruciais para pensar no desenvolvimento das aulas de língua portuguesa.

Realizamos leituras de artigos escritos por pesquisadores que se debruçam a respeito dessa temática, com o intuito de acrescentar ainda mais os conhecimentos acerca dos autores e suas literaturas, a exemplo: Gomes Júnior (2021), Moraes e Costa (2018), Pereira e Gomes (2025), Silva (2021), Souza e Silva (2020), e Deus (2019).

Considerando a dinâmica própria da turma, quantitativo de quarenta e um alunos matriculados, entretanto o máximo de estudantes frequentes era entre trinta e trinta e cinco alunos, os comportamentos dos estudantes na sala de aula de uma turma da segunda série do ensino médio, em uma escola pública situada no sertão central, Município de Ibaretama (Ceará).

Reconhecemos a importância de deixá-los livres para se expressarem, de modo a valorizar o protagonismo dos jovens. Tendo em mente a agitação e participação da classe durante a maioria das aulas, nos levou a pensar na

concretização de uma roda de conversa, envolvendo a temática trabalhada no livro didático. Conjuntamente a essa prática, em nosso plano de ação, adicionamos também aula expositiva e dialogada com slides, produção textual e composição de desenhos.

Com esse planejamento de aulas, buscamos proporcionar aos estudantes uma experiência de leitura literária na sala de aula de maneira diferenciada, com autores dos quais eles não conhecem, contextualizando os poemas abordados, o momento histórico em que cada autor escreveu, traçando paralelos em comum com a realidade que vivemos no Brasil. Alinhando ao que defende Cosson (2006, p.120):

[...] ser leitor de literatura na escola é mais do que fruir um livro de ficção ou se deliciar com as palavras exatas da poesia. É também posicionar-se diante da obra literária, identificando e questionando protocolos de leitura, afirmando ou retificando valores culturais, elaborando e expandindo sentidos. Esse aprendizado crítico da leitura literária.

Acreditamos que a leitura de ficção expande os olhares dos leitores, para desenvolver visões mais amplas e críticas sobre o mundo que nos cerca, as obras literárias colaboram com a construção de uma sociedade mais diversa, pois apresentam pontos de vista variados, personagens com histórias nas quais muitos leitores podem se identificar, e a escola é um espaço significativo de se trabalhar literatura.

De modo introdutório o livro traz uma seção chamada “embarque”, neste ponto, alguns elementos importantes para a compreensão da temática são retratados por meio de ilustrações, mapa do continente africano, enfatizando os países que possuem a língua portuguesa como idioma oficial, acompanhados das bandeiras dos respectivos países: Guiné-Bissau, Guiné Equatorial, Moçambique, Angola, Cabo Verde e São Tomé e Príncipe. Além disso, exibe fotografias que demonstram um pouco da cultura da população dos próprios países africanos relatados, bem como vestimentas, instrumentos musicais, danças.

Continuamente, dispõe de alguns questionamentos para estimular os estudantes, como: além da língua portuguesa, você acha que esses países têm outras características em comum com o Brasil? Em complemento a isso, apresenta um desafio de questões a serem respondidas acerca da cultura, bem como, moeda local, turismo e outras curiosidades a cerca desses países. Há uma rápida explicação do que são as línguas crioulas.

Desta maneira são abordados os escritores, juntos a uma breve biografia, algumas informações sobre o contexto histórico e os poemas de cada autor. As aulas foram estruturadas do seguinte modo: uma aula de cinquenta minutos, a cada semana, contabilizando três semanas. A turma foi organizada com as cadeiras em círculo, contamos com a presença de trinta e dois estudantes nas três respectivas aulas.

3.Vozes poéticas africanas em sala de aula

Na primeira aula que transcorreu o período de aplicação de nosso plano de ação, trabalhamos a literatura de Odete Semedo, primeiramente realizamos a leitura do poema “Em que língua escrever?”. Nele a autora:

Em que língua escrever
As declarações de amor?

Em que língua cantar
As histórias que ouvi contar?
Em que língua escrever
Contando os feitos das mulheres
E dos homens do meu chão?
Como falar dos velhos
Das passadas e cantigas
Falarei em crioulo?
Falarei em crioulo!

Mas que sinais deixar
Aos netos deste século?
Ou terei que falar
Nesta língua lusa
E eu sem arte nem musa

Mas assim terei
palavras para deixar
Aos herdeiros do nosso século
Em crioulo gritarei
A minha mensagem
Que de boca em boca
Fará a sua viagem
(...) (SEMEDO, 1996).

Neste poema o eu-lírico fala sobre o impasse linguístico que sofre enquanto decide qual idioma vai representar seus anseios e sentimentos mais profundos que um dia ecoaram para os seus ancestrais. Escrever em Português, língua dos colonizadores, ou escrever em Crioulo, a língua de suas origens? Aproveitamos as informações contidas no livro didático que falam sobre a escritora, e complementamos com mais informações encontradas em nossas pesquisas.

A escritora e professora natural de Guiné-Bissau, Odete Semedo nasceu em 1959 e atua na literatura e no magistério. Está presente, ainda, no meio político de seu país, chegando a assumir cargos como diretora-geral de ensino da Guiné, presidente da Comissão Nacional da Unesco em Bissau, e Ministra da Educação e da Saúde. A autora é crítica em seus posicionamentos e é ativa na defesa das pautas sociais. Suas obras ainda não são muito difundidas no Brasil, sendo difícil encontrar livros dela nas principais livrarias físicas ou virtuais. No entanto, é possível achar em sites de revistas de literatura alguns de seus poemas.

Nesta aula preparamos a sala de aula em formato de roda de conversa, foi aberto o espaço de discussão para que os alunos pudessem falar o que haviam entendido do poema “Em que língua escrever”. Neste momento trouxe o apontamento de Deus (2019):

À medida que a literatura guineense foi sendo construída, uma nova questão foi posta em pauta: Em que língua escrever a literatura da Guiné-Bissau? Embora a língua portuguesa tenha predominado quase que exclusivamente até a década de 1980 na escrita da literatura nacional, nos últimos tempos, diversos autores têm-se confrontado com a questão de em que língua publicar suas obras. (DEUS, 2019, p. 160).

De início os estudantes estavam um pouco introspectivos e relataram ter dúvidas em relação à cultura do país, como aquela população podia escrever em uma língua oficial e falar entre eles com outra língua chamada de crioulo.

Discutimos o porquê da dificuldade da escrita em crioulo em relação à língua oficial, já que a obra aborda esse ponto. Qual a importância política disso para essa população? Indagação para instigá-los a refletir e participar da aula.

Então, foi necessário explicar a respeito do processo de colonização nos países africanos, explicitar que assim como outros autores da mesma geração de Odete Semedo, criticam o regime colonial imposto por Portugal, os sofrimentos vividos pelo povo de Guiné-Bissau em busca de liberdade e de identidade nacional própria. Surgiram ainda questionamentos a respeito da valorização da língua portuguesa e desvalorização de seus idiomas locais. O livro lança questões de interpretação textual sobre o poema, estas foram trabalhadas coletivamente, alguns estudantes liam as perguntas e outros respondiam, assim criamos uma aula interativa de literatura e história ao mesmo tempo. A turma aderiu bem à temática da aula e a maioria dos estudantes participou com leituras dos trechos do poema, perguntas ou respostas em relação ao tema.

Na segunda aula exploramos a literatura de Noémia de Sousa, para começar a conversa, trouxemos um vídeo do rapper Emicida declamando o poema “Súplica”. Os versos da autora apresentam tom de manifesto, bem como observamos nos trechos a seguir:

Tirem-nos tudo,
mas deixem-nos a música!

Tirem-nos a terra em que nascemos,
onde crescemos
e onde descobrimos pela primeira vez
que o mundo é assim:
um labirinto de xadrez...

Tirem-nos a luz do sol que nos aquece,
a tua lírica de xingombela
nas noites mulatas
da selva moçambicana
(essa lua que nos semeou no coração
a poesia que encontramos na vida)
tirem-nos a palhota- humilde cubata
onde vivemos e amamos,
tirem-nos a machamba que nos dá o pão,
tirem-nos o calor de lume
(que nos é quase tudo)
– mas não nos tirem a música!

Podem desterrar-nos,
levar-nos
para longes terras,
vender-nos como mercadoria,
acorrentar-nos
à terra, do sol à lua e da lua ao sol,
mas seremos sempre livres
se nos deixarem a música!
Que onde estiver nossa canção
mesmo escravos, senhores seremos;
e mesmo mortos, viveremos.
E no nosso lamento escravo
estará a terra onde nascemos,
a luz do nosso sol,

a lua dos xingombelas,
o calor do lume,
a palhota onde vivemos,
a machamba que nos dá o pão!
(...) (SOUSA, 2016).

No poema, nos deparamos com um eu-lírico que busca afirmar sua identidade negra, que clama para que sua cultura seja preservada, afinal sua cultura é o seu seio mais precioso. As tradições ancestrais que constroem toda uma nação não devem ser destruídas por exploradores de sua terra tão amada, mas ao menos tempo tão sucateada pelos colonizadores portugueses. Por conseguinte, utilizamos o livro didático que continha mais informações sobre autora e o seu contexto histórico, a fim de provocar reflexões.

Noémia de Sousa nasceu em 1926 em Moçambique e faleceu em 2002 em Portugal. É uma das vozes mais emblemáticas de seu país, bastante conhecida pela sua postura política. Os poemas escritos por ela são repletos de críticas sociopolíticas, é comumente chamada de “a mãe dos poetas moçambicanos”, devido ao seu trabalho revolucionário na arte literária, sua poesia fala de luta e liberdade contra o regime colonialista português instaurado em Moçambique. *Sangue negro* (2016) é sua única obra publicada. Reconhecida no Brasil e reverenciada por artistas brasileiros como o escritor Marcelino Freire e o rapper Emicida.

O livro didático através da seção “Viagem”, introduz rapidamente o assunto do poema, relacionando a sons e ritmos, fazendo uma aproximação com a música, um elemento importante para a constituição de identidade dos países africanos em língua portuguesa.

Deste modo podemos identificar semelhanças com os gêneros e movimentos musicais brasileiros. Assim, a escritora é apresentada junto ao poema “Súplica”, realizamos a leitura da obra e discutimos. Os estudantes teceram comentários que evidenciavam o teor crítico do poema, a maioria da turma falou que o texto parecia ser uma espécie de denúncia aos maus tratos sofridos pelos povos africanos. Por conter palavras que não fazem parte de nosso vocabulário, de falantes de língua portuguesa do Brasil, com antecedência organizei um glossário para ser utilizado como apoio durante a leitura, algo que foi bem útil nesse momento.

Após a leitura e discussão do poema, pedimos que os estudantes elaborassem um poema respondendo o questionamento: e se tirassem a música da sua vida, o que você faria? Uma vez que o poema sinaliza sobre viver em um mundo sem sua própria cultura, solicitamos que agregado a escrita fizessem uma ilustração. Essa proposta de atividade não faz parte do livro didático, ela surgiu de acordo com a nossa percepção em relação à turma, que é participativa e criativa. Acreditamos ser importante motivá-los a criar um material a partir do que foi discutido nas aulas, instigá-los a serem protagonistas.

É importante que nós docente tenhamos olhares atentos para perceber os pontos fortes e negativos de suas turmas e trabalhar em cima disso, sendo flexível para adequação das aulas em meio aos conteúdos e práticas pedagógicas. A maioria dos estudantes realizou essa atividade com êxito, de maneira lúdica e animada, explorando o lado artístico, de produtor de conteúdo no ambiente escolar.

Na terceira e última aula sobre literaturas africanas em língua portuguesa, estudamos o escritor José Craveirinha. Preparamos uma aula mais expositiva, com apresentação de slide com informações mais detalhadas sobre o autor e o

contexto histórico em que ele viveu. Adotamos essa prática, pois o livro didático foi muito sucinto quanto à abordagem em relação a este autor. O livro didático mostra inicialmente o poema do autor “Karingana ua karingana”, obra que se tornou um clássico da poesia moçambicana. O escritor versa:

Este jeito
de contar as nossas coisas
à maneira simples das profecias
— Karingana ua Karingana —
é que faz o poeta sentir-se
gente.

E nem
de outra forma se inventa
o que é propriedade dos poetas
nem em plena vida se transforma
a visão do que parece impossível
em sonho do que vai ser.

— Karingana! (CRAVEIRINHA, 1974).

Esta obra de poesia representa a resistência cultural, na qual os povos moçambicanos precisaram manifestar para se manterem fortes, diante da luta pela liberdade de seus país contra o domínio português. A oralidade africana na qual Craveirinha se destaca imprime a história de um povo que teve sua trajetória marcada pela batalha da libertação e do sonho de um futuro mais justo.

Explicamos a origem desta afirmação que é utilizada nas línguas xichangana e xironga, a expressão “Karingana ua karingana” serve para iniciar uma contação de histórias tradicionais, é algo equivalente a “era uma vez”, é necessário proferir essas palavras pois, significa um pedido de permissão para começar a narração, todos os presentes devem responder “nkaringána”, o que significa a concessão da permissão. O diálogo se repete ainda três vezes e assim o narrador pode contar sua história.

José Craveirinha, em seus poemas, enfatizava a prática da oralidade dos povos africanos, as histórias contadas em roda nos ambientes familiares que são ricas em ritmos, danças, cores e práticas ancestrais. O escritor nasceu em 1922 em Moçambique e faleceu em 2003 na África do Sul. É considerado o maior poeta de Moçambique, foi o primeiro autor africano a ganhar o prêmio Camões, influenciando toda uma geração de autores como Mia Couto e Paulina Chiziane. Seus poemas versam a respeito do período colonial e de pós-independência de seu país, falam ainda sobre discriminação racial e desigualdade social.

Com auxílio do material didático lemos o poema “Karingana ua Karingana”, discutimos a respeito da imposição cultural, revolta contra o colonialismo português e importância da oralidade para os povos africanos. A turma relatou compreender a relevância política, e importância histórica de denúncia que os autores africanos fizeram quando escreveram seus textos literários. Por isso alguns haviam sido até presos, como aconteceu com José Craveirinha, inclusive, os estudantes associaram aos artistas brasileiros como Caetano Veloso e Gilberto Gil que foram perseguidos na época da ditadura.

Outrossim, fizeram um paralelo com o contexto virtual, onde são encontradas diversas narrativas, escritas/áudio, e o poder que elas têm. Pedimos para que os alunos imaginassem que estavam em suas redes sociais e

produzissem um comentário crítico respondendo a indagação: qual a importância da escrita e da literatura para os povos africanos? Os estudantes aderiram a essa atividade com empolgação, escreveram e depois leram seus comentários coletivamente. Desta maneira, encerramos um ciclo de três aulas sobre literaturas africanas em língua portuguesa no ensino médio.

4.Resultados e discussão

O livro didático é uma política pública extremamente importante para um projeto de educação no Brasil, se caracterizando como suporte aos professores, por apresentar um catálogo de conteúdos a serem trabalhados durante o ano escolar em sala de aula, e incluir métodos pedagógicos a serem utilizados na prática docente. É por meio deste material que a maioria dos estudantes tem acesso aos conteúdos formativos, pois, muitas vezes, este é o único instrumento de estudos que alguns alunos possuem.

Levando em consideração o contexto social do Brasil, em que a desigualdade social é discrepante, e parcelas de estudantes da rede pública vivem situações econômicas limitadas, o que não permite a aquisição de outros aportes para os estudos.

O material didático foi uma ferramenta para a construção das aulas, principalmente por ser um material disponível para os alunos. Através dele lemos os poemas e discutimos a respeito. Mas é necessário dizer que o material deixou a desejar com relação à ampliação da temática, poderia ter trazido informações mais detalhadas, tanto sobre os autores e suas obras, quanto ao contexto histórico que os permeia.

Ademais, é oportuno frisar que a inclusão da temática no livro didático simboliza esforço para implementação da lei e reconhecimento de autores e obras das Literaturas Africanas em Língua Portuguesa e também para a construção de uma educação decolonial. Corroboramos com o pensamento de Gomes Júnior (2021):

Cremos que o Ensino e a Pesquisa de Literaturas Africanas sejam fundamentais contribuições para o processo de decolonização. Conhecer e investigar essas literaturas se faz, também, um mecanismo de desconstrução dos estereótipos ancorados na colonização e dos pressupostos reducionistas do eurocentrismo que- pensando com Achille Mbembe - tendem a reconhecer e valorizar os reflexos de seu próprio espelho. (GOMES JÚNIOR, 2021, p. 8 e 9).

Através de práticas literárias como estas buscamos possibilitar a valorização da identidade negra e ancestralidade africana, contribuindo com os diálogos sobre diversidade cultural, combatendo preconceitos e estereótipos e aprofundando o conhecimento histórico sobre o continente africano e sobre nosso próprio país.

A referida experiência ocorreu em setembro de 2024, e trouxe a possibilidade de explorar escritores africanos de língua portuguesa em sala de aula, algo positivo para a construção de repertório cultural dos estudantes, traçando conexões diretas com a cultura afro-brasileira. A turma teve momentos de leitura literária e posteriormente discussão sobre o que foi lido, realizamos atividades que envolviam aprendizados através das obras, debates acerca das temáticas, incentivando a participação dos discentes que em sua maioria

interagem curiosos em relação ao assunto, se mostraram aptos a conhecer e aprender.

A prática de leitura de textos literários oportuniza aos estudantes em formação, e também ao professor em exercício de seu magistério, o contato com referências culturais diversas, que podem ampliar seu repertório cultural, o que é fundamental para a ampliação de compreensão acerca de elaborações artísticas, a exemplo da literatura. Para Dalvi, Pitta e Guimarães (2023, p.208):

O potencial transformador da ficção nos impulsiona a pensar nos contextos escolares como espaços privilegiados para o encontro produtivo entre aluno e texto literário, com uma adequada mediação, que tenha na socialização e apropriação dos signos artístico-literários e no conhecimento de natureza conceitual parte de um processo formativo integral que vise ao desenvolvimento do sistema interfuncional do psiquismo.

Para a concretização desta experiência tivemos o oportuno contato entre os estudantes/leitores e o texto literário na escola, inferimos o quanto essas ficções impactaram a este público, que percebeu o quanto podiam encontrar novidades através desses textos, que é muito importante refletir sobre os assuntos e produzir material sobre isso.

5. Conclusão

Na ocasião em que desenvolvemos nosso plano de ação para as aulas, pensamos na relevância de abordar essas representatividades negras na literatura para o ambiente escolar que, por sua vez, forma leitores críticos e prepara jovens para o mundo, que possam refletir sobre a realidade que os cerca. Foi importante dar espaço para estudar esses autores e suas obras, dando voz para estes artistas da linguagem que ainda não são tão conhecidos no Brasil, mas que aos poucos tem conquistado espaço na educação básica.

O livro didático oferecer essa temática é um ponto significativo para a construção de repertório de literatura mais plural, que abarca culturas diferenciadas e se distancia da ideia cristalizada de se trabalhar literatura no ensino apenas sob a ótica do cânone literário, que não é propriamente um problema, pois essas obras consideradas clássicas são sim influentes e tem seu valor, porém defendemos aqui a inclusão de mais obras variadas, que apresentam autorias e culturas distintas.

Odete Smedo e Noémia de Sousa são escritoras ainda pouco conhecidas no país, suas obras literárias precisam ocupar espaços nas bibliotecas, nas escolas e Universidades, serem lidas e discutidas, proporcionam aos leitores viagens culturais entre seus países e o nosso país. Bem como José Craveirinha, um escritor revolucionário em Moçambique, que escreveu textos sobre as mazelas que seu povo enfrentou durante o período de guerra pela independência de seu país.

Percebemos o impacto de trabalhar literaturas africanas em língua portuguesa na sala de aula, compreendemos que há muitas ligações culturais entre o continente africano e o Brasil, para além do passado escravagista, mas através das danças, ritmos musicais, histórias contadas por gerações, rituais religiosos e herança linguística.

Referências

BARROS, F. P. et al. **Estações linguagens: rotas da cidadania**. 1ª ed., São Paulo: Ática, 2020.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

COSTA, M. H. de C. et. al. O papel do livro didático no processo educativo. *In: Anais IV Congresso Nacional de Educação*. João Pessoa – PB, 2017. Disponível em: https://editorarealize.com.br/educacao/anais-iv-conedu/pesquisa?autor=&titulo=O+PAPEL+DO+LIVRO+DID%C3%81TICO+NO+PROCESSO+EDUCATIVO&area_tematica=. Acesso em: 13 jul.2025.

CRAVEIRINHA, J. **Karingana Ua Karingana**. Lourenço Marques, Acadêmica. LDA. 1974. Disponível em: <https://nesgadetera.blogspot.com/2015/05/karingana-ua-karingana-jose-craveirinha.html>. Acesso em: 02 ago. 2025.

DEUS, L. P. S. A “Falescrita” de Odete Semedo. **Revista Ecos**, Cáceres-MT vol. 26, ano 16, nº 01, p.158 e p.179, 2019. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/ecos/article/view/4156>. Acesso em: 08 set. 2025.

GOMES JÚNIOR, J. Ensino e Pesquisa de Literaturas Africanas em língua portuguesa. *In: GOMES JÚNIOR, J. L. (Org.) Projeto “Vamos Conversar?”: ensino e pesquisa de literaturas africanas de língua portuguesa*. **Revista África e Africanidades**, Vol. 14, n. 39, ago-out, 2021, p.7-9.

MORAES, C. L.; COSTA, R. L. O levante da voz feminina às margens do Canône: nacionalismo, identidades e resistência na poética guineense de Odete Semedo. **Revista Crioula**, nº 21, p.85 e p.115, 1ºsem. 2018.

PEREIRA, A. L.; GOMES, R. de O. Desafios e Perspectivas do ensino das literaturas africanas de língua portuguesa em sala de aula. **Revista Contemporânea**, vol. 4, nº 7, p.1 e p.26, 2024.

SALGUEIRO, M.A.D.; PITTA, R.G.D.; GUIMARÃES, S.C.T. Currículo escolar e literatura: entre a necessidade e a possibilidade de experiências literárias. **Espaço Plural**, [S. l.], v. 19, n. 39, p.206 e p.223, 2024.

SEMEDO, O. **Em que língua escrever**. Bissau: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa, 1996. Disponível em: <https://poesiaguineenseemportugues.blogspot.com/2019/05/em-que-lingua-escrever-de-odete-semedo.html>. Acesso em: 25 out. 2025.

SILVA, E. L. de S. Introdução à literatura africana de língua portuguesa: conceitos, ideias e produções. *In: GOMES JÚNIOR, J. L. (Org.) Projeto “Vamos Conversar?”: ensino e pesquisa de literaturas africanas de língua portuguesa*. **Revista África e Africanidades**, Vol. 14, nº39, ago-out, 2021. p.69-87.

SOUSA, N. de. **Sangue Negro**. São Paulo: Editora Kapulana, 2016.

SOUSA, N. de. **Súplica**. São Paulo: Kapulana, 2016. Disponível em: <https://peita.me/blogs/putablog/suplica-por-noemia-sousa?srsItid=AfmBOoqsRLGopi0hWi2FoEt4gLcl4pW79bzC6L7FDPpTs2rMBnwQQAZN>. Acesso em: 19 out. 2025.

SOUZA, U.; SILVA, R. V. da R. Poesia, identidade e nacionalismos: cruzamentos políticos e culturais nas obras de Noémia de Sousa e de José Craveirinha. **Revista da Pós-graduação em Letras** - Scripta Uniandrade, vol. 18, nº 1, p.215 e p. 236, 2020.

Capítulo 12

Entre a dor e o processo criativo: a escrita como ferramenta de amadurecimento emocional em “*A Troca e a Tarefa*” de Lygia Bojunga

Gabriela Alves Henriques da Matta
Magda da Silva Cunha

Considerações iniciais

A literatura infantojuvenil ganhou valorização no Brasil após o surgimento de editoras e de uma crescente preocupação com essas fases do desenvolvimento. Inicialmente, essa literatura tinha um viés mais pedagógico e didático; posteriormente, evoluiu ao focar na imaginação, reflexão e na formação integral do leitor frente a um mundo em constante transformação. Assim, temas complexos como problemas sociais e questões existenciais foram sendo incorporados de maneira lúdica nas histórias. Os autores, portanto, propõem-se a abordar essas temáticas para auxiliar o público a conhecer a si mesmo, explorar novos assuntos e percepções de mundo, além de instigar a imaginação e a reflexão.

Surgem, então, autores e autoras que inovam ao apresentar obras em que os protagonistas, em sua maioria crianças, vivenciam diversas e complexas situações. Entre eles, destaca-se Lygia Bojunga, cuja carreira nas artes começou cedo, atuando no rádio e no teatro, até se consolidar na produção literária. Bojunga é uma autora que dá voz a personagens cheios de dúvidas, que questionam a vida e os próprios sentimentos, resultando em histórias marcantes. Além disso, ela demonstra um grande apreço pela criação literária, dedicando prefácios e posfácios para discorrer sobre o processo de escrita e o surgimento da criatividade. Essa atitude é notável, já que muitos escritores reservaram esse espaço para a análise de outros críticos ou autores. Assim, é evidente que a autora valoriza as vivências como a verdadeira fonte de histórias ricas e repletas de reflexões.

Após anos publicando pela editora Agir, Bojunga criou a sua própria editora, tendo maior liberdade para escrever e ilustrar as páginas. Com isso, cada elemento de seus livros possui um significado profundo: a capa, os personagens e cada detalhe são explicados pela autora em prefácios ou posfácios, revelando o motivo de sua existência. Esse cuidado demonstra que a autora também é uma leitora atenta, e que se preocupa com o momento de descobertas do mundo pelo público jovem. No entanto, mesmo com essas explicações sobre os elementos da obra, as histórias nunca se esgotam. Sua escrita contém traços de sua vivência, o que é caracterizado por Bretas (2013) como diferentes tempos retratados nas narrativas: tempo da fantasia, tempo da angústia e tempo da memória.

Diante desse contexto, o presente estudo teve como objetivo situar a produção *Tchau* como uma literatura destinada ao público infantojuvenil, além de analisar o conto *A troca e a tarefa* e reconhecer as marcas do tempo de

angústia da escritora que se fazem presentes na narrativa em estudo. Além disso, a cada final das narrativas de Bojunga, o leitor é convidado a refletir sobre a vida e a sociedade, a importância do cuidado com crianças e adolescentes, e o valor da própria leitura.

Nesse sentido, a análise busca compreender como Lygia Bojunga consolida um espaço de ruptura com o viés meramente pedagógico na literatura brasileira contemporânea. Investiga-se a forma como sua narrativa articula questões existenciais profundas, permitindo que as vivências e a subjetividade da autora se materializem em um diálogo autêntico com as descobertas e os questionamentos do jovem leitor.

A relevância desta pesquisa reside na necessidade de compreender a produção literária da autora, que inova ao assumir o controle do processo editorial e ao utilizar prefácios e posfácios como ferramentas de mediação criativa. Este trabalho contribui para o debate sobre a formação integral do indivíduo, validando a literatura como um campo de reflexão sobre dilemas emocionais e problemas sociais. Assim, o estudo justifica-se por oferecer um olhar detalhado sobre como a estética de Bojunga transforma vivências em experiências que instigam a imaginação e o autoconhecimento do público infantojuvenil.

1. Lygia Bojunga e a literatura infantojuvenil

Ao conhecer narrativas infantojuvenis, o leitor vive cercado por produtos e discussões voltadas para as crianças, seja em bibliotecas ou instituições de ensino. Entretanto, a ideia de "infância" como uma fase especial na qual a criança está resguardada dos desafios e riscos do mundo é uma invenção recente. Durante séculos, as crianças eram vistas apenas como adultos de baixa estatura, inseridas desde cedo nas mesmas rotinas e trabalhos dos mais velhos.

A literatura que consumiam não era feita para elas, mas sim adaptada do universo adulto. Um marco inicial acontece no século XVII, com obras como as fábulas de La Fontaine e Charles Perrault. No entanto, o próprio Perrault, uma figura importante nos meios intelectuais, preferiu atribuir a autoria do livro a seu filho, um adolescente. Essa recusa em assinar a obra "é sintomática do destino do gênero que inaugura: desde o aparecimento, ele terá dificuldades de legitimação" (LAJOLO, ZILBERMAN, 2007, p. 14). Era o início de um gênero que lutaria por seu espaço.

Esse cenário só começou a mudar com a ascensão da burguesia, impulsionada pela Revolução Industrial a partir do século XVIII. A nova organização social, centrada na vida urbana, fortaleceu duas instituições essenciais: a família e a escola. A família se consolidou como um espaço doméstico privado, e "a preservação da infância impõe-se como pressuposto e meta de vida" (*Ibid.*, p. 16).

A criança, vista agora como um ser frágil e em formação, tornou-se o centro simbólico desse novo arranjo familiar. Em paralelo, a escola se tornou obrigatória, preparando os pequenos para o futuro e retirando do mercado um contingente de crianças das indústrias e trabalhos forçados. É nesse contexto pedagógico e didático que a literatura infantil se inicia, assumindo, "desde o começo, a condição de mercadoria" (*Ibid.*, p. 17). Ela surge para atender a uma demanda dessa nova criança leitora, mas também para reforçar os valores burgueses e servir como ferramenta pedagógica, garantindo sua utilidade, identificação e aceitação.

O relacionamento da criança com o livro se fez por meio de uma adesão afetiva, resultado de uma identificação. Nesta medida, uma abordagem da literatura infantil não pode obscurecer o reconhecimento do papel que o leitor desempenha neste processo, o que significa considerá-lo não apenas um recebedor passivo de mensagens e ensinamentos, mas sobretudo um indivíduo ativo, que aceita ou rechaça o texto, na medida em que o percebe vinculado ou não o seu mundo (ZILBERMAN, 1983, p. 22).

Anos depois, no Brasil, ainda não havia uma literatura infantil própria, o país vivia um "panorama fortemente marcado por obras estrangeiras" (*Ibid.*, p. 29), diversas obras foram trazidas por Monteiro Lobato. Dessa forma, muitas crianças tiveram acesso inicialmente a traduções e adaptações europeias. Em 1921, Lobato lança *Narizinho Arrebitado* e revoluciona o mercado, não apenas como autor, mas também como empresário e editor, um gesto que inaugura novos tempos (LAJOLO, ZILBERMAN, 2007).

É importante mencionar, que Lobato não subestimou o intelecto das crianças e nem desprezou a cultura nacional, criando universos genuinamente brasileiros, como o *Sítio do Picapau Amarelo*, misturando fantasia e folclore. Assim, Lobato não apenas foi o precursor da literatura infantojuvenil brasileira, mas também equilibrou arte e pedagogia para dar às crianças brasileiras uma fonte para que pudessem conhecer e explorar temáticas diversas, tanto no âmbito cultural quanto social.

Em seguida, nos anos 60 e 70 o Brasil presenciou um aumento na produção de livros infantis e na criação de editoras. Isso contribuiu com o aumento da produção nacional e seu consumo, por meio de livros literários que refletiam a sociedade brasileira. Muitas personagens das narrativas, saíram do campo e passaram a viver na cidade, refletindo a realidade da população. Assim, a literatura infantojuvenil abordava temáticas familiares para muitas crianças e jovens:

A literatura infantil brasileira mais contemporânea também reata pontas com a tradição lobatiana por outras vias. Por exemplo, pela inversão a que submete os conteúdos mais típicos da literatura infantil. Essa tendência contestadora se manifesta com clareza na ficção moderna, que envereda pela temática urbana, focalizando o Brasil atual, seus impasses e suas crises (*Ibid.*, p. 125).

Dessa forma, muitos escritores que vieram após Monteiro Lobato valorizaram seu legado como uma atitude de reconhecimento das fases infantil e juvenil na literatura, saindo do intuito meramente pedagógico e trazendo temáticas importantes para reflexão humana. Entre esses escritores temos Lygia Bojunga Nunes, que não aborda suas histórias no campo ou fazendas como Lobato fez, mas leva suas personagens para casas e prédios da zona nobre, submetendo-as a conflitos e tensões. Entretanto, Bojunga aborda temáticas com sutileza, escolhendo as palavras, imagens, para transmitir de forma lúdica as crianças. A partir disso, é possível afirmar que na literatura infantojuvenil, a escritora mulher contemporânea apresenta em suas obras temáticas iminentes e personagens que sobrevivem além das páginas.

Escritora pós lobatiana, Bojunga aborda em seus livros infantis e juvenis diversas temáticas pessoais, sociais e culturais. De acordo com Marisa Lajolo e Regina Zilberman (2007), os livros da época de 70 da autora trazem histórias que apresentam frustrações, desajustes e marginalização social e familiar.

Histórias não apenas com profundidades temáticas, mas escolhas estéticas da autora que trazem elementos da realidade com coloquialismos e linguagem simples, oferecendo acesso aos leitores de todas as idades. Dessa forma, com muito mérito, conquistou o Prêmio Hans Christian Andersen em 1982, deixando um legado para escritores de liberdade criativa e valorização da infância.

Entretanto, Bojunga não parou por aí. Na década de 1984 lança sua única coletânea de contos, nomeado *Tchau* (1984). Entretanto, após criar sua própria editora, ela relança o livro em 2008 com uma capa diferente, e no prefácio “Pra você que me lê” conta o motivo de escolha da capa, das ilustrações ao longo do livro, das angústias dos personagens e sobre sua própria escrita a qual afirma que

... eu preciso de um estímulo que, feito um palito de fósforo, risque a minha imaginação produzindo a faísca e, em seguida, a chama que vai clarear o caminho. É a partir desse risco que eu crio, que eu procuro dar vida aos meus personagens e, se consigo, eles passam a dar vida aos meus livros (BOJUNGA, p. 13, 2008).

Essa escolha própria de se relacionar com seus leitores revela o cuidado da escritora ao abordar sentimentos humanos em suas obras; ou seja, demonstra como suas inspirações se transformam em narrativas emocionantes. Não diferente do livro *Tchau*, a autora escreve tanto no prefácio como no prólogo. Dessa forma, quando o leitor passa a conhecer os personagens, ele também conhece sua autora. Aliado a isso, Ribeiro (2002) afirma que Bojunga mostra peculiaridades em suas obras, deixando claro suas exigências com a escolhas como tema, linguagem, presença de realidade e fantasia entre outros. Por esse motivo, Bojunga criou sua editora, escrevendo aos seus leitores, para trazer uma experiência completa, para além do conhecimento da história.

Em suas obras, a escritora apresenta histórias com protagonistas crianças, que lidam com sentimentos conflitantes e contextos sociais turbulentos como o luto e memória em *O Meu Amigo Pintor* (1986) e *Corda Bamba* (1992); Entretanto, essas temáticas não definem esses livros, pois estes exploram um universo a qual crianças têm voz, sentimentos e sonhos. Candido (2009), ao estudar a personagem, revela que “... a compreensão que nos vem do romance, sendo estabelecida de uma vez por todas, é muito mais precisa do que a que nos vem da existência. Daí podermos dizer que a personagem é mais lógica, embora não mais simples, do que o ser vivo” (CANDIDO, p. 59, 2009).

Dessa forma, Bojunga transmite ao leitor a necessidade de valorizar essa fase da vida que requer atenção. Não sendo apenas a infância, mas também durante o percurso em direção à maturidade, pois a adolescência é uma fase repleta de sentimentos novos. Assim, limitar a obra de Lygia Bojunga ao universo do infantojuvenil seria um equívoco.

A autora transita para o universo adulto, e suas histórias revelam uma profunda coerência temática e estilística. Nelas, encontramos personagens marcados por angústias e memórias de um passado que ainda pulsa, e cujas vidas interiores são tecidas por sonhos e desejos. A assinatura de Bojunga se manifesta na forma como a realidade e a fantasia se entrelaçam para realçar o imaginário dessas figuras. Essa abordagem sugere um caminho necessário: a capacidade de imaginar, estimulada desde a infância, que não se perde com o tempo, mas se transforma na principal via de acesso para compreender a complexidade da experiência humana na maturidade.

Dessa forma, para conhecer com maior maestria a obra de Lygia Bojunga, é preciso antes de tudo entender a sua relação com o leitor. A autora faz questão de trazê-los para perto, transformando cada prólogo e prefácio em um convite para sua oficina de criação. Com trechos por vezes manuscritos, ela estabelece uma intimidade que envolve o leitor no processo da escrita, tornando-o um cúmplice de suas inquietações. Por isso, conhecer a trajetória da escritora torna-se um ato fundamental.

Nascida em Pelotas (RS), Bojunga mudou-se cedo para o Rio de Janeiro com sua família, teve uma formação imersa no mundo da arte, do teatro ao rádio, o que certamente influenciou sua prosa rítmica e dialógica. Em meio a esse a paisagens das cidades e trabalho com palavras, ela publicou seu primeiro livro, *Os colegas* (1972), e a partir dali, consolidou uma jornada literária ininterrupta. Sua linguagem, ao unir simplicidade e profundidade poética, conquistou leitores no Brasil e no mundo, que não buscam em seus livros apenas histórias, mas um encontro com a própria autora.

A importância da literatura infantojuvenil vai além do entretenimento, firma-se como uma ferramenta essencial na formação humana, pois, como ensinou Paulo Freire (1989, p. 7), "a leitura da palavra é sempre precedida da leitura do mundo", logo, é através das narrativas que a criança e adolescentes começam a decodificar o mundo. Dessa forma, para além de sua função de desenvolvimento cognitivo e a expansão do vocabulário, seu papel mais profundo está na construção da subjetividade e da capacidade crítica do indivíduo. A literatura atua como espelho, onde o leitor reconhece e valida suas experiências, e como janela, que lhe abre para a diversidade de outras realidades, fomentando a empatia. Além dessa dimensão íntima, a obra literária é um poderoso vetor cultural, conectando o jovem leitor à sua comunidade.

Apesar de ser um instrumento usual de formação da criança, participando, nesse caso, do mesmo paradigma pragmático que rege a atuação da família e da escola, a literatura infantil equilibra e, frequentemente, até supera — essa inclinação pela incorporação ao texto do universo afetivo e emocional da criança. Por intermédio desse recurso, traduz para o leitor a realidade dele, mesmo a mais íntima, fazendo uso de uma simbologia que, se exige, para efeitos de análise, a atitude decifrador do intérprete, é assimilada pela sensibilidade da criança (LAJOLO, ZILBERMAN, 2007, p.20).

Para além dos lares, a literatura infantojuvenil ocupa um lugar de destaque nos currículos escolares, ambiente onde crianças e jovens socializam e constroem seus conhecimentos de mundo. Nesse processo, a literatura se apresenta como uma aliada poderosa. Há décadas existe uma preocupação com a formação leitora, o que torna essencial a mediação dos educadores para apresentar novos universos, com um foco que vai além do aprendizado formal, visando a formação crítica. Como afirma Nelly Novaes Coelho (2000, p. 16), "A escola é, hoje, o espaço privilegiado em que deverão ser lançadas as bases para a formação do indivíduo". A literatura, portanto, insere-se nesse projeto como um caminho para a reflexão, para a construção de novas formas de enxergar o mundo e para o desenvolvimento da empatia.

É nesse contexto que a obra de Bojunga marca presença não apenas em currículos, mas também em projetos pedagógicos e até em provas de vestibulares. Um exemplo notável vem da própria BNCC (2018), que em uma sugestão de projeto inclui *A Bolsa Amarela* ao lado de clássicos como *A Mão e a*

Luva de Machado de Assis e *O Diário de Anne Frank*. A inclusão de Bojunga no currículo escolar não deve ser vista como um mero instrumento para ensinar a ler ou conhecer palavras. Pelo contrário, sua obra prova que é possível ir além, rompendo as fronteiras da imaginação. Mesmo inserida na estrutura da sala de aula, a escrita não perde sua potência de dialogar com o imaginário e de ajudar crianças, jovens e adultos a conhecerem a si mesmos e o mundo que os rodeia.

Dessa forma, as experiências literárias se dão pelas escolhas estéticas dos autores. Por isso, Bojunga aposta na maioria dos seus livros em personagens narradores, em primeira pessoa. A escolha dessa narração é uma decisão importante, pois cria uma experiência de leitura imersiva. Ao adotar o diálogo interno da personagem juntamente com suas memórias e opiniões, o autor leva o leitor a mergulhar diretamente na consciência de quem narra, levando-o a enxergar através de seus olhos, sentir suas emoções e partilhar de suas limitações.

Essa voz se torna a mediadora entre a realidade e a ficção, logo, como aponta Brait (1985, p. 61) “tudo, como sempre, vai depender da perícia do escritor, de sua capacidade de selecionar e combinar os elementos que participam da arquitetura da personagem.” Assim, Bojunga possui essa perícia ao construir a narrativa, convidando o leitor a se emocionar juntamente com as experiências da personagem.

2.O marco do tempo da angústia de Lygia Bojunga

Voltada para o público infantojuvenil, Lygia Bojunga trabalha temas suaves e complexos em sua obra, com personagens de tipos distintos. Bretas (2013), pesquisadora da obra de Lygia Bojunga, ao realizar um estudo tomando como corpus de análise 17 títulos da autora, afirma que Bojunga apresenta diferentes processos de construção das personagens, cuja modificação acompanha o envelhecimento de seu público leitor. Cada processo refletido por Bojunga em seus personagens é denominado por Bretas (2013), para fins de sistematização e análise, como a caracterização do tempo expresso em suas narrativas: tempo da fantasia, tempo da angústia e tempo da memória. Esses tempos seguem uma linha que se inicia na infância, segue pelos conflitos pré-adolescentes e adolescentes e aflora para a vida adulta.

Os conflitos vividos por suas personagens refletem a instabilidade e a insegurança comuns a todos nós, quando ainda não temos a suficiente maturidade para entender os problemas e buscar soluções. As personagens, portanto, experimentam um processo de crescimento físico e emocional, com suas provas e passagens, rumo à transformação proporcionada pelo amadurecimento (BRETAS, 2013, p. 17).

Nas narrativas constituintes do tempo da fantasia de Lygia Bojunga (BRETAS, 2013), as personagens enfrentam conflitos ao mesmo tempo em que lidam com o acolhimento dos familiares e dos amigos, encontrando soluções satisfatórias para seus problemas. A imaginação se faz presente de maneira ativa no texto, assim como as alegorias: “A alegoria é tradução concreta de uma ideia difícil de compreender ou de exprimir de uma maneira simples. Os signos alegóricos contêm sempre um elemento concreto ou exemplificativo do significado” (DURAND, 1993, p. 9).

Além disso, o desfecho das histórias traz uma saída positiva para os problemas enfrentados pelas personagens. As alegorias são utilizadas no texto

literário como uma forma simplificada de expressar uma ideia complexa, facilitando sua compreensão, o que é de grande proveito para o leitor infantil. Personagens animais são comuns nessa fase das narrativas de Bojunga, promovendo maior identificação com a criança e sua visão lúdica do mundo.

Ao passar pelo tempo da angústia (BRETAS, 2013), Bojunga deixa para trás os heróis da fantasia e apresenta personagens mais maduros. Para a psicologia, há diferentes nomes que também fazem referência à angústia: “Subsumida em diferentes nomes – ansiedade, medo, síndrome de pânico, transtorno de estresse pós-traumático -, impossível não percebê-la como índice privilegiado da presença de um sujeito, isto é, um ser de fala e de desejo.” (CHIABI; POLLO, 2013, p. 138). Realizando a passagem da fantasia para o realismo, a autora trata de sentimentos como tristeza, melancolia, ciúmes, solidão, e situações como desprezo, indiferença e abandono.

As narrativas desse período da escritora são marcadas pelo símbolo (Bretas, 2013), inverso à alegoria. Enquanto a alegoria é a representação através de uma ideia abstrata, o símbolo é a revelação da própria ideia: “O símbolo é, pois, uma representação que faz aparecer um sentido secreto, é a epifania de um mistério” (DURAND, 1993, p. 12). Segundo Bretas (2013), nas primeiras obras escritas por Bojunga que fazem parte do tempo da angústia, o sonho é uma saída para os conflitos, o que mostra que apesar de lidar com situações realistas, a representação simbólica é constante nas narrativas do período.

Acerca da representação simbólica na narrativa, Coelho (2000) afirma que “A representação simbólica é um recurso estilístico mais rico do que a representação realista (mimética), porque esta última limita-se a fixar o específico do real a ser transfigurado; e aquela transfigura a essência daquele real” (p. 106). Dessa forma, a autora parte de situações realistas como conflitos, dores e tensões do cotidiano em suas narrativas, mas para isso, ao invés de apenas escrever a realidade como ela é, utiliza o símbolo como seu recurso central. Nesse contexto, em várias de suas narrativas, o sonho funciona como símbolo da possibilidade de escapar dos problemas ou solucioná-los. A representação simbólica na narrativa a torna mais cheia de sentidos que podem não ser percebidos à primeira vista, exigindo maior atenção e maturidade do leitor.

O tempo da memória de Lygia Bojunga, constitui-se de narrativas nas quais a autora volta para si mesma, refletindo sobre suas experiências como leitora, como escritora, e também apresentando lembranças acerca de pessoas e lugares (BRETAS, 2013). Por meio de uma escrita autobiográfica, a autora confidencia para o leitor suas memórias, como o surgimento de seu interesse pela leitura, despertado pelo livro *Reinações de Narizinho* de Monteiro Lobato: “Os títulos que compõem essa terceira fase nasceram do desejo da escritora de expressar literariamente a sua ligação com os livros e de sua preocupação com o resgate da memória” (BRETAS, 2013, p. 20-21). Essa fase da escrita de Bojunga, possui caráter confessional, estabelecendo certa intimidade com o leitor, que possui acesso à memória da autora de forma literalizada.

O livro *Tchau*, lançado em 1984, trouxe uma mudança na obra de Bojunga, como seu primeiro e único livro de contos e como o marco do tempo da angústia da autora (BRETAS, 2013). O conto se distingue do romance por apresentar uma narrativa curta, que pode ser lida em um único momento, cujo efeito de sentido é produzido de maneira breve e coesa. De acordo com Cortázar (2006), os contos são narrativas que apresentam um elemento significativo cujo sentido ultrapassa o conto em si:

O elemento significativo do conto pareceria residir principalmente no seu tema, no fato de se escolher um acontecimento real ou fictício que possua essa misteriosa propriedade de irradiar alguma coisa para além dele mesmo, de modo que um vulgar episódio doméstico [...] se converta no resumo implacável de uma certa condição humana, ou no símbolo cadente de uma ordem social ou histórica (CORTÁZAR, 2006, p. 152-153).

Desse modo, *“Tchau”* (Bojunga, 2003) é constituído por quatro narrativas que falam de solidão, abandono, desigualdade social e ciúme. Em seu primeiro conto, homônimo ao título do livro, a autora apresenta a personagem pré-adolescente Rebeca convivendo com a desestruturação de sua família. Nessa história, a mãe abandona Rebeca, assim como o outro filho e o marido para viver com outro homem. O abandono e a dor que a filha sente ao ser ignorada pela mãe, ressalta a atmosfera angustiante da narrativa. O próximo conto do volume, *“O bife e a pipoca”*, retrata um abismo social entre dois garotos de diferentes classes sociais que passam a conviver um com o outro no ambiente escolar. Rodrigo é filho único, tem uma família rica e vive em um bairro luxuoso, enquanto Tuca mora com a mãe alcoólatra e dez irmãos na favela, passando por dificuldades.

Em seguida, o conto *“Lá no mar”* traz a personificação de um barco, que sofre com a falta de seu falecido dono. O barco espera tristemente pelo pescador que se foi, até que um menino o encontra, entra nele e lhe conta histórias, trazendo sua alegria de volta. Essa narrativa destaca a passagem pelo luto e seu término, que se concretiza a partir de novas vivências.

O conto *A troca e a tarefa*, assim como os outros contos que compõem o livro, é uma narrativa carregada de angústia e sofrimento, que são expressos através da personagem principal. Dessa forma, todos os contos do livro trazem um sentido que ultrapassa as situações abordadas, podendo ser considerados como contos significativos: “Um conto é significativo quando quebra seus próprios limites com essa explosão de energia espiritual que ilumina bruscamente algo que vai muito além da pequena e às vezes miserável história que conta” (CORTÁZAR, 2006, p. 152-153).

No conto, a personagem é um elemento essencial na narrativa, em torno da qual todo o enredo se desenvolve. Segundo Brait (1985, p. 11) “Se quisermos saber alguma coisa a respeito de personagens, teremos de encarar frente a frente a construção do texto, a maneira que o autor encontrou para dar forma às suas criaturas, e aí pinçar a independência, a autonomia e a ‘vida’ desses seres de ficção”. De acordo com Coelho (2000), as narrativas podem apresentar três tipos de personagens: a personagem-tipo, a personagem-caráter e a personagem-individualidade, cada uma moldada pela intenção do autor em relação ao sentido que deseja transmitir ao leitor.

A personagem-tipo é uma personagem estereotipada, cujo caráter e comportamento não apresenta mudanças na narrativa. Sua caracterização, comportamentos e atitudes servem para reforçar padrões já estabelecidos pela sociedade. Essas personagens representam seres de contos de fada maravilhosos, como reis, rainhas, gigantes, princesas, príncipes, bruxas e outros. Há também personagens-tipo em narrativas realistas, representando trabalhadores ou estados sociais, como: pescador, fazendeiro, velho, criança, soldado e outros (COELHO, 2000).

Já a personagem-caráter é aquela na qual se destacam comportamentos ou padrões morais, estando presente, principalmente, na literatura tradicional

(COELHO, 2000). Através dos aspectos morais e éticos dessa personagem, a narrativa se desenvolve, transmitindo ao leitor questionamentos e lições sobre o comportamento e valores humanos.

Com a evolução científica da humanidade, houve uma mudança na interpretação da imagem do ser humano, o que foi refletido na literatura através da personagem-individualidade: “Representa o novo homem, revelado pelas descobertas psicanalíticas, que puseram em questão a antiga interpretação do ser humano, visto de maneira maniqueísta e dogmática” (COELHO, 2000, p. 76). A ficção contemporânea traz uma nova personagem mais atrelada aos conceitos modernos, substituindo a personagem tradicional por outra mais próxima do leitor. A personagem-individualidade revela um ser fictício carregado de comportamentos, valores e atitudes que se assemelham às características de qualquer ser humano real, falho e complexo.

A personagem-individualidade não pode ser rotulada como boa ou má, generosa ou egoísta, nobre ou vil, etc.[...] Representando o ser humano em diferentes graus de seu mistério interior, a personagem-individualidade é ambígua, exige de seu leitor maturidade de espírito e capacidade de reflexão (COELHO, 2000, p. 76).

Portanto, *A troca e a tarefa* possui uma narradora-personagem complexa, cheia de impulsos, falhas e qualidades, não podendo ser classificada pelo leitor como boa ou má, por não lhe oferecer características típicas de personagens desse tipo. Coelho (2000) classifica esse tipo de personagem como personagem-individualidade e ressalta que ela não é apropriada para um leitor imaturo, embora existam personagens assim capazes de dialogar com o leitor inexperiente.

3. Entre a dor do ciúme e a criação literária

O conto *A troca e a tarefa* apresenta uma narradora-personagem cujo nome não é mencionado. Seu sofrimento começa aos 9 anos, quando reconhece o ciúme que sente ao ver como seus pais tratam sua irmã. Logo no início da leitura, o leitor se depara com uma situação familiar, pois se trata de um sentimento comum entre as crianças, gerado, em muitos casos, pelas comparações feitas pelos adultos. A aproximação do leitor através de uma situação recorrente e familiar, coerente com a realidade, carrega consigo elementos de verossimilhança que propõem um maior envolvimento do leitor com a obra, ao mesmo tempo que propõe uma visão profunda da sociedade (CANDIDO, 1970). Nelly Coelho trata da escolha de registro feita pelo autor, evidenciando as diferenças entre a escolha pelo registro realista ou pelo registro fantasioso.

Entretanto, é importante notar que a atração de um autor pelo registro realista do mundo à sua volta ou pelo registro fantasia resulta de sua intencionalidade criadora: ora testemunhar a realidade [o mundo, a vida real...] representando-a diretamente pelo processo mimético [pela imitação fiel], ora descobrir “o outro lado” dessa mesma realidade – o não imediatamente visível ou conhecido –, transfigurando-a pelo processo metafórico [representação figurada]. Nesse caso, a matéria literária identifica-se não com a realidade concreta, mas com a realidade imaginada,

com o sonho, a fantasia, o imaginário, o desconhecido (COELHO, 2000, p. 52-53).

Dessa forma, a escolha de registro do mundo não ocorre de forma aleatória, mas obedece a intenção do autor, que escolhe a melhor maneira de se tratar um tema na obra. Logo, Coelho (2000, p. 52) afirma que “Nenhuma dessas formas é melhor ou pior, literalmente. São apenas diferentes e dependem das relações de conhecimento que se estabelecem entre os homens e o mundo em que eles vivem”. Com isso, a protagonista de “*A troca e a tarefa*” acredita que os pais dão mais carinho e atenção à irmã e a deixam em segundo plano. Ela se acha feia e diminui sua importância sempre que menciona a irmã. Para ela, tudo que é bom e belo é destinado à irmã, enquanto a ela restam as sobras. A irmã é a mais velha, a mais bonita e a preferida de todos. Em meio a essa situação, a narradora personifica o Ciúme, o apresentado como uma personagem com seus desejos e ações. O primeiro encontro entre o Ciúme e a menina ocorre em seu quarto, no escuro. De início ela o teme, depois passa a aceitá-lo e depois aprende a conviver com ele, embora ele a faça se sentir triste e magoada.

De repente, sem nem saber direito se eu estava acordada ou dormindo, eu senti direitinho que ele estava ali: entre a cama da minha irmã e a minha. A noite não tinha lua nem tinha estrela; e quando eu fui estender o braço pra acender a luz, ele não quis: “Me deixa assim no escuro”. Que medo que me deu. Senti ele chegando cada vez mais perto. Fui me encolhendo (BOJUNGA, 2003, p. 87).

Bojunga (2003) fala de ciúme como se fosse um ser, e ao mesmo tempo um sentimento que toma conta da narradora a consumindo e a diminuindo. Esse contexto de grande sofrimento para uma criança destaca o tempo da angústia que a obra representa (Bretas, 2013). Antes de aceitá-lo, a menina dialoga com o Ciúme, e tenta convencê-lo de que seria melhor para ele ficar com sua irmã, deixando evidente o sentimento de inferioridade e baixa autoestima:

Ela é a primeira da turma e eu tenho horror de estudar; olha, ela tá logo aí; e ela é tão inteligente para conversar! ela diz poesia, ela sabe dançar, o meu pai tá ensinando inglês e francês pra ela e diz que pra mim não vale a pena porque eu não presto atenção; então você pensa que eu não vejo o jeito que o meu pai olha pra ela quando todo mundo diz que encanto de moça que é a sua filha mais velha? Pega, pega, PEGA ela (BOJUNGA, 2003, p. 88).

Essa interação com o Ciúme mostra que a narradora foi tomada por esse sentimento e reconheceu que isso ocorreu. A psicanalista Melanie Klein (1975) afirma que na infância, o ciúme é comum entre irmãos, pois disputam a atenção e o amor dos pais. Esse sentimento consiste na manifestação do medo ou da crença de não ser amado, podendo trazer como consequência a sensação de ser indigno de ser aceito e o medo de ser abandonado. Como tentativa de suportar a dor causada pelo ciúme, a criança pode desenvolver o ódio.

A criança revela também um intenso sentimento de ciúme para com irmão e irmãs, na medida em que se apresentam como rivais no amor dos pais. Entretanto, ela também os ama, e assim novamente a esse respeito são despertados intensos conflitos

entre impulsos agressivos e sentimentos de amor (KLEIN, 1975, p.91).

No caso de “A troca e a tarefa”, a narradora não demonstra ódio por sua irmã, apenas reconhece sua inferioridade em relação a ela e sofre por isso. Ela é comparada com a irmã o tempo todo, por isso pede aos pais para a colocarem em um colégio interno, na tentativa de fugir da dor que o Ciúme lhe causava: “E bastava ele chegar perto para eu sentir um peso dentro de mim. Feito coisa que eu carregava uma pedra no peito” (BOJUNGA, 2003, p. 89). Esse peso que a narradora relata é uma sensação comum da angústia, causando a necessidade de se afastar da situação que causa o desconforto, como destacam Chiabi e Pollo (2013, p.138): “... aperto, sufocação, vertigem. Por esse motivo, não é raro encontrarmos nos relatos de sujeitos angustiados uma referência à necessidade imperiosa de sair à rua, andar do lado de fora da casa, tomar ar fresco, caminhar a ermo, eventualmente correr”.

Em sua estadia no colégio interno, o Ciúme deixa de ser constante e passa a visitar a menina raramente. Dessa forma, subentende-se que a narradora deixa de se sentir frequentemente angustiada por estar longe da situação que lhe causava ciúme. Mas nas férias, quando volta para casa, esse sentimento aparece novamente e a acompanha até o retorno ao colégio. “Lá no colégio o Ciúme aparecia pouco; era nas férias que ele não me largava: quando eu voltava pra casa e encontrava todo mundo fascinado pela minha irmã” (BOJUNGA, 2003, p. 90). Mais uma vez, a diferença no tratamento destinado à narradora e a sua irmã é decisiva para a decadência emocional da personagem.

Em uma de suas férias em casa, a garota conhece um vizinho novo, um rapaz chamado Omar. Ela se encanta por ele e se sente bem ao admirá-lo, até perceber que ele estava olhando para sua irmã, pois sabia que todos preferiam ela. Após retornar ao colégio interno, a narradora recebe uma carta de sua mãe, a avisando sobre a festa de 15 anos que havia preparado para ela, juntamente com a festa de noivado da irmã. Ao ler sobre o noivado, a narradora já pressupõe que a irmã seria noiva de Omar, o que é confirmado durante a festa, o que faz o Ciúme se aproximar novamente, de maneira mais intensa: “Nem precisei olhar para ver: era o Ciúme que estava outra vez do meu lado, me dizendo no ouvido, não vou mais te largar. Que vontade de chorar [...] Ah. Que vontade de morrer” (BOJUNGA, 2003, p. 94-95). A decepção de perder Omar para a irmã já era esperada, mas quando se confirmou, a angústia da narradora foi tão forte que ela sentiu vontade de morrer. Em desespero, ela vai para o quarto, pula a janela e vai para a praia. Deita-se na areia, adormece e sonha.

O sonho, carregado de simbolismo, vem como uma forma de solucionar o problema da garota. Além disso, a cor azul predomina no sonho, assim como o som do mar, trazendo a ideia de salvação e conforto para a alma. De acordo com (Bretas, 2013, p. 56) “No processo de intensificação da angústia, as cores passam a ter uma simbologia especial, mais íntima e profunda”. Em seguida, a narradora se depara com uma parede com duas janelas, em uma delas está escrito “A troca” e em outra “A tarefa”. Ao conseguir abrir a janela “A troca”, a garota ouve uma voz que lhe sugere que escreva sobre sua dor: “Esse amor que você está sofrendo, essa vontade que você está sentindo de morrer: eu te livro disso [...] Escreve a história dessa dor e eu te livro dela. É uma troca: eu te prometo” (BOJUNGA, 2003, p. 97).

Ao acordar do sonho, a narradora faz o que lhe foi proposto: passa a escrever sobre suas dores e seus problemas: “O efeito é mágico, e o processo, gratificante, o que faz a narradora assumir-se como escritora dali para frente

[...]. O ciúme doentio que corrói a protagonista é desviado para a escrita” (Bretas, 2013, p. 54). A partir desse momento, o ciúme é deixado de lado e a angústia vai desaparecendo da vida da narradora. Ela não fala mais da irmã, passa a se dedicar inteiramente à escrita, e até mesmo a vontade de morrer deixa de existir, sendo substituída pela vontade de escrever.

Cada hora de recreio, cada domingo inteiro, cada hora-de-fazer-dever, eu escrevia a história da minha vontade de morrer. E fui achando tão difícil de fazer, que, em vez de sentir vontade de morrer, eu só pensava como é que se fazia a história de uma vontade de morrer; em vez de sentir a dor do amor, eu só sentia a força que eu fazia pra contar a dor (BOJUNGA, 2003, p. 97-98).

O primeiro livro que a protagonista escreveu foi sobre Omar, nomeando a história de “Do outro lado da ilha” (BOJUNGA, 2003), título que simboliza seu distanciamento em relação à dor causada pela indiferença do rapaz e pelo seu noivado com a irmã. Em seguida, escreve sobre o ciúme que lhe corroía antes e agora é transformado em um pássaro que fica preso em uma gaiola:

Transformei ele num pássaro lindo! bem grande; de peito amarelo e de penacho vermelho na cabeça. E pra ele não poder mais entrar na minha vida eu prendi ele numa gaiola. Tudo que o Ciúme tinha feito eu sofrer eu transformei em aventuras que aconteciam com aquele pássaro (BOJUNGA, 2003, p.99).

Na narrativa, sua irmã se casa com Omar e seus pais continuam fazendo comparações entre as duas. Mas, a protagonista amadurece à medida em que escreve e vai abandonando a importância dada aos familiares que antes lhe faziam sofrer com seu comportamento. Ela expressa seu carinho com a escrita, e destaca a relação de intimidade entre ela e seu ambiente de produção literária, ressaltando as características de sua mesa e da lâmpada que a iluminava, o que ressalta o amor e a dedicação que prestava à sua escrita. Escreve histórias sobre amizades de infância, memórias de viagens e saudades da falecida mãe, a qual transforma em um buquê de flores em uma de suas histórias (BOJUNGA, 2003). Aos poucos a protagonista abandona o ciúme, e deixa de mencionar o pai. A mãe é mencionada em referência à saudade que sentia após seu falecimento, mas não é mais tida como causadora de angústia na narradora.

Em sua nova fase de vida, sua única preocupação é escrever e se dedicar à sua arte. Quando chega ao último capítulo do seu vigésimo sétimo livro, tem novamente o sonho que teve quando tinha 15 anos. Porém, dessa vez, a janela da troca se abriu, e a narradora foi avisada que ao terminar seu último livro morreria. Nesse momento a angústia volta a incomodá-la. A luta contra a morte é característica das obras do tempo da angústia de Bojunga (BRETAS, 2013). Nessa situação, o imaginário é uma estratégia do homem para lidar com a morte.

A produção imaginária é uma defesa contra o prospecto brutal da morte, em outras palavras, a função do imaginário provém de uma relação do homem com sua circunstância de ser mortal e o desejo de escapar a ela. Trata-se, portanto, de uma eufemização frente ao horrendo rosto da morte, da temporalidade, do destino (TURCHI, 2003, p. 31-32).

A narradora entende a seriedade do sonho e faz de tudo para não terminar seu livro, pois não quer morrer. Na busca por aliviar-se da agonia de não poder

terminar seu livro, ela busca outras formas de arte. Tentou fazer esculturas de barro, música, pintura, e outras artes, mas nada a satisfazia como a escrita. Até que a narradora desiste de evitar a morte: “Se eu não tivesse me apaixonado por essa mania de transformar a vida em livro eu não ia me importar de morrer” (BOJUNGA, 2003, p. 108). Então, o sonho tido pela narradora se realiza, e antes de terminar seu livro ela morre, debruçada em sua mesa.

Por várias vezes a protagonista sente vontade de morrer, até encontrar na escrita uma razão para viver. Porém, devido a troca que fez no sonho misterioso quando era jovem, ela sente grande temor em relação à morte e tenta retardá-la, mas esta se apresenta como uma condição humana inevitável. Ao se entregar à escrita, mesmo sabendo que isso lhe levaria à morte, a protagonista reconhece que sua vida e sua escrita estão intimamente ligadas. Assim, a morte chega como uma consumação do seu ato de entrega à literatura, encerrando o ciclo de vida, escrita e morte, e evidenciando que a escrita foi uma tarefa importante que foi concluída com êxito pela protagonista.

4.Considerações finais

A produção de Bojunga se divide em fases temáticas, começando pelo “Tempo de Fantasia” no início de sua carreira, com histórias mais imaginativas e centradas em temáticas de amizade. Em seguida, a autora avança para o “Tempo da Angústia”, a qual aborda temáticas mais difíceis e complexas, voltadas para leitores mais maduros. Por fim, na “Temática da Memória”, os leitores que acompanharam as duas primeiras etapas se deparam com reflexões da própria autora sobre si e sua escrita. É importante notar que, independentemente da fase em que um leitor inicie, ele sempre encontrará uma narração leve, lúdica e que oferece reflexões sobre diferentes temáticas. Por exemplo, em seu único livro de contos, “*Tchau*”, ela apresenta diversas histórias de crianças que vivenciam situações do cotidiano e se deparam com desafios. Apenas no conto “*A Troca e a Tarefa*” a personagem principal é narrada a história de uma escritora desde a infância até a fase adulta.

A *troca e a tarefa* pertence ao tempo da angústia de Lygia Bojunga, sendo destinada a um público juvenil que possui maturidade para reconhecer o sofrimento. A obra trata de temas sensíveis como: a comparação entre as irmãs, de onde surge o desprezo pela narradora, ainda que de forma indireta; o ciúme; a vontade de morrer; e por fim, a morte, que surge de forma indesejada. O sonho surge no conto como um elemento misterioso, mas ainda assim, a narrativa não entra no campo da fantasia. A autora registra o mundo de forma realista, por meio de uma linguagem artística. Ao optar pelo registro mais realista em *A troca e a tarefa*, Bojunga aproxima o leitor de sua experiência concreta de mundo. A forma como a narrativa se inicia, com uma menina contando sobre seu encontro com o ciúme, traz algo comum para muitas pessoas na infância, principalmente em lares com mais de uma criança para disputar a atenção e os cuidados dos adultos.

Diante dessa pesquisa, fica claro que a escrita é uma ferramenta poderosa para a narradora elaborar os seus sentimentos e reorganizar-se internamente. Dessa forma, a literatura torna-se um espaço de ressignificação e transformação, tanto para quem lê, como para quem escreve. Para o público infantil, juvenil, e adulto, o conto “*A troca e a tarefa*”, de Lygia Bojunga, pode ser uma fonte de inspiração e motivação para lidar com os desafios da vida. Além disso, como uma forma do leitor conhecer a si mesmo, a ponto de se identificar com as personagens, caso contrário, têm a oportunidade de conhecer novos sentimentos e percepções.

Referências

- BOJUNGA, L. **Tchau**. 17.ed. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2003.
- BRAIT, B. **A personagem**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1985.
- BRETAS, M.L. B. **Lygia Bojunga em três tempos**: o processo de criação ficcional. 1. ed. Goiânia: Cânone Editorial, 2013.
- CANDIDO, A.; PRADO, D. A.; ROSENFELD, A.; SALES, E.G. **A personagem de ficção**. 2. ed. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1970.
- CHIABI, S.; POLLO, V. A angústia: conceito e fenômenos. **Revista de Psicologia**. Fortaleza, vol. 4, n. 1, p. 137-154, jan./jun. 2013.
- COELHO, N. N. **Literatura infantil**: teoria, análise, didática. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2000.
- CORTÁZAR, J. **Valise de Cronópio**. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- DURAND, G. **A imaginação simbólica**. 6. ed. Trad. de Carlos Aboim de Brito. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1993.
- FREIRE, P. **A importância do Ato de Ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados. Cortez, 1989.
- KLEIN, M., RIVIERE, J. **Amor, Ódio e Reparação**. 2 ed. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1975.
- LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **Literatura infantil brasileira**: história & histórias. São Paulo: Ática, 2007.
- RIBEIRO, V. B. P. As vontades de Raquel e A Bolsa Amarela: Um Plano de Liberdade. In: SILVA, V. M. T. (Org.). **Nas malhas da rede narrativa**: estudos sobre Lygia Bojunga Nunes. Goiânia: Cânone Editorial, 2002. p. 25-32.
- TURCHI, M. Z. **Literatura e antropologia do imaginário**. 1.ed. Brasília: Editora da UnB, 2003.
- ZILBERMAN, R. O lugar do leitor na produção e recepção da literatura infantil. In: KHÉDE, S. S. (Org.). **Literatura Infanto juvenil**: um gênero polêmico. Petrópolis, RJ, Vozes: 1983, p.19-32.

Capítulo 13

Entre páginas e telas: a sexualidade feminina em Clarice Lispector & Marcela Lordy

Ana Beatriz Silva
Hélder Thiago Maia

Introdução

Lorelay, ou Lóri, trabalha como professora em uma escola primária após ter se mudado de uma cidade do interior do Rio de Janeiro para a capital do estado, e recebe um auxílio financeiro do pai a fim de complementar a renda proveniente de seu salário para poder se manter. As dificuldades financeiras, no entanto, não constituem o principal dilema da personagem feminina. Sendo alguém que se isolou durante muito tempo do restante do mundo, evitando sentir dor, a protagonista passa pelo desafio de aprender a experienciar os prazeres da vida, depois de seu encontro com o professor de filosofia, Ulisses.

Esta poderia ser a sinopse tanto do livro “Uma aprendizagem ou o livro dos prazeres”, escrito por Clarice Lispector, quanto do filme “O livro dos prazeres”, de Marcela Lordy, que é uma transposição livre do romance mencionado. Isto não impede, porém, que várias divergências possam ser observadas entre as duas obras. Diferenças estas que serão o foco da análise deste capítulo.

Considerando a amplitude do tema e a diversidade de elementos que poderíamos analisar em ambas as obras, nos sentimos impelidos a nos deter sobre a construção de um elemento específico: a figura da mulher e, principalmente, da sexualidade feminina. A escolha de tal tema se deu a partir da compreensão de que estes atravessamentos são fundamentais tanto no romance quanto na película. Isto porque, ainda que compreendamos que os prazeres que a protagonista deve aprender em sua jornada não se referem apenas ao campo sexual, mas sim ao prazer de existir (PEREIRA, 2021), é preciso considerar que, na obra clariceana, a sexualidade é “um momento existencial que está relacionado com a completude da experiência humana, bem como é reveladora de seus aspectos” (TADA, 2017, p.116).

É importante ressaltar que, ao nos propormos a realizar uma análise comparativa do livro e sua adaptação fílmica, consideramos que as relações entre literatura e cinema nem sempre estão marcadas por uma simples “tradução” da obra escrita para as telas. Assim, as versões cinematográficas de obras literárias são, frequentemente, uma “transformação” ou “recriação” dos livros que as inspiraram (CURADO, 2017). Dessa maneira, no presente trabalho, nosso objetivo não é questionar a “fidedignidade” da composição de Marcela Lordy em relação à criação de Clarice Lispector, mas apenas observar e estudar em quais pontos as duas obras convergem e divergem ao abordarem a questão da sexualidade feminina.

Compreendemos, ainda, que muitas das mudanças realizadas são inerentes ao processo de “atualização” da obra de Lispector. Isto porque o romance foi publicado em 1969, enquanto o filme foi lançado para o público em 2020. Assim, a obra de Lordy se passa no Rio de Janeiro contemporâneo, do século XXI, e sua protagonista vive em um mundo no qual certas conquistas femininas, como a inserção das mulheres no mercado de trabalho, por exemplo, já foram mais naturalizadas do que eram na época de escrita e publicação do livro. O filme apresenta indícios de se passar em algum momento pós-2018, uma vez que Lóri demonstra indignação pelo pai ter votado “naquele cara”. Dada a situação comunicativa e o contexto de produção do filme, é possível depreender que a personagem estaria se referindo a Jair Messias Bolsonaro, candidato eleito presidente do Brasil em 2018.

Sendo assim, esse capítulo se insere, a um só tempo, nos campos de estudos comparados de literatura e cinema e nos estudos de gênero, apresentando uma análise comparativa de obras de linguagens distintas a partir de um crítico feminista. Mais do que um exercício de comparação estética, se trata de uma oportunidade de analisar como diferentes contextos culturais e políticos produzem discursos sobre o corpo, a sexualidade e a liberdade da mulher.

Nesse sentido, ao comparar um livro que tem como seu principal eixo tratar da subjetividade feminina, e que se configura como um dos romances clariceanos mais voltados à experiência amorosa e erótica, tratando da sexualidade e do processo de sedução em tons épicos (MENESES, 2021; CARVALHO, 1990), com sua adaptação fílmica realizada por outra mulher mais de cinquenta anos depois, podemos observar continuidades e rupturas na constituição do feminino, através de uma reformulação dos dilemas vividos por mulheres na segunda metade do século XX e no início do século XXI.

Tal estudo aponta também para os limites e as potencialidades da adaptação cinematográfica, indicando a forma pela qual temas como a emancipação da mulher e a vivência do prazer podem ser abordados em diferentes linguagens artísticas.

1.0 sexo nas páginas

Embora o processo de aprendizagem dos prazeres, inclusive sexuais, da personagem ocorra após seu encontro com Ulisses, é importante destacar que Lóri teve outros cinco amantes antes de conhecê-lo. Fato este que é reiteradamente questionado pelo filósofo, ainda que negue se incomodar com o fato da professora não ser virgem, como podemos observar nas seguintes passagens:

- Quantos amantes você já teve?

[...]

- Não foram propriamente amantes porque eu não os amava.

- Nas férias, como agora, você não se sente muito sozinha? Antes de mim, quero dizer.

[...]

- [...] Com os seus amantes você foi abordada na rua?

Ela se ofendeu e respondeu dura e sincera:

- Claro que não. Eu não quero falar neles. Eles não tinham importância senão relativa e passageira. E não pergunto sequer se você agora mesmo não tem uma amante.

Ficaram calados. Ele talvez pensando com cautela que era a sua primeira cena de ciúmes. Ela feliz, pensando que essa era a sua primeira cena de ciúmes.

-Quantos amantes você teve?
[...]
-Cinco. (LISPECTOR, 1969, p. 60-61)

-pintada você prova não sei de que modo que não é virgem. Não, não se engane, não pensa que eu desejaria que você fosse virgem, aliás de certo modo você é. Quantos homens você já teve mesmo?

-Cinco, respondeu sabendo perfeitamente que ele se lembrava. (LISPECTOR, 1969, p. 112)

Em ambas as passagens, é possível perceber que a relação que Lóri estabelecia com seus antigos amantes é muito diferente daquela mantida com Ulisses. Isto fica mais evidente quando ela faz questão de destacar que não amava os homens com quem se envolvera anteriormente, muito diferente do que acontece entre os dois personagens ao final do romance: “Então ela, em voz baixa para não despertá-lo de todo, disse pela primeira vez na sua vida: -É porque te amo” (LISPECTOR, 1969, p. 172).

Ao afirmar que Lorelay “de certo modo” é virgem, Ulisses parece estar fazendo referência ao fato de que, apesar da protagonista já possuir certa experiência sexual, a mesma ainda demonstra certas características e comportamentos virginais, como o fato de enrubescer facilmente ou se envergonhar ao vestir uma roupa de banho em frente a ele.

Tais comportamentos podem ser explicados pelo fato de que, apesar de não ser mais virgem, Lóri nunca havia experienciado, antes de seu contato com Ulisses, uma experiência profundamente erótica, se considerarmos que esta pressupõe a procura pelo prazer (BEAUVOIR, 1949). Busca esta que Lóri já havia abandonado há tempos, como podemos depreender a partir do seguinte excerto: “Porque nela a busca do prazer, nas vezes que tentara, lhe tinha sido água ruim: colava a boca e sentia a bica enferrujada, de onde escorriam dois ou três pingos de água amornada: era a água seca” (LISPECTOR, 1969, p. 123).

Assim, no romance de Lispector, o que motiva as primeiras experiências sexuais de Lóri não é a busca pelo prazer, nem tampouco o envolvimento romântico com seus parceiros. Em verdade, em tais relações, a personagem parece experimentar uma nova moralidade, ainda em construção nos anos 60 e 70, que passa a permitir às mulheres a vivência de experiências sexuais múltiplas. Nesse processo, a protagonista se afasta da moralidade patriarcalista com a qual fora criada na cidade de Campos, segundo a qual se esperava que uma mulher saísse da casa dos pais apenas para se casar (SANTOS, 2012). Ao se mudar, ainda solteira, para o Rio de Janeiro, Lóri parece sair do confinamento doméstico e conquistar o espaço público, em uma atitude que reflete os conflitos sofridos pelas mulheres nesse momento histórico (SANTOS, 2012). Essa conquista do espaço público e construção da identidade de uma “nova mulher” é apresentada na inserção profissional de Lorelay no mercado de trabalho e no estabelecimento de contatos sexuais com parceiros variados antes do casamento.

Apesar disso, em sua busca por uma identidade feminina que não a restrinja à domesticidade e tradição, Lóri ainda não aparenta se sentir totalmente dona de seu corpo. Isso pode ser observado quando é afirmado que a personagem “como que emprestava o seu corpo a si própria para o prazer” (LISPECTOR, 1969, p. 127) durante o ato sexual com seus parceiros anteriores. A partir desse excerto, podemos compreender que em suas primeiras experiências sexuais, a protagonista não se sentia dona do próprio corpo,

parecia sentir como se seu corpo fosse apenas um objeto descartável que lhe estivesse sendo emprestado para um prazer que nunca alcançava.

Dessa forma, o que justifica a existência e manutenção dessas relações é o fato de Lóri basear toda a sua identidade nas relações sexuais se escondendo atrás de uma persona marcada pela forte sensualidade, por compreender que não tinha nada a oferecer “senão o próprio corpo” (LISPECTOR, 1969, p. 127) e que o sexo era a única coisa em que ela “dava certo” (LISPECTOR, 1969, p. 171). Assim, a personagem faz exigências impossíveis ao próprio corpo e, em suas experiências sexuais “não existe o mistério de dois estranhos, homem e mulher, dois seres independentes, procurando-se um ao outro” (FRIEDAN, 1971, p. 228). É justamente esse mistério que Lóri vai conhecer em sua relação com Ulisses.

Se, por um lado, as experiências sexuais anteriores de Lóri são marcadas majoritariamente por aspectos negativos, como a ausência de prazer ou conexão com o próprio corpo e o parceiro, sua relação com Ulisses se apresenta de forma muito diferente. Enquanto, em seus intercursos com outros homens, a protagonista parecia sempre se colocar num papel de inferioridade, apresentando seu corpo como um objeto a ser entregue para os prazeres, na relação com Ulisses, os dois se colocam em pé de igualdade, o que pode ser visto quando os dois se ajoelham (FRANCO JÚNIOR, 2006), um diante do outro, antes de iniciar seu primeiro intercuro sexual.

Nesse sentido, o que se observa no final da obra é o encontro e a entrega de duas pessoas inteiras, completas, com corpo e alma (FONSECA, 2017) e não o encontro entre um homem inteiro e uma Lóri objetificada, incompleta ou presente enquanto um corpo no ato sexual. Assim sendo, se a relação com Ulisses não foi sua primeira experiência sexual, aparenta ser sua primeira experiência erótica mais profunda na medida em que a personagem afirma “nunca ter estado tão intimamente com ninguém” (LISPECTOR, 1969, p. 177).

O papel desempenhado por Ulisses na trajetória da protagonista em busca do prazer pode ser percebido principalmente nos diálogos presentes na obra. Diferente da maioria dos textos clariceanos, que tendem a ser mais marcados por extensos monólogos e esparsos diálogos que mais soam como monólogos inter cruzados, neste livro, os diálogos de Lóri e Ulisses são recorrentes e aumentam em extensão e profundidade conforme a relação dos dois avança (NUNES, 1995).

Essa diferença demonstra que, de maneira distinta do que se dá com a maior parte das protagonistas de Clarice Lispector, para quem as personagens masculinas tendem a ocupar um papel secundário, como no conto “*Amor*” (LISPECTOR, 1960), ou nem mesmo aparecem de forma explícita, sendo apenas mencionadas brevemente pela personagem principal, como em “*A paixão segundo G. H.*” (LISPECTOR, 1964), em “*Uma aprendizagem*” (Lispector, 1969), o par de Lorelay exerce um importante papel na história de Lóri.

2.O sexo nas telas

No filme “*O livro dos prazeres*”, de Marcela Lordy, a sexualidade feminina se apresenta de forma diferente. Assim como na criação literária, a personagem principal já não é virgem ao conhecer Ulisses. Entretanto, não sabemos exatamente a quantidade de parceiros que ela teve antes do filósofo. Mesmo quando o personagem questiona tal informação, Lóri não a concede e se mostra irritada com a pergunta, dizendo apenas que não quer falar sobre seus ex-amantes e que não pergunta se ele tem saído com outras mulheres naquele momento.

Nesse sentido, a protagonista do filme se mostra mais defensiva e reativa aos comentários de Ulisses, e também menos submissa do que a personagem do livro (SCORSOLINI-COMIN, 2023). É possível observar, ainda, que a personagem fílmica não demonstra os mesmos pudores virginais da Lóri do romance, negando, por exemplo, sentir vergonha do próprio corpo, em uma cena que apresenta o mesmo comportamento reativo descrito acima:

Lóri: – Não tenho vergonha do meu corpo. Nunca tive.

Ulisses: – OK.

Lóri: – Por que você nunca se casou?

Ulisses: – Não sei, nunca senti necessidade. Sempre tive as mulheres que eu quis.

Lóri: – Como você é arrogante! Você gosta de construir essa imagem exaltada de você mesmo como alguém insubstituível, indispensável, adorado. Você precisa ser o centro das atenções o tempo todo. Você machuca as pessoas. (O livro..., 2020)

Paralelamente, a personagem de Marcela Lordy também se mostra menos dependente de Ulisses em sua jornada na aprendizagem dos prazeres. Isto porque, se acerca do romance pudemos concluir que a relação de Lorelay com o filósofo se configura como sua primeira experiência erótica aprofundada, o mesmo não pode ser afirmado com tanta certeza a respeito da adaptação cinematográfica.

O envolvimento de Lóri com outras pessoas ocorre de forma simultânea à sua relação de Ulisses, diferentemente do que acontece no livro, no qual a professora não se relaciona sexualmente nem romanticamente com mais ninguém após conhecer Ulisses.

No filme, tais relacionamentos são sempre apresentados de forma muito casual e efêmera, de modo que, por um lado, fica claro que Lorelay não parece estabelecer qualquer conexão profunda com esses amantes. Por outro lado, a mesma efemeridade com que tais relações são vivenciadas torna impossível depreender, a partir das cenas do filme, se a relação da personagem com esses outros indivíduos é permeada pelos mesmos aspectos negativos que afligiam Lóri em suas relações anteriores a Ulisses.

Assim, diferentemente do que ocorre no livro, não é possível assegurar que a Lóri do filme não sinta ou busque prazer em outros parceiros além de Ulisses, ou se o que a motiva a investir em tais relacionamentos é a objetificação do próprio corpo.

O único momento do filme no qual a protagonista demonstra claramente não sentir prazer durante o intercuro sexual é quando esta se relaciona com o professor de educação física, Carlos. É notável, porém, que a protagonista aparenta estar alcoolizada nesse momento, de modo que torna difícil definir se a ausência de prazer sentida por Lóri se deve a uma falta de conexão com seu parceiro ou pelos efeitos do álcool, uma vez que a mesma corre para o banheiro e vomita logo após o intercuro dos dois.

Essa indefinição acerca dos sentimentos de Lorelay em relação aos seus parceiros sexuais poderia ser interpretada pelas diferenças existentes entre a linguagem literária e a fílmica: é importante apontar que grande parte dos indícios fornecidos pelo livro de que a personagem não se aprazia com os primeiros amantes é dada pelo narrador onisciente seletivo, que se mistura aos pensamentos da própria personagem. Recurso esse de mais difícil emprego no

cinema, sobretudo se considerarmos que a diretora buscou evitar o uso da voz em *off* (OLIVEIRA, 2020).

Entretanto, é possível apontar tal característica do filme como uma escolha intencional da diretora, quando percebemos que alguns dos trechos dessa narração são incluídos na obra através da leitura que Lóri faz de um diário da mãe para seus estudantes. Diário este que, na verdade, contém vários trechos de narração do romance de Lispector (1969), ainda que nenhum dos trechos lidos pela personagem e, portanto, incluídos na película, façam menção aos aspectos negativos de suas relações com outras pessoas que não Ulisses. Do mesmo modo, a diretora também excluiu do filme a fala na qual a protagonista admite nunca ter estado tão intimamente com ninguém antes.

Dessa maneira, é possível concluir que, no filme, “em nenhum momento o ato sexual casual é submetido a um julgamento moral” (SCORSOLINI-COMIM, 2023, p. 428) e, mais do que isso, Ulisses não aparece necessariamente relacionado à primeira experiência profundamente erótica de Lóri, o que diminui sua importância na trajetória da protagonista na aprendizagem dos prazeres.

Apontar essas diferenças existentes entre as duas obras é revelador da perspectiva da diretora do filme, que compreendemos aqui como sendo a principal responsável pela adaptação do texto literário (HUTCHEON, 2013), por ser reconhecida como a profissional responsável pela visão global da produção cinematográfica, ainda que reconheçamos, aqui, o papel essencial desempenhado por outros profissionais nesse processo, como atores, cinegrafistas, compositores, editores, e, principalmente, o roteirista.

Isso porque, a despeito dos atrativos econômicos que realizar a adaptação de uma obra já conhecida pode proporcionar, sobretudo quando o texto adaptado foi criado por uma autora consagrada e que carrega grande capital cultural, como é o caso de Clarice Lispector, a decisão de realizar uma adaptação vem sempre carregada de motivações pessoais, culturais e políticas do sujeito responsável pela adaptação.

Nesse caso, ao diminuir o papel de Ulisses na trajetória de aprendizado de Lorelay, Lordy não opera uma mera tradução do texto clariceano para a linguagem cinematográfica, mas também o subverte, reforçando a ideia de que, para ser verdadeiramente artística, uma adaptação deve, simultaneamente, revelar e mascarar o texto que adaptou (COHEN, 1977, p. 255 *apud* HUTCHEON, 2013, p. 133). Assim, colocam-se como centro do trabalho de direção de um filme dessa natureza as dimensões criativa e interpretativa de uma adaptação.

Ademais, é importante ressaltar que observamos no filme uma confirmação de índices de que há uma associação entre o sexo do protagonista, da diretora e da roteirista, inserindo Lordy em uma linha histórica de mulheres que dirigem filmes ficcionais ousados que tratam da liberação sexual feminina (ALVES; COELHO, 2015). Isto pode ser observado quando Lordy apresenta ao público uma protagonista independente, que busca o autoconhecimento de forma autônoma, como fica destacado nas cenas de masturbação, e com variados parceiros e parceiras, sugerindo que a figura do parceiro sexual masculino é apenas uma das diversas possibilidades que podem apoiar a personagem em sua trajetória em busca do prazer. Tal fato parece sugerir a continuação de uma tendência, surgida nos anos 1970 com o apoio de movimentos sociais como o feminismo e o movimento negro, de diretoras realizarem produções centradas em:

e temas que abordavam a situação da mulher na sociedade, no trabalho e nas relações afetivas, casamento, liberdade sexual,

objetificação do corpo feminino, entre outros, numa busca por uma autorrepresentação, ou uma representação dos corpos femininos sob uma nova perspectiva. (ALVES; COELHO, 2015, p. 173)

Essa abordagem de temas tão caros às vivências femininas e às lutas feministas em filmes protagonizados e dirigidos por mulheres dialoga com o conceito de Lauretis (1984) de “cinema de mulheres”, segundo o qual, para que uma produção cinematográfica fosse considerada uma obra do cinema feminista, mais do que ser dirigido por uma mulher, deveria ser feito para as mulheres. Nesse sentido, o “cinema de mulheres” teria que, simultaneamente, gerar uma identificação com a espectadora e lhe proporcionar um lugar no filme, “incorporando as contradições e singularidades pessoais e políticas presentes nas mulheres dentro e fora da tela” (ALVES; COELHO, 2015, p. 166).

Destacamos ainda que o filme de Lordy se constituiu como um exemplo concreto daquilo que apontam as pesquisas sobre a maior presença de mulheres exercendo outras funções na elaboração de um filme quando este é dirigido por uma mulher (ALVES; COELHO, 2015). Isso porque, além da própria direção, o longa-metragem também conta com a participação feminina no roteiro, na produção, na coprodução, na produção associada, na direção de arte, no figurino, na maquiagem, na produção executiva, na assistência de direção, na direção de produção e na produção de elenco.

3.A sexualidade feminina no livro e no filme: conclusões parciais

A partir do que foi discutido anteriormente, compreendemos que ambas as obras aqui analisadas, ao trabalharem com o mesmo enredo, têm como protagonista uma mulher que preza por sua liberdade, tendo se mudado para o Rio de Janeiro a fim de fugir do julgamento proveniente das convenções sociais presentes na cidade de interior em que morava. Essa mesma mulher, quando conhece Ulisses, se encontra em uma jornada em busca do aprendizado dos prazeres da vida, estando, entre eles, o prazer erótico, embora já tenha tido outras experiências sexuais antes de conhecer o filósofo.

Entretanto, a Lóri do filme “*O livro dos prazeres*”, dirigido por Marcela Lordy, ao ter seus padrões de comportamento e valores atualizados para às conquistas feministas, aparenta maior independência em relação a Ulisses nessa trajetória.

Isso pode ser observado tanto no comportamento mais reativo e insubmisso da protagonista do filme, a qual questiona e discorda com maior intensidade de diversas falas de Ulisses, quanto em seu comportamento sexual, que pode sugerir uma busca pelo prazer erótico mesmo na ausência do filósofo ou mesmo de outras personagens masculinas, visto que a personagem da película se masturba e se relaciona também com outra mulher, fatos que não são narrados no romance de Lispector.

Tanto a masturbação quanto as relações sexuais de Lóri com outras mulheres são mostradas, na adaptação livre, sem julgamentos morais, assim como o envolvimento da personagem com homens. Envolve-se esse que, por si só, já pode indicar um comportamento sexual mais livre e fluído do que aquele apresentado pela protagonista de “*Uma aprendizagem ou o livro dos prazeres*”, escrito em 1969 por Clarice Lispector. Isso porque a Lorelay da obra cinematográfica se relaciona com outras pessoas e mantém contato com Ulisses concomitantemente, sem demonstrar quaisquer sentimentos visíveis de culpa ou vergonha em relação a isso.

Essa sexualidade mais fluída e próxima dos relacionamentos abertos é observada também nas personagens masculinas do filme. Fato este que pode ser notado quando reparamos que o Ulisses do filme, diferente da personagem literária, não espera por Lóri de forma casta, mas se envolve também com outras pessoas, incluindo uma personagem do mesmo sexo. O irmão de Lóri, por sua vez, não apresenta qualquer interesse homoerótico, mas também se relaciona com amantes no Rio de Janeiro mesmo sendo casado.

Assim, quando se trata do comportamento sexual, a personagem feminina é colocada em pé de igualdade com seus pares masculinos na obra de Lordy (2020), sendo que em ambos os casos a sexualidade é marcada pela fluidez e multiplicidade de parceiros como fontes diferentes de prazer.

No livro, por outro lado, o irmão de Lorelay não é um personagem aprofundado o suficiente para que possamos analisar seu comportamento sexual, e as traições mencionadas no filme não aparecem no romance. Ulisses, por sua vez, opta pela castidade enquanto espera Lóri ficar “pronta” para entregar-se a ele “de corpo e alma”. Assim, ao abordar a sexualidade masculina, o romance não destaca a capacidade dos homens de se relacionarem com diversas pessoas simultaneamente, mas, pelo contrário, sua habilidade de se manterem castos ao esperar por uma mulher, como é ressaltado na seguinte fala de Ulisses: “E certamente você tem também uma idéia errada dos homens: eles podem ser castos, sim, Lóri, quando querem” (LISPECTOR, 1969, p. 113).

Dessa maneira, de forma oposta ao que ocorre na obra cinematográfica, na composição literária a igualdade entre Lóri e Ulisses não é alcançada pela personagem feminina apresentar um comportamento socialmente associado ao masculino, ou seja, o sexo sem compromisso (FARLA, 2024). A protagonista do romance até apresenta tal prática antes de conhecer Ulisses, mas isso lhe traz apenas a ausência de prazer e o vazio.

Essa igualdade é atingida, na realidade, após ambas as personagens aprenderem a conviver melhor com elementos associados ao universo feminino, como pode ser observado em Ulisses na opção de pela castidade e espera (FONSECA, 2017), e na Lóri pela seguinte passagem: “Mas da lua ela não tinha receio porque era mais lunar que solar [...]. Então ela se banhava toda nos raios lunares, assim como havia os que tomavam banhos de sol. E ficava profundamente límpida” (LISPECTOR, 1969, p. 41-42).

Tal mudança pode ser compreendida, em partes, tendo em vista os diferentes contextos históricos nos quais as duas obras são produzidas e a forma como a sexualidade feminina é construída em cada um deles. Quando investigamos o modo como questões de gênero e sexualidade eram compreendidas entre o final dos anos 60 e início dos anos 70 no Brasil, nos debruçando sobre textos como os de Carmen da Silva (1994; 1969), que popularizaram o debate acerca dessas temáticas entre as mulheres da classe média urbana do país, notamos a presença de uma reiterada crítica ao comportamento “libertino” dos homens, fosse por eles traírem suas esposas, vivendo uma vida dupla, ou por seduzirem jovens virgens e depois abandonarem-nas, como podemos perceber em textos como “*Cíume, por quê?*” (1969) e “*Infidelidade*” (1969).

Em 1983, por exemplo, a mesma jornalista publica um artigo apontando para uma valorização exagerada do prazer sexual, associada ao desenvolvimento relações mais superficiais, no texto “*A Arte de ser Carmen Hoje*” – *Vinte Anos de Revista Claudia*, a qual se aplicava a homens, mas também a mulheres. Indício da criação da sexualidade plástica (Giddens, 1993), que aparta o sexo da ideia de reprodução através dos métodos contraceptivos e de

inseminação artificial, se esse modo de se relacionar com a sexualidade já se apresentava nos anos 80, em 2020, quando o filme de Marcela Lordy é lançado, essa vivência de uma sexualidade compreendida como um aspecto maleável do eu (GIDDENS, 1993) já foi consolidada e intensificada, através do acesso a conexões virtuais que tornam o estabelecimento de relações fluídas e instáveis algo mais cotidiano (BAUMAN, 2004). Assim, não surpreende que o estabelecimento de relações com múltiplos parceiros marque as experiências sexuais das personagens do filme “O livro dos prazeres”.

Embora este capítulo tenha como objeto de seu estudo a comparação entre um livro e um filme que partem de uma mesma premissa narrativa, o propósito não era se limitar a verificar uma “fidelidade” na adaptação da história, mas observar de que forma a transposição da literatura para o cinema opera transformações na constituição da subjetividade feminina.

Assim sendo, a leitura aqui apresentada se insere nos estudos de gênero e sexualidade, analisando como a sexualidade feminina é representada não apenas com linguagens diferentes, mas também em momentos históricos distintos, tendo em vista as transformações históricas que marcaram os debates de gênero e sexualidade no Brasil.

Nesse sentido, esperamos que esse capítulo sirva como um estímulo para que outras pesquisadoras se proponham a realizar análise comparativas interartes como forma de contribuir para o debate da crítica feminista, refletindo sobre questões como o corpo, o prazer e a autonomia da mulher.

Referências

ALVES, P.; COELHO, P. Discursos, performatividades e padrões visuais no cinema: reflexões sobre as representações de gênero, o mercado cinematográfico e o cinema de mulheres. **Aceno**, Cuiabá, vol.2, n. 3, p. 159 – 176, 2015.

BAUMAN, Z. **Amor líquido**: sobre a fragilidade dos laços humanos. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

BEAUVOIR, S. de. **O segundo sexo**. Vol. 2: A experiência vivida. Paris: Gallimard, 1949.

BRASILIANSE, M. B. **O olhar tem gênero?** O corpo feminino no cinema. *Iberic@l*, v. 11, p. 121-133, 2017.

CARVALHO, L. H. de O. V. **Mulher em cena: cenas de amor e morte na ficção brasileira**. 1990. 240 f. Tese (doutorado) – Universidade de São Paulo – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, São Paulo, 1990.

CIVITA, L. T. (Org.). **O melhor de Carmen da Silva**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1994.

CURADO, M. E. Literatura e cinema: adaptação, tradução, diálogo, correspondência ou transformação? **Revista Temporis[ação]**, Goiás (GO), vol. 9, n. 1, p. 88-102, 2017.

FARLA, I. **Crítica**: “O livro dos prazeres” é tão reflexivo quanto a obra de Lispector, 2022. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/entretenimento/critica-o-livro-dos-prazeres-e-tao-reflexivo-quanto-a-obra-de-lispector/>. Acesso em: 21 de maio de 2024.

FONSECA, A. M. **Nos braços de Ulisses**: amor e mito em Uma aprendizagem ou o livro dos prazeres, de Clarice Lispector. 2017. 88 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Montes Claros -Unimontes, Programa de Pós-Graduação em Letras – Estudos Literários/PPGL, Montes Claros, 2017.

- FRANCO JÚNIOR, A. Uma aprendizagem ou o livro dos prazeres, de Clarice Lispector, romance moderno e romance de mocinha. **Revista Signótica**, Goiânia, vol. 18, n. 1, p. 1-16, jan/jun 2016.
- FRIEDAN, B. **Mística feminina**. Rio de Janeiro: Vozes, 1971.
- GIDDENS, A. **A transformação da intimidade**: sexualidade, amor e erotismo nas sociedades modernas. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1993.
- HUTCHEON, L. **Uma teoria da adaptação**. 2 ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2013.
- LAURETIS, T. de. **Alice doesn't**: feminism, semiotics, cinema. Bloomington: Indiana University Press, 1984. 220 p.
- LISPECTOR, C. **Laços de família**. Rio de Janeiro: Rocco, [1960]1998.
- LISPECTOR, C. **A paixão segundo G. H.** Rio de Janeiro: Rocco, [1964] 2019.
- LISPECTOR, C. **Uma aprendizagem ou o livro dos prazeres**. 19.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, [1969] 1993.
- MENESES, A. B. de. Sereias: Sedução/ Conhecimento/ Danação. In: ROSENBAUM, Y.; PASSOS, C. R. P. (Org.). **Um século de Clarice Lispector: ensaios críticos**. São Paulo: Fósforo, 2021.p. 279 - 295.
- NUNES, B. **O drama da linguagem**. 2 ed. São Paulo: Ática, 1995.
- OLIVEIRA, J. “O livro dos prazeres” leva o existencialismo de Clarice Lispector de volta ao cinema. **El País**, 2020. Disponível em: <<https://brasil.elpais.com/cultura/2020-10-29/o-livro-dos-prazeres-leva-o-existencialismo-de-clarice-lispector-de-volta-ao-cinema.html>>. Acesso em: 21 de maio de 2024.
- O LIVRO DOS PRAZERES. Diretora: Marcela Lordy. Produção: República Pureza Filmes; Rizoma Films; bigBonsai. Intérpretes: Simone Spoladore, Javier Drolas. Música: Edson Secco. 2020.
- PEREIRA, E. F. **Trajetórias do feminino em narrativas de Clarice Lispector, Simone de Beauvoir & Agnès Varda**. 1 ed. São Paulo: Hucitec, 2021.
- SANTOS, M. H. M. **Sob o olhar de Clarice Lispector e Hilda Hilst**: transgressão e ruptura em Uma aprendizagem ou o livro dos prazeres e a obscena senhora D. 2012. 110 f. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal Fluminense, Programa de Pós-Graduação em Letras, Subárea de Literatura Brasileira e Teorias da Literatura, Niterói, 2012.
- SCORSOLINI-COMIN, F. Reverberações do feminino na adaptação de “Uma aprendizagem ou o livro dos prazeres” para o cinema. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo**, Passo Fundo, vol. 19, n. 3, p. 420-436, set./dez. 2023.
- SILVA, C. da. **A arte de ser mulher**. 4.ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1969.
- TADA, E. V. S. **A coragem de Clarice**: experiência e religião. São Paulo: Edições Loyola, 2017.
- XAVIER, I. **O cinema brasileiro moderno**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

Capítulo 14

Marcas de opressão e resistência em “O sétimo juramento” de Paulina Chiziane e “A coisa à volta do teu pescoço” de Chimamanda Adichie

Márcia Maria Fonteles Vasconcelos

Introdução

A literatura ainda é definida sob a ótica do que se julga como *boa literatura*, a qual, na maioria das vezes, é vinculada ao cânone literário. Grandes nomes, como os autores dos velhos clássicos, são costumeiramente abordados em discussões e análises em detrimento de obras mais contemporâneas que têm, aos poucos, buscado a construção de novas narrativas que fogem dos discursos centrais a que estamos habituados.

Ressignificar essas leituras e dar espaços para apreciações que fujam dos modelos prototípicos é permitir que as vozes ainda marginalizadas alcancem, paulatinamente, seus espaços e passem a ser valorizadas por suas histórias reais e não as mitificadas por uma construção que os inferioriza diante da perspectiva eurocêntrica. Nesse sentido, pois, é que se justifica a seleção das obras “*O sétimo juramento*” (2000) de Paulina Chiziane e “*A coisa à volta do teu pescoço*” (2012) de Chimamanda Adichie.

Objetiva-se, portanto, identificar, nas narrativas mencionadas, a coexistência dos temas opressão e resistência e como são evidenciados ao longo da tessitura textual. Embora essa opressão premente seja foco em muitas obras que se sobressaem nas pesquisas, delimita-se também a resistência de modo a enfatizar como esses personagens reagem diante do sistema dominante. Logo, de forma específica, procura-se: verificar os elementos diversos que concorrem para a representação temática da opressão e da resistência; explicitar, em paralelo, a construção do jogo entre opressão e resistência e como isso implica na formação identitária africana e resignificar posicionamentos, por meio da análise, acerca da visão eurocêntrica frente à figura comumente marginalizada do africano.

Acredita-se que ambas conseguem externar o aspecto opressivo de contextos sociais diversos, mas também aludem para a resistência como símbolo de valorização, justiça e respeito. Ainda que camuflados em meio às ações opressivas, que se mostram de forma mais explícita, os vestígios de resistência são expressos pela linguagem, pela crítica, pelas ações e outros recursos dos quais as autoras lançam mão para imbuir não só os leitores, mas os próprios personagens que representam um povo habitualmente desvalorizado.

A pesquisa se mostra impactante pela desconstrução de conceitos existentes sobre a África nas narrativas literárias, considerando a abordagem cultural que será contemplada na análise, e no que diz respeito à forma como o

estudo proporcionará reflexões e ressignificação de modelos estabelecidos, dada a forma como foi apresentada a história africana em perspectiva universal. Para isso, serão pertinentes às discussões teóricas, autores como Bosi (1992), Bahba (1998), Césaire (2020), Fanon (2020) e Hall (2011), tendo em vista a abordagem de temáticas que se voltam para a identidade, a cultura, os discursos coloniais e a formação conceitual que trabalham para a reconstituição desses espaços e a consequente valorização dos personagens até então oprimidos.

No que tange à metodologia, a pesquisa é de caráter qualitativo, descritivo e bibliográfico, tendo em vista as fontes a considerar dentro do estudo, a descrição e a investigação do fenômeno. Os textos serão apreciados de forma a identificar os trechos que permitem a inferência à opressão e à resistência, bem como o sequente detalhamento dos elementos que contribuem para essa interpretação. Os excertos e as averiguações serão explanados em paralelo também com menções ao arcabouço teórico selecionado. Dentro desse panorama, espera-se constatar as marcas opressivas e as de resistência em recorrências similares, verificando-as qualitativamente, assim como suscitar reflexões pertinentes a partir da análise depreendida das narrativas africanas em recorte. É preciso estabelecer novos parâmetros e desmistificar a visão eurocêntrica que só favorece a quem desempenha ainda a centralidade do discurso.

1.As obras em análise

Publicada pela primeira vez nos anos 2000, *“O sétimo juramento”* de Paulina Chiziane contempla a história de David, um personagem do ramo dos negócios, dono de uma indústria que entra em crise em consequência do próprio contexto por que está passando Moçambique. Mediante as dificuldades financeiras, o descontrole em meio à gerência da empresa, David recorre a um feiticeiro para tentar reaver a situação caótica em que se vê envolvido.

O cenário, todavia, mostra-se complexo com a sua iniciação à magia, ainda mais quando precisa sacrificar a família em troca daquilo que deseja. A família, quando toma ciência da situação, tenta ajudar a restituir a paz do lar, o que se torna uma luta de interesses contrários ao poder e à riqueza desejados pelo personagem David. Com uma abordagem hipócrita sobre a sociedade rica da cidade, a autora põe em questionamento as religiões, seus dogmas e como isso é gerido diante das crenças africanas, o papel da mulher na resolução dos problemas, sua autonomia e poder para isso, embora esteja a história situada em um contexto que remete ao período patriarcal, em que a figura masculina é soberana e incontrariável.

A obra é contextualizada no período pós-independência de Moçambique, em que este lidava com os percalços da guerra civil, bem como o impacto econômico advindo do conflito. Como um grande nome representativo no país, Paulina Chiziane é a primeira mulher a publicar um romance em Moçambique, intitulado *“Balada de Amor ao Vento”* (1990), em que se destaca a figura feminina na história, assim como foi a primeira mulher a receber um prêmio de grande importância literária: Prêmio Camões. Chiziane constitui, pois, um ícone literário, tendo em vista sua preocupação em dar voz às personagens marginalizadas, em especial às mulheres, mas também pela evidência de cultura, oralidade, questionamentos e crítica à realidade local.

“A coisa à voz do teu pescoço”, publicado em 2012, da escritora Chimamanda Adichie, é uma obra composta por doze contos, em que a autora prioriza as histórias voltadas ao conflito cultural existente entre os africanos, principalmente os que ela situa na própria Nigéria, e o Ocidente. O choque

advindo desse entrecruzamento cultural é evidenciado pela nigeriana em temáticas diversas, mas em que se destacam a formação de identidade, a cultura, o processo migratório, o feminismo, o estranhamento causado por esse contato sociocultural e a descoberta de si, a qual se revela pelo pertencimento.

Boa parte dos personagens dos contos lida com situações distintas de frustrações, condições de inferioridade impostas por figuras do ocidente, encontradas na difícil lida da migração. A maioria dessas narrativas é protagonizada por mulheres, a quem Adichie dá voz e cede espaço para que elas possam se reconstruir em meio aos preconceitos que se dão pela classe, pela cor e pelo gênero, principalmente.

Chimamanda Adichie quebra com os paradigmas associados ao gênero, ao passo que evidencia a mulher, tocando em temas que vão ao encontro das identidades e da ressignificação destas em meios ainda tóxicos e avessos à cultura e à história africana. Com uma participação bastante ativa, a autora tem chamado a atenção de um público novo de leitores e ganhado espaço na literatura contemporânea.

As obras em tela, portanto, conferem à pesquisa uma abordagem de caráter social relevante, já que subverte os papéis outrora atribuídos aos africanos em suas variadas representações por meio da resistência com que operam nas narrativas cujo foco recai na alteridade. Ainda que em contextos opressores, é possível vislumbrar pelos textos os espaços em que vários dos protagonistas silenciam os preconceitos e questionam seus lugares e seus valores.

2.Opressão e Resistência: alguns contextos

Partindo do que se delimitou como temática para abordagem nesta análise, opressão e resistência serão tomados a partir das definições encontradas nos registros dicionarizados, sendo a primeira, para Ferreira (2010, p. 1513): “1. Ato ou efeito de oprimir. [...]. 04. Vexame; humilhação. 05. Tirania (4)”. Já o segundo termo, por sua vez, constitui “01. Ato ou efeito de resistir.

02. Força que se opõe a outra, que não cede a outra [...].

05. Luta em defesa; defesa. [...] 09. Fig.

Oposição ou reação a uma força opressora” (Ferreira, 2010, p. 1826).

O recorte feito às acepções apresentadas se dá em virtude das que melhor se aplicam ao contexto de análise das temáticas propostas. Dessa forma, serão averiguados nas obras os trechos cujas referências de *opressão* e *resistência* se deem nos valores semânticos registrados no dicionário Aurélio (Ferreira, 2010) ou próximos disso, independentemente dos contextos em que surgirem no texto de apreciação, seja entre as mesmas classes sociais, por exemplo, seja entre grupos distintos.

Na verdade, ao longo dos últimos anos, quando se discutem as divergências sociais ou as relações humanas, principalmente as que são imbuídas por complexas estruturas de poder e dominação, temos representações e construções de fala que se dão em perspectiva comparativa, o que Simone de Beauvoir (1970) discute como uma forma de sustento da opressão frente aos pares dicotômicos que comumente surgem até mesmo em análises críticas a um grupo em específico, como ela exemplifica com a mulher. Para a autora,

A mulher determina-se e diferencia-se em relação ao homem e não este em relação a ela; a fêmea é o inessencial perante o essencial.

O homem é o Sujeito, o Absoluto; ela é o Outro. [...] o sujeito só se põe em se opondo: ele pretende afirmar-se como essencial e fazer do outro o inessencial, o objeto (BEAUVOIR, 1970, p. 10-11).

Constrói-se, pois, dentro dessa estrutura comparativa, ainda que em um viés crítico, um outro que geralmente será evidenciado de forma inferior e condicionado à existência daquele que se mostra dominante na relação. Essa percepção dicotômica não se manifesta somente na relação entre homem e mulher, mas em outras oposições binárias, como as ideias de burguesia e proletariado; colonizador e colonizado; centro e margem, dentre outras.

Comunga da ideia outros teóricos, como Helen Tiffin (1995), para quem, a utilização dos pares é considerada como uma estratégia que afasta o escritor do propósito da resistência, uma vez que concede mais poder a quem já tem, sendo destaque na discussão em detrimento do outro que continua em uma apresentação marginalizada.

De maneira contrária ao que argumenta os teóricos, preferiu-se a apresentação dicotômica de *opressão* e *resistência* pela discussão concernente à identificação desse par, uma vez que, muitas vezes, são invisibilizadas dentro dos discursos, conferindo ao dominador a ideia de que não mais praticam a violência e, ao dominado, a estranha sensação de aceitabilidade dessa prática opositora. A apreciação em paralelo auxiliará na identificação, ainda que sutil, das duas temáticas, colaborando para uma averiguação mais acurada das obras.

Nessa linha de raciocínio, o que se torna perceptível é a superioridade das classes por meio de táticas sutis de dominação que se propagam a partir da própria estrutura social, mediante uma “ordem estabelecida”, que se configura, para Bourdieu (2012), como uma “violência simbólica”, tendo em vista a naturalidade com que é apresentada e/ou sugerida. A prática recorrente de preconceitos, cenas de inferioridade, racismos disfarçados, discriminações veladas, de fato, ocultam a violência que vitimiza muitos, todavia, por serem construídas ao longo de muito tempo, tornam-se banais e, conseqüentemente, naturalizadas.

Conforme Bourdieu (2012, p. 7-8), essa violência simbólica pode chegar ao dominado como: “[...] violência suave, insensível, invisível a suas próprias vítimas, que se exerce essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento, ou, mais precisamente, do desconhecimento”. As pessoas vitimadas estão, quase sempre, desprovidas de recursos para estudos e aquisição de informações essenciais para que saiam da naturalidade com que a violência é empregada. Assim, aceitam-na, reconhecendo sua fraqueza e inferioridade diante de um sistema opressor e que habilmente governa em prol de poucos.

Essa organização sistemática da sociedade vislumbra o que Bosi (1992, p. 17) explicita a partir do momento atual, em que “O presente se torna mola, instrumento, potencialidade de futuro. Acentua-se a função da produtividade que requer um domínio sistemático do homem sobre a matéria e sobre outros homens”. Não há e nem pode haver igualdade social, pois, dessa forma, inexisteria produtividade, controle e rendimento. A sobreposição de classes mostra-se cada vez mais necessária para que alguns homens sejam controlados e, de forma contínua e sequente, seja possível dominar aquilo que alimenta o capital, instrumento que constrói a classe dominante e retroalimenta a imprescindibilidade dos pares dicotômicos.

É nesse sentido de *desconstrução* da narrativa, dos sistemas naturalizados a que se tem acesso, que se torna premente, principalmente para os

historiadores, a “[...] tarefa [de] escovar a história a contrapelo” (BENJAMIN, 2012, p. 225). Segundo Benjamim (2012), é preciso que a história seja contada de outra perspectiva, de uma que não enalteça a figura que detém o poder, mas a do oprimido, de modo a revelar como se estabelecem as relações de poder e luta ao passo que se contrapõe o discurso tido como universal.

Logo, dentro dessa conjuntura, é preciso que haja uma inversão de papéis, em que o opressor tenha o seu lugar de fala cedido ao oprimido e que este opere em construções que o favoreçam diante de tantas narrativas deturpadas acerca de sua história. Assim, de acordo com Bhabha (1998, p. 72):

A luta contra a opressão colonial não apenas muda a direção da história ocidental, mas também contesta sua ideia historicista de tempo como um todo progressivo e ordenado. [...] Contesta-se a transparência da realidade social como imagem pré-dada do conhecimento humano.

Na verdade, a história ocidental vinculada à África mais reforça estereótipos do que a caracteriza. Fruto de um objetivo descentralizador de povos considerados inferiores para a Europa, a história que ainda é vista com fidedignidade e como representação social contribui para a marginalização sociocultural em que o homem africano é vítima. Tal articulação é fundamentada na aparente organização estrutural que implica um dominante e um dominado. A transparência, pois, permite entrever apenas aquilo que é propício para o detentor do poder e que serve de embasamento para a sua própria representação em sociedade.

Identificar, hoje, após anos de dominação e exploração, o intuito do colonizador é também reconhecer o lugar de direito que os africanos têm, o que possibilita a eles saberem “[...] “que têm uma vantagem sobre os colonialistas. Sabem que seus ‘senhores’ provisórios estão mentindo. Portanto, seus ‘senhores’ são frágeis” (CÉSAIRE, 2020, p. 10). Essa fragilidade é endossada à medida que as histórias são contrapostas e o homem que outrora ajudava a “civilizar” um povo, de fato, o corrompia, desvirtuando-o em meio ao sequestro de suas origens, de seus valores e de sua identidade.

Comunga dessa história mitificada em que a binariedade é notável, Edward Said (2007) que lança mão do termo *Orientalismo* para definir o processo de abordagem do Oriente pela Europa sob o fito de alocá-lo em conformidade com o lugar em que queria estar. Essas posições em contraste permitiram, por muito tempo, e ainda permitem, que haja uma comparação constante que tende a enaltecer a figura europeia em detrimento à africana, o que a desvaloriza enquanto nação, retirando-lhe a autoridade em seu próprio lugar.

Todavia, é preciso que novas discussões sejam tecidas ao passo que levem à reflexão acerca das histórias propagadas e de que forma se constituem como verdades absolutas em contraponto com os resquícios de resistência que são possíveis perceber. Ouvir outras narrativas e analisar sob diferentes perspectivas ajudará na desconstrução de modelos padronizados, cuja naturalização implica a formação de identidades estereotipadas e que são desvalorizadas continuamente.

Assim, para Bosi (2002, p. 134), “A resistência é um movimento interno ao foco narrativo, uma luz que ilumina o nó inextricável que ata sujeito ao seu contexto existencial e histórico”. Configura-se como um ato de revolução iniciado quando o indivíduo percebe a relação opressora na qual é mantido e que se perpetua a partir de sua inocência e aceitação. Romper com esse laço, para

o teórico, é conseguir se enxergar nessa relação abusiva em que entram em conflito os interesses pessoais e o medo das consequências de ações contrárias. O homem passa a lutar frente à insatisfação que reconhece.

De acordo com Fanon (2022, p. 37), “A contestação do mundo colonial pelo colonizado não é um confronto racional de pontos de vista. Não é um discurso sobre o universal, mas a afirmação confusa de uma originalidade apresentada como absoluta”. E essa afirmação é o que torna mais complexa a tomada de decisão, principalmente, se levarmos em consideração o impacto psicológico disso; o contexto recorrente que nega o que passa a ser perceptível; as represálias e outras condições adversas, como o fator econômico, que não favorecem os atos de resistência.

Em suma, a reescrita da história torna-se fundamental, haja vista o caráter universal atribuído pelo Ocidente às culturas como um todo e o apagamento e consequente silenciamento de povos diversos durante esse processo. Segundo Hall (2011, p. 62), “Em vez de pensar as culturas nacionais como unificadas, deveríamos pensá-las como constituindo um *dispositivo discursivo* que representa a diferença como unidade ou identidade”. Cada comunidade tem suas características, tradições e culturas que se emaranham em uma representação identitária que se opõe à aparente homogeneidade imbuída por meio dos discursos eurocêntricos.

As falas que apregoam um discurso hegemônico, na verdade, validam, cada vez mais, simbologias, mitos e estruturas padronizadas que falsamente constroem uma unidade cultural. Por outro lado, é imprescindível a análise dessas múltiplas realidades, de modo a identificar nessa aparente unificação as diferenças que, por mais complexas que sejam, contemplam a realidade que o mito europeu tenta camuflar.

3. Percurso metodológico

A presente pesquisa, de natureza básica, constitui-se sob o método hipotético-dedutivo, partindo da problemática de identificar a coexistência das temáticas *opressão* e *resistência* nas obras “*O sétimo juramento*” de Paulina Chiziane e “*A coisa à volta do teu pescoço*” de Chimamanda Adichie. A partir do problema, construiu-se hipóteses que seriam confirmadas ou refutadas, considerando também os objetivos propostos.

No que diz respeito à abordagem, o estudo se caracteriza como qualitativo, haja vista o modo como os dados foram tratados, priorizando-se a análise de excertos à luz das temáticas, não havendo inferências ou apreciação de dados de natureza quantitativa. Quanto aos objetivos, a pesquisa se delineia como exploratória, uma vez que “Estas pesquisas têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses” (Gil, 2002, p. 41). Logo, as informações são analisadas tomando como referência as intuições prévias à averiguação dos dados. No tocante aos procedimentos, estrutura-se como bibliográfica, na qual evidenciam-se leituras diversas que sustentam as análises e fundamentam a explanação dos dados temáticos.

Mediante a delimitação do universo e da amostra, priorizou-se os recortes temáticos *opressão* e *resistência*, tendo em vista a proximidade que a pesquisadora estabelece com ambas e pela correlação que é possível constituir entre elas e as obras selecionadas, bem como o contexto em que estão inseridas. Como uma seleção que reforça o caráter de resistência na ambientação da pesquisa frente às recorrentes abordagens de obras canônicas, selecionar livros de autoria feminina, de mulheres negras e de origem africana é reconhecer o

espaço que elas devem ocupar, principalmente quanto à representação social. A segunda delimitação à seleção das obras se justifica pelos conteúdos trazidos em seu cerne, o que contempla, de forma geral, estruturas de poder, religião, posição da mulher, formação de identidade e cultura.

Assim, para a coleta de dados, pautou-se nas definições dicionarizadas expostas no corpo da pesquisa sobre os temas a fim de identificar os excertos que contemplassem um e/ou outro – *opressão* e *resistência*. Acerca da análise dos dados, posteriormente, os trechos foram alocados em novos grupos, subdivididos em conformidade com o conteúdo suscitado, como gênero, língua, condições sociais, dentre outros. O método de análise foi útil principalmente para a percepção de repetições temáticas para a manifestação da *opressão* e da *resistência*, bem como para a noção da dimensão em que tais proposições se dão, como as áreas em que aparecem, quais elementos contribuem para a exposição e como isso permite ressignificar os lugares de fala dos subestimados.

4. Marcas de opressão e resistência em “O sétimo juramento” de Paulina Chiziane

A opressão e a resistência literárias podem se concretizar de diferentes formas, em distintos grupos e até mesmo dentro das próprias esferas culturais, por exemplo. Ainda que esse último caso, quanto à opressão, não favoreça o personagem que geralmente se mantém à margem, é importante que se destaque pelo simples fato de reforçar o quanto a história é incutida socialmente falando, o que leva a crer, na verdade, inclusive aos menosprezados, que eles são inferiores e que há um grupo predominante que é melhor do que eles.

De modo a facilitar a identificação do que concerne às delimitações temáticas *opressão* e *resistência*, nova divisão foi realizada, por agrupamento de ideias, que contemplassem o caráter opressivo em si ou de resistência, justificados pela apresentação de excertos em abonação, conforme o que foi aclarado no percurso metodológico e que é válido também para a próxima seção em que a outra obra é contemplada. Assim, mediante os agrupamentos temáticos identificados quanto ao recorte para a *opressão*, verificou-se que esta se manifesta: pelo capital; pelas condições sociais; pelo preconceito às tradições culturais; pelo gênero.

Tomando o primeiro agrupamento, *pelo capital*, torna-se imprescindível destacar o contexto pós-independência de Moçambique em que a obra está inserida. Sendo claro o panorama de crise econômica, este é ilustrado com a luta de classe dos trabalhadores de uma fábrica canavieira e as condições dos operários da indústria de David, empresário que, de forma corrupta, tenta sanar os problemas financeiros ao passo que se vale também de tradições ritualísticas para isso.

Assim, é premente o jogo de oposições sociais na obra, em que se reforçam as diferenças econômicas e se desvalorizam os grupos marginalizados em uma opressão que, muitas vezes, vem à tona como uma proposta clara de subjugar e explorar. Os seguintes trechos exemplificam o exposto quanto ao agrupamento *pelo capital*:

a) “Os homens retomam a marcha entristecidos porque todas as greves têm o mesmo balanço: humilhação, luta e morte. Os cinquenta por cento (50%) de aumento são uma falsa conquista, porque serão novamente arrebatados pela subida do preço do pão” (Chiziane, 2000, p. 13);

b) “Agora, a palavra povo é um simples número, sem idade nem sexo. Sem sonhos nem desejos. Apenas estatística” (Chiziane, 2000, p. 13).

c) “Faz o balanço. Os operários do açúcar não recebem há vinte e quatro meses. Os seus não recebem há apenas seis meses. Muito pouco tempo. [...]. Os motivos destes atrasos têm a sua razão de ser. Tirou alguns fundos para adquirir uma viatura nova e celebrar condignamente os quarenta anos de Vera, sua esposa. Tomou outros empreendimentos para comprar ações de um grande empreendimento” (Chiziane, 2000, p. 14).

Trazendo à tona as consequências da guerra civil em Moçambique, os trechos corroboram a exploração mediante o lucro e o interesse privados. A situação de escassez é ampliada com o não pagamento dos operários e com a constante conversa ilusória de aumento que se perde em meio à subida dos suprimentos alimentares, como é perceptível no excerto da alínea a.

Na sequência, a objetificação desses mesmos operários é notável pelo tratamento quantitativo que recebem, situação que os condiciona a um contexto compartilhado com muitos, cuja realidade parca só se apresenta como estatística para os outros. O personagem David se vê diante de uma possibilidade de greve na sua própria indústria, mas assume em meio às suas elucubrações, o percurso tortuoso que seguiu para estar no cargo de diretor, o que torna válido, para ele, o pensamento individualista que carrega e o menosprezo às demais classes.

Segundo Marx (2013, p. 222), “O capital é trabalho morto, que, como um vampiro, vive apenas da sucção de trabalho vivo, e vive tanto mais quanto mais trabalho vivo suga”. Nessa ótica, a riqueza adquirida é fruto de um sistema de exploração contínuo que se retroalimenta à medida que o trabalho ocorre e a opressão/exploração é mantida. No último trecho, o interesse pelo capital e a referência opressiva são claros quando um determinado grupo é sacrificado em prol do benefício particularizado, exemplificado com a corrupção e o uso do recurso de pagamento para outros fins que preza o capital próprio.

A opressão é estabelecida ainda *pelas condições sociais*. A conjuntura em que estão inseridos os desfavorecidos é, por si só, tirana. Constitui uma força contrária às necessidades básicas do indivíduo e o desafia cotidianamente ao lado da diferença de classes, que permite ao dominador exercer sua autoridade e relegar ao oprimido o papel de servo e dependente que este assume. Verificam-se, portanto, os excertos *pelas condições sociais*:

a) “Os lamentos da mãe e o choro das crianças que não suportavam a fome e o frio” (CHIZIANE, 2000, p. 16);

b) “Oprimimos os mais oprimidos. Exploramos os mais explorados. A nossa carreira de tirania não começa hoje” (CHIZIANE, 2000, p. 50);

c) “Um dos operários foi recolhido à prisão por ter assassinado a esposa numa disputa por um pedaço de alimento. O chefe das máquinas suicidou-se por ter apanhado a esposa em flagrante, numa relação adúltera, para ganhar um pouco de sustento” (CHIZIANE, 2000, p. 68).

Neste agrupamento, a miserabilidade, as condições precárias e a violência revelam relações fragilizadas em ambientes distintos, mas justificados por iguais condições: a exploração. Na alínea a, a família padece com a ausência de mantimentos básicos, o que atinge não somente os adultos, mas as crianças que não são poupadas dos efeitos do capital.

No segundo trecho, o personagem explicita sem suavizações o papel da classe abastada, cabendo ao opressor abusar daqueles que já se encontram em condições inferiores, o que muitas vezes passa despercebido em virtude da mencionada naturalização dos padrões. O trabalho funciona como uma ferramenta opressora, em uma combinação organizada que se vitaliza cada vez

mais (MARX, 2013). O processo autocrático se dá há muito tempo, mas ocorre de forma velada e sutil, parâmetros que favorecem a imperceptibilidade do caso.

No terceiro excerto, os conflitos dentro das próprias classes enunciam o extremo a que chegam em virtude das circunstâncias de vulnerabilidade econômica. O assassinato e a prostituição constituem a decadência representativa dos marginalizados, assim como evocam, em partes, a animalização do homem, que age por instinto em busca de sobreviver e ignora a qualidade humana e moral que lhe deveriam ser peculiares.

A obra traz, ainda, reflexões que se voltam às tradições, manifestadas por crenças, práticas e ideologias que aos poucos são suplantadas pela modernidade ou pelas visões distorcidas advindas daqueles que ignoram os valores e a identidade de um povo. Assim, denota-se um caráter intolerante que se propaga *pelo preconceito às tradições culturais*:

a) “Os jovens dizem que as ideias dos velhos são fábulas, mitos, cantigas de embalar. A vida moderna torna as gerações incomunicáveis. A nova língua afasta as pessoas das suas origens” (CHIZIANE, 2000, p. 30);

b) “Os brancos foram feitos para o céu, para as nuvens e deuses celestes, mas os negros foram feitos para os defuntos, para as raízes e deuses terrestres. A magia negra é o único caminho que me resta” (CHIZIANE, 2000, p. 74).

O apagamento cultural é visível claramente no trecho primário, tendo em vista a desvalorização da fala da matriarca da família, o que se justifica pela modernidade que afasta os jovens das tradições, da cultura e de suas verdadeiras identidades. As narrativas orais são julgadas de forma preconceituosa, atrelada exclusivamente aos idosos como se não fossem dotadas de credibilidade, o que incita a sua substituição por ferramentas que dispensam a presença do outro e que prezam pelo individualismo.

Por fim, a obra em pauta contempla a opressão que se dá *pelo gênero*. Durante muito tempo, e ainda hoje, a mulher não tem um espaço e um papel bem definidos. Sua luta por igualdade de direitos a levou a um acúmulo de funções que mais a oprimem do que a enaltecem pelo que realmente faz e o valor disso. Os excertos abaixo permitem identificar a exploração do gênero e como a figura feminina é vista sob a ótica dos velhos estereótipos patriarcais:

a) “No mundo do poder masculino a mulher é escrava do homem e o homem escravo da sociedade. A existência da mulher é insulto, insignificância” (CHIZIANE, 2000, p. 37);

b) “- Não interrompa a minha reflexão. Fecha essa boca. Será que um homem não tem direito ao silêncio dentro da sua própria casa?” (CHIZIANE, 2000, p. 39).

A irrelevância da mulher evidente no primeiro trecho demarca o vácuo em que ela está inserida. A condição de escrava do homem reforça o que Chiziane critica em sua obra acerca das tradições opressivas e como o sistema patriarcal contribui para a série de incoerências e violências a que a figura feminina é submetida constantemente. O poder é vinculado ao homem, o qual, por sua vez, assume o que pensa da mulher, vendo-a reduzida à insignificância.

O segundo trecho consubstancia o posicionamento agressivo do homem, o estigma que ele tece sobre a mulher e a sua indiscutível relação majoritária exercida como forma de diminuí-la e silenciá-la. Sobressai-se, aqui, o inessencial apresentado por Beauvoir (1970), em um comparativo relacional em que a figura feminina é caracterizada como objeto ao passo que o homem é o sujeito,

é o papel central, mantenedor do vínculo, da família e, erroneamente, absoluto frente à mulher.

De modo correlato à presença da caracterização opressiva, a obra “O sétimo juramento” (2000) contempla, em diferentes nichos temáticos, a resistência, que se revela como uma oposição aos discursos autoritários e silenciadores. Ao seu modo, Chiziane (2000) conseguiu entremear à narrativa pontos de reflexão que coexistem com a opressividade, mas, paralelamente, contribuem para a propagação cultural de um povo subjugado, cujo apagamento se deu, e ainda se dá, em uma perspectiva de inferiorização e desrespeito.

A *resistência* foi identificada, portanto, *pelas crenças; pelos rituais; pelas contradições ao naturalizado; pela língua e pelo gênero*. Acerca do primeiro, destacam-se os seguintes excertos:

a) “Acreditam que os gêmeos são amigos do trovão, atraem os raios que causam desgraças” (CHIZIANE, 2000, p. 24);

b) “A língua do povo diz que o mutundo da feiticeira é um ninho de cobras, caveiras e sapos, poções mágicas capazes de provocar a infelicidade da humanidade inteira” (CHIZIANE, 2000, p. 99).

Voltado à concepção de crer em algo, cuja probabilidade de acontecer é explícita ou não, o termo *crença* está, na maioria das vezes, associado a um contexto de uso cultural ou religioso. O excerto da alínea *a* alude às conhecidas superstições, como passar por baixo de uma escada traz azar; varrer casa à noite é enviar a madrinha para o inferno, dentre outras. No trecho, a crença de que gêmeos atraem trovões levava ao sacrifício destes ao deus trovão como uma forma de evitar desgraças e o terror gerado em dias de trovoada.

Na alínea *b*, a abonação faz emergir elementos típicos dos rituais de feitiçaria, o que caracteriza de forma sobressalente a obra de Chiziane (2000). A autora, em uma apresentação dual acerca da magia, no que diz respeito ao uso desta para o bem e para o mal, enfatiza a força imanente da feitiçaria, ao passo que explora as crenças autóctones, tradições e espiritualidade que tendem a superar a ciência e a fé cristã. Tais evidências corroboram a posição central conferida pela autora à ancestralidade e à resistência da tradição em meio à modernidade, caracterizada pela ciência, e ao cristianismo, evocado pelas cenas de rezas comuns à referida religião.

No segundo agrupamento quanto à *resistência*, esta é inferida *pelos rituais*:

a) “No dia de trovoada os curandeiros abrem todas as magonas fazem uma prece à trovoada, gritando: Dumezulu, estas são as minhas magonas. Veja com os teus olhos, não tenho nenhuma alma prisioneira. [...]” (CHIZIANE, 2000, p. 24);

b) “O adivinho prepara as conchas como um baralho de cartas. Pede uma moeda de prata e polvilha-a com um pouco de rapé. É regra. O tabaco afasta os maus espíritos, purifica” (CHIZIANE, 2000, p. 82).

De forma análoga à reflexão anterior, Chiziane (2000) contrasta as magias negra e branca, sugerindo, de um lado, a busca pelo crescimento pessoal, representado pelo personagem David e, de outro, a tentativa de preservar a estrutura familiar, o que ocorre pela esposa dele, Vera, em um misto de incredulidade e fé que se concretizam no ritual praticado por Clemente, filho do casal.

As práticas ritualísticas evocam o inconsciente coletivo e constituem símbolos de resistência à medida que são conduzidas pelos personagens na

trama. A narrativa explicita os rituais secretos, as divindades responsáveis pelos feitos, que são mencionadas ao longo do processo, e os instrumentos necessários para o sucesso do pedido aos deuses. É importante salientar como a tentativa de apagamento torna obscuro o ritual, o qual é contraposto ao que é tido como padrão, mas se dá em uma coexistência com o científico que viabiliza a crença no sobrenatural, tendo em vista a insuficiência daquele para justificar o estranho que ocorre na narrativa.

Além disso, a *resistência* se concretiza *pelas contradições ao naturalizado*:

a) “O espectro da greve sobrevoa o espaço. A consciência dos operários explorados estende o seu manto por todo o país, há guerra na capoeira. É a luta secular da escravidão contra a opressão. Dos servos contra os senhores” (CHIZIANE, 2000, p. 32);

b) “Para nós, hoje, a revolução é a versão proletária da tirania. O capitalismo é a versão burguesa da tirania. Democracia é a versão mais subtil da mesma tirania. Tudo é tirania” (CHIZIANE, 2000, p. 69).

Retomando Césaire (2020), pontua-se a importância de reconhecer a fragilidade do colonizador, assim como enxergar a violência a que são submetidos nos mais diferentes contextos em práticas dissimuladas de naturalidade e padrão. A tomada de consciência do homem marginalizado é sua principal arma para lutar contra a opressão do sistema (Bahbha, 1998), bem como constitui o espaço para assumir como violência o que se camufla a partir do desconhecimento e da simbologia dos atos (BOURDIEU, 2012).

As abonações em pauta sustentam esse reconhecimento e a subversão do homem escravo, oprimido por uma classe cujo interesse é o capital que permite a retroalimentação desse cenário de opressão, desvalorização e apagamento. A dificuldade de ressurgência é demarcada pela associação do termo *tirania* a todos os atos, inclusive aos de resistência, o que se justifica a partir da admissão de que os seus direitos foram usurpados e o que antes compartilhava dos mesmos anseios, hoje desferia o golpe contra, em alusão ao personagem David.

Por fim, a obra em análise externa a sua riqueza *pela língua*:

a) “Como militante do mundo novo, ordenara incêndios de nunca acabar, queimando *ndombas*, *mutundos*, *magonas* e lugares de culto [...]” (CHIZIANE, 2000, p. 80);

b) “*Ncanhi*, três vezes *ncanhi*. Veja com os teus olhos” (CHIZIANE, 2000. p. 86).

Embora tenha sido escrita na língua oficial da autora, Língua Portuguesa, a moçambicana priorizou termos provenientes de línguas consideradas autóctones, nativas da África. Com uma diversidade linguística que exemplifica outra característica cultural do território, a escritora faz uso das consideradas línguas bantas, representadas pelo changana e por outros idiomas da região Sul do país. Tal seleção auxilia na demarcação de espaço, nas heranças sociais de Moçambique e na resignificação do lugar de fala que devem ter e como ele pode ser reformulado.

A não tradução dos termos para a língua portuguesa tende a aproximar o leitor da memória ancestral e das tradições culturais que Chiziane (2000) tenta rememorar na obra por meio de evidências diversas que se manifestam no transcorrer da narrativa. Os termos usados também priorizam o universo temático dos rituais, das crenças, situação que contrasta com a religiosidade do Ocidente à medida que coexiste com ela, mas se sobressai em um claro efeito

subversivo de troca de papéis e/ou de espaços. A centralidade pertence a quem, de fato, opera a narrativa.

5. Marcas de opressão e resistência em “A coisa à volta do teu pescoço” de Chimamanda Adichie

Similar à análise executada na seção anterior, dividiremos a abordagem às temáticas *opressão* e *resistência* por meio de agrupamentos de ideias, apreciando-os separadamente, com o intuito de facilitar a identificação do recorte dos temas propostos. Dessa forma, no tocante às marcas de opressão depreendidos no texto de Adichie (2017), são elencados os grupos: *pela origem* e *pelo gênero*.

As recorrentes narrativas que contemplam o feminismo, a cultura, a formação de identidade e a migração de africanos para os Estados Unidos, principalmente, compõem fortes características da escrita de Adichie. Embora constitua um livro de contos, a obra “A coisa à volta do teu pescoço” (2012) ou ainda, *No seu pescoço* (2017) em edição mais recente, traz, de forma geral, essas temáticas que se desdobram ora na Nigéria, terra da autora, ora nos Estados Unidos, espaço carregado de estereótipos acerca dos africanos e que representa bem as difíceis relações traçadas entre as duas realidades em meio ao processo migratório e de formação identitária.

Assim, em referência ao agrupamento *pela origem*, destaca-se:

a) “[...] assim que viram seu diploma da Nigéria, disseram que não queriam uma estrangeira” (ADICHIE, 2017, p. 76);

b) “Elas perguntaram onde você tinha aprendido a falar inglês, se havia casas de verdade na África e se você já tinha visto um carro antes de vir para os Estados Unidos. [...] Você usa pente?” (ADICHIE, 2017, p. 126).

Mais uma vez, a visão padronizada do corpo social incute nas pessoas a ideia errônea de que os indivíduos devem ser valorizados e respeitados a depender do espaço em que estão, das culturas que representam e do *status* que a sua identidade garante mediante os outros. Destaca-se também como essa percepção reforça a ligação do sujeito à história e ao contexto (BOSI, 2002), o que bloqueia boa parte dos posicionamentos mais críticos. No primeiro exemplo, é notório o estigma erguido diante da origem da estrangeira. O estrangeiro, por si só, já é estereotipado por sua estranheza, pela oposição cultural e rememoração daquilo que se caracterizou como selvagem, incivilizado pela visão europeia acerca do africano. De forma deturpada, atribui-se à nigeriana da narrativa a incapacidade inata, conferida a ela em virtude de sua origem africana.

No segundo trecho, isso é reforçado pelos mitos formulados sobre as experiências africanas, similar ao que ocorre nas regiões de zona rural quando indagam se já chegou internet, se existe Coca-Cola, dentre outras colocações preconceituosas vinculadas ao local de origem. As indagações feitas revelam preconceitos que se firmam no território africano, mas que perpassam por questões mais profundas, como o conhecimento definido como inferior; as condições precárias que não permitem ter uma casa *de verdade*; a modernidade que não chega a todos os ambientes, com exemplo do automóvel, e a estética, o visual que é marcado pelos traços africanos da protagonista, como o cabelo volumoso e de textura grossa.

Põe-se em discussão, para além dos pontos mencionados, o agrupamento *pelo gênero*, em que se tornam prementes todas essas dificuldades características do lugar de origem, entretanto acrescidas do fato de serem vivenciadas por mulheres. As seguintes passagens ilustram bem a violência com que precisam lidar:

a)“No começo, Ujnwa tentou não notar que Edward muitas vezes observava o seu corpo, que seus olhos nunca ficavam fixos em seu rosto, mas sempre um pouco mais para baixo” (ADICHIE, 2017, p. 116);

b)“Até que seu tio entrou no porão apertado onde você dormia ao lado de caixas e embalagens velhas e puxou-a com força para perto dele, apertando sua bunda, soltando gemidos” (ADICHIE, 2017, p. 127).

A mulher carrega na própria definição do *ser mulher* o deslocamento a que é submetida constantemente pelo preconceito gratuito que lhes é infundido pelas narrativas já deturpadas acerca da história e que se propagam continuamente por palavras, gestos e ações que tornam discutíveis ser mulher, negra, pobre e imigrante.

Em uma complexa relação com os personagens dos contos, a figura feminina é vista, sob muitos ângulos, como objeto sexual, inclusive pelos próprios familiares, o que tipifica também a sociedade machista, sendo o homem dominador na relação. Por outro lado, os olhares sequiosos dos colegas de outros países, o desrespeito e as promessas de emprego, de dinheiro fácil tornam a mulher uma mercadoria a ser comercializada, objeto de interesse sexual que vale pela *troca* que efetua com o outro, desqualificando-a no que tange a seus verdadeiros atributos morais e cognitivos.

Embora os pontos de opressão se mostrem mais sucintos em virtude do foco dado pela autora, salienta-se a incidência de casos similares ao longo dos doze contos, todavia, a fim de evitar repetições, não foram exibidos aqui. Segue-se à amostragem dos casos de *resistência* identificados pelos grupos: *pela língua* e *pelas contradições ao naturalizado*.

No que concerne ao agrupamento *pela língua*, enfatiza-se:

a)“Nós temos sorte, *abi*” (ADICHIE, 2017, p. 76);

b)“[...] com os dedos enluvados cutucando as sacolas impermeáveis de *egusi* moído, folhas de *enugbu* secas e sementes de *uziza*, até confiscar as sementes” (ADICHIE, 2017, p. 181).

Conquanto a obra tenha sido escrita em inglês, língua oficial da Nigéria (incutida pelo colonizador), Adichie (2017) fez uso de várias entradas lexicais em igbo, língua comumente falada na Nigéria, principalmente em áreas rurais. A estratégia de não traduzir essas referências põe em destaque a herança cultural não só da autora, mas de um povo que teve sua história e sua cultura duramente violentadas pela colonização.

Ao referenciar um dos idiomas comuns à Nigéria, falado por cerca de 44 milhões de pessoas, principalmente na região Sudeste, Adichie (2017) aproxima o leitor, inclusive o americano, de sua realidade, com uma técnica de estrangeirização que suscita, em quem lê a obra, a curiosidade acerca dos termos, bem como a difusão de sua expressão artística, criativa e cultural.

Na sequência, os excertos abaixo trazem à tona as exemplificações da *resistência pelas contradições ao naturalizado*:

a)“Foi ele quem subiu no pódio no Clube dos Professores e discursou até ficar rouco sobre enviar uma petição ao governo, sobre exigir melhores condições para os funcionários da universidade (ADICHIE, 2017, p. 68);

b)“Foi Grace [...] folheando pastas emboloradas em arquivos e reinventando as vidas e os cheiros do mundo de sua avó para o livro que escreveria, intitulado *Pacificando com balas: uma história recuperada do sul da Nigéria*” (ADICHIE, 2017, p. 232).

Quebra-se padrões, reestrutura-se as histórias, distorcem as deturpadas narrativas que colocaram em segundo plano os africanos, vitimados pelo interesse desenfreado do homem colonizador. Consegue-se, com isso, escrever a história a contrapelo (BENJAMIN, 2012), desmistificar os padrões e buscar pelas verdadeiras histórias que estão, de forma mais enfática, sendo contadas pela ótica do próprio colonizado, do que ficou à margem e inverte, agora, os papéis. Contesta-se o mundo colonial a partir da originalidade exibida como absoluta (FANON, 2022).

Os personagens questionam seus direitos, revidam por melhores condições de vida, seja na educação, seja no trabalho. Resiste-se à força esmagadora e à violência de camadas de poder que se sustentam com o trabalho vivo, mas não para sempre com o capital morto (MARX, 2013). Se por um lado, o governo precisa garantir aquilo que é de direito de todos, por outro, resgata-se tradições, valores à proporção que se reafirma a identidade. Posto que coexista com a opressão, a resistência se estabelece pelo caráter negacionista de uma contínua condição de subserviente, de inferiorizado; busca-se o rompimento do dispositivo discursivo (HALL, 2011). É importante que se valide toda forma de negar a violência e a tirania em prol de um lugar de fala e de espaços representativos que coadunem com o respeito às diferenças.

Considerações finais

A partir das análises tecidas, é possível enfatizar a importância de reconhecer os traços de opressão e resistência nos mais diferentes contextos literários, vendo-os sob a ótica da estratégia de evidenciar como são camuflados os atos de violência e, muitas vezes, naturalizados, o que torna mais complexo o discernimento acerca deles. Todavia, a oposição a esses atos contempla uma resposta aos longos anos de apagamento e silenciamento de que foram vítimas muitos grupos estigmatizados.

Ambas as narrativas exploram temáticas significativas que aludem às tradições culturais, à formação identitária, à representação feminina e a outros conteúdos que reforçam como os elementos literários concorrem para ressignificar posicionamentos e desconstruir mitos e estereótipos advindos de leituras engessadas e pensamentos retrógrados que obliteram a particularidade do indivíduo.

À guisa de conclusão, reitera-se o alcance dos objetivos indicados neste estudo, assim como a identificação da escrita literária como um ato de resistência e a imprescindibilidade de abordagem de temáticas que permitam a reconstrução de identidades forjadas à base de violência e marginalização. As relações complexas oriundas de perspectivas centrais e periféricas precisam ser revisadas, abrindo espaço para a releitura das histórias a contrapelo, onde o *outro* possa, sem categorização, ser valorizado.

Anseia-se que esta proposta de análise possa influenciar outras investigações de natureza similar, de modo a contribuir com a produção acadêmica na área de humanas, ao passo que possa suscitar apreciações diversas, cujas temáticas a desdobrar podem ser múltiplas a partir das obras em pauta, como os conflitos culturais; o feminismo interseccional; identidade e pertencimento; as heranças do colonialismo; as relações de poder.

Referências

- ADICHIE, C. N. **No seu pescoço**. Trad. de Julia Romeu. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.
- BAHBHA, H. K. **O local da cultura**. Trad. de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.
- BEAUVOIR, S. **O segundo sexo**: fatos e mitos. Trad. de Sérgio Milliet. 4. ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1970.
- BENJAMIN, W. Sobre o conceito da história. In: BENJAMIN, W. (Org.). **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Trad.: Sérgio Paulo Rouanet. 8.ed. São Paulo: Brasiliense, 2012. p. 241-252.
- BOSI, A. **Dialética da colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- BOSI, A. **Literatura e Resistência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. Trad.: Maria Helena Kuhner. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.
- CÉSAIRE, A. **Discurso sobre colonialismo**. Trad. de Cláudio Willer. São Paulo: Veneta, 2020.
- CHIZIANE, P. **O sétimo juramento**. Lisboa: Editorial Caminho, SA, 2000.
- FANON, F. **Os condenados da terra**. Trad. de Lígia Fonseca Ferreira, Regina Salgado Campos. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.
- FERREIRA, A. B. de H. **Dicionário Aurélio da língua portuguesa**. 5. ed. – Curitiba: Positivo, 2010.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. de Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.
- MARX, K. **O capital**: crítica da economia política. Trad. Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo editorial, 2013.
- SAID, E. W. **Orientalismo**: Oriente como invenção do Ocidente. Trad. Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- TIFFIN, H. Post-colonial Literatures and Counter-discourse. In: **Jstor Journal**. The post-colonial studies reader. London, p. 85-98, 1995.

Capítulo 15

Entre vozes silenciada e saberes ancestrais: descolonização linguística e o ensino de línguas indígenas e africanas na atualidade

Clodoaldo Matias da Silva

Introdução

A despeito dos avanços legais e normativos em torno da diversidade cultural e linguística no Brasil, as línguas indígenas e africanas seguem invisibilizadas nos espaços institucionais, sobretudo no campo educacional. A exclusão de saberes ancestrais de matrizes não ocidentais opera como continuidade de uma racionalidade colonial que silencia epistemologias inteiras. Diante desse cenário, torna-se urgente investigar como a descolonização linguística pode servir como instrumento de resistência e reexistência pedagógica. O presente trabalho parte da premissa de que a linguagem não é apenas meio de comunicação, mas território político e simbólico de disputa de sentidos e identidades.

Em vista disso, pergunta-se: De que maneira a descolonização linguística pode promover o resgate, a valorização e o ensino efetivo das línguas indígenas e africanas no contexto educacional contemporâneo, enfrentando os legados coloniais de silenciamento e marginalização? A presente investigação não busca respostas apressadas, mas tensionamentos analíticos que problematizem os currículos escolares e os discursos normativos que regem as práticas pedagógicas. Parte-se do reconhecimento da linguagem como arena de conflitos socioculturais, onde o ensino não é neutro, mas atravessado por disputas de poder, pertencimento e legitimação de vozes.

Nesse sentido, a relevância da pesquisa se articula em múltiplas dimensões: social, por contribuir com processos de justiça linguística; acadêmica, ao tensionar os paradigmas dominantes nos estudos da linguagem; histórica, ao recuperar memórias silenciadas por séculos de colonialismo; e jurídica, ao reforçar o direito linguístico como parte indissociável dos direitos humanos. A partir de uma leitura crítica, o texto compromete-se com o enfrentamento dos apagamentos institucionais, apontando caminhos para uma educação decolonial que contemple a pluralidade epistemológica e linguística do Brasil.

Ao longo dos últimos anos, a produção científica nacional tem aprofundado reflexões sobre políticas linguísticas, práticas interculturais e direitos linguísticos, indicando a complexidade que envolve a inserção de línguas ancestrais no sistema educacional. Observa-se um movimento crescente de resistência promovido por educadores indígenas e afrodescendentes, que tensionam os currículos oficiais e criam brechas de insurgência nos territórios escolares. No entanto, ainda são escassas as pesquisas que sistematizam criticamente essas experiências à luz da descolonização linguística como eixo estruturante de política educacional.

Para alcançar os objetivos propostos, a pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de natureza teórico-analítica, fundamentada em revisão bibliográfica crítica e sistemática. O *corpus* analítico é composto por obras clássicas e contemporâneas que discutem descolonização linguística, políticas linguísticas, direitos linguísticos, educação intercultural e pedagogia crítica, selecionadas por sua relevância no debate acadêmico nacional e internacional. A análise do material mobiliza pressupostos da linguística aplicada crítica, da sociolinguística política e da pedagogia intercultural, que operam como lentes interpretativas para examinar os processos históricos, normativos e pedagógicos de silenciamento das línguas indígenas e africanas no contexto educacional brasileiro.

Metodologicamente, procede-se à leitura analítica e comparativa das produções selecionadas, identificando categorias recorrentes como exclusão epistêmica, colonialidade da linguagem, democracia linguística e práticas pedagógicas contra-hegemônicas. Essas categorias são articuladas de modo transversal ao longo do texto, permitindo compreender como discursos educacionais e políticas públicas operam na manutenção ou no enfrentamento das assimetrias linguísticas. O percurso analítico privilegia uma abordagem crítica dos marcos normativos, curriculares e pedagógicos, evitando descrições meramente descritivas e evidenciando as relações de poder que atravessam o ensino de línguas no Brasil.

A estrutura do trabalho reflete esse desenho metodológico, distribuindo-se em quatro seções interdependentes. A introdução apresenta o problema de pesquisa e seus fundamentos; a fundamentação teórica organiza-se em quatro eixos analíticos; as considerações finais sintetizam os achados e suas implicações para o campo educacional; e as referências demonstram o rigor e a amplitude do diálogo científico. Essa organização busca garantir coesão interna e clareza expositiva, permitindo que a análise se desenvolva de maneira contínua e progressiva.

Por fim, a contribuição acadêmica de estudo reside na formulação de uma crítica contundente às políticas de apagamento linguístico em curso, articulando educação linguística, justiça social e epistemologias plurais. Ao defender a presença ativa das línguas indígenas e africanas nos contextos escolares, a pesquisa reposiciona o debate sobre o papel da escola como espaço de pluralidade, e não de uniformização. Em um cenário de aprofundamento das desigualdades e do negacionismo epistêmico, promover a descolonização linguística deixa de ser um gesto meramente político e assume o caráter de imperativo ético e civilizatório.

1. Silenciamento histórico e exclusão epistêmica das línguas indígenas e africanas

A organização colonial da linguagem no Brasil produziu um regime de exclusão sistemática das línguas indígenas e africanas, operando por meio da negação de sua legitimidade como instrumentos de conhecimento. Esse apagamento, embora historicamente datado, continua operante nos dispositivos formais de ensino que reproduzem o monolinguismo como norma civilizatória. A articulação entre política linguística e colonização do pensamento não pode ser negligenciada, pois sustenta práticas educativas profundamente assimétricas. Como observa Santos (2021), a monoculturalidade é sustentada por uma gramática do tempo que impede a emergência de outras temporalidades epistemológicas. É nesse entrelaçamento entre linguagem e dominação que se deve inscrever a crítica de base linguística à modernidade colonial.

Nesse percurso, os processos escolares institucionalizaram não apenas uma língua, mas uma lógica que expurga a oralidade, a ancestralidade e a circularidade discursiva de matrizes não ocidentais. O português, enquanto língua de Estado, foi dotado de um estatuto ontológico de universalidade que marginalizou práticas linguísticas vivas, dinâmicas e enraizadas em contextos comunitários. A ausência de reconhecimento das línguas indígenas e africanas como constitutivas de sujeitos políticos reflete a recusa em admitir a diversidade como princípio estruturante da vida social. Conforme Maher (2010), o planejamento linguístico brasileiro se sustenta sobre silêncios que delimitam quem pode falar, o que pode ser dito e em qual língua esse dizer é validado. Ao perpetuar tais exclusões, o campo educacional torna-se coautor de um epistemicídio não nomeado.

Nesse contexto, a experiência de quem teve sua língua apagada é frequentemente convertida em invisibilidade institucional, o que revela uma pedagogia de negação profundamente naturalizada. A exclusão de línguas originárias e afro-brasileiras não se dá apenas por omissão, mas por mecanismos ativos de rejeição curricular, normatização didática e destituição simbólica. Como aponta Hamel (2001), a interculturalidade imposta por políticas oficiais tende a reduzir a pluralidade a elementos decorativos, retirando sua potência política. O resultado é um sistema que acolhe a diversidade como retórica, mas a expulsa como prática. Assim, a escola torna-se lugar onde se impõe um silenciamento travestido de modernidade linguística.

É nesse sentido que o silenciamento linguístico não deve ser lido como um fato isolado, mas como parte de uma engrenagem mais ampla de opressão epistêmica. A imposição do português como única língua legítima de instrução reitera uma hierarquização de saberes que exclui formas outras de nomear o mundo. Flowers (2004) afirma que os direitos linguísticos devem ser compreendidos como parte integrante dos direitos humanos, pois o direito de falar a própria língua é também o direito de existir enquanto sujeito histórico. Portanto, negar a presença dessas línguas na escola é, em última instância, negar a história, a cultura e a humanidade dos povos que as falam.

É preciso reconhecer, entretanto, que as estruturas normativas que sustentam tal exclusão são habilmente travestidas de neutralidade institucional. Os documentos oficiais que regem os sistemas educacionais raramente enunciam a exclusão de modo direto; ela opera por meio da ausência, do não-dito, da descontinuidade de políticas públicas. D'Angelis (2012) sustenta que a escrita das línguas indígenas foi historicamente contida por práticas estatais que desautorizavam a grafia não eurocêntrica, impondo modelos alheios às suas estruturas fonológicas e culturais. Essa imposição revela não apenas uma escolha linguística, mas um gesto de controle epistemológico. O que se escreve, como se escreve e quem escreve se convertem em operações de poder sobre o outro.

Além disso, convém refletir sobre o fato de que o silenciamento das línguas também atravessa corpos e subjetividades, produzindo efeitos duradouros sobre identidades coletivas. A ausência de espaço para essas línguas nas práticas pedagógicas sinaliza aos estudantes que sua cultura é residual, seu pertencimento é desautorizado e seu saber é irrelevante. Conforme Rizzini (2011), a negação de políticas voltadas às infâncias indígenas e negras remonta a uma lógica que historicamente tratou esses sujeitos como não pertencentes ao projeto nacional. A pedagogia da exclusão, portanto, não é acidental, mas uma continuidade programada de um pacto colonial reatualizado nas formas escolares de ensinar e aprender.

Esse quadro se complexifica quando se observa que a violência linguística se manifesta também nas tentativas de “tradução” de saberes originários às formas escolares hegemônicas. Ao tentar adaptar cosmologias indígenas e africanas ao modelo ocidental de racionalidade, o sistema educativo reforça sua posição como filtro legitimador do que pode ou não ser reconhecido como conhecimento. Santos (2021) argumenta que toda tradução implica perdas e apagamentos, sobretudo quando não há simetria entre os sujeitos que dialogam. No caso das línguas ancestrais, essa assimetria se revela em sua redução a conteúdos folclóricos, desprovidos de densidade crítica e agência política.

A partir desse entendimento, torna-se evidente que a negação das línguas indígenas e africanas no espaço educacional é parte de uma política linguística excludente, embora raramente enunciada como tal. A ausência de dispositivos institucionais que assegurem o ensino dessas línguas com metodologia própria e com reconhecimento epistêmico é indicativo de uma lógica que perpetua a colonialidade. Maher (2010) reforça que a escolarização indígena, quando pautada por modelos exógenos, tende a reproduzir a lógica da integração forçada, inviabilizando processos de letramento ancorados na territorialidade cultural dos sujeitos. Com isso, o que se chama de inclusão, na prática, opera como assimilação.

Apesar desse cenário, há fissuras que evidenciam possibilidades de insurgência. A presença de educadores engajados com uma pedagogia crítica da linguagem tem tensionado os marcos normativos que regulam o ensino. Tais experiências não apenas denunciam o silenciamento, como propõem alternativas curriculares que ressignificam as relações com o conhecimento. D’Angelis (2012) destaca que a revitalização das línguas indígenas passa pela construção de práticas pedagógicas que respeitem sua estrutura interna, suas cosmologias e sua função comunitária. Portanto, o enfrentamento do silenciamento exige mais que inserção de conteúdos: exige ruptura com as formas tradicionais de epistemologizar o ensino.

Como se pode observar, o silenciamento histórico das línguas indígenas e africanas vai além da esfera linguística: ele compromete a própria ideia de justiça cognitiva e de reconhecimento de outras formas de estar no mundo. A manutenção dessa exclusão nas estruturas educacionais revela um pacto histórico ainda operante, cuja superação demanda um reposicionamento crítico da linguagem como política de vida. Nesse sentido, a próxima seção aprofundará o debate sobre os caminhos possíveis para uma descolonização linguística que integre saberes ancestrais e práticas pedagógicas comprometidas com a dignidade linguística e o pluralismo epistemológico.

2.Descolonização linguística e saberes ancestrais: uma abordagem intercultural e crítica

A descolonização linguística demanda a ruptura com a matriz civilizatória ocidental que instituiu o monolinguismo como norma pedagógica e epistêmica. Tal perspectiva, ao se fixar como universal, ignora que as práticas linguísticas não são neutras, mas atravessadas por regimes de verdade e relações de poder. A escola moderna, como observam Fernandes e Candau (2022), naturaliza a hegemonia linguística ao se estruturar sob uma racionalidade monocultural que nega o valor formativo dos saberes ancestrais. O desafio não reside apenas em nomear outras línguas, mas em reconhecer nelas mundos possíveis. Portanto, a reconfiguração curricular passa por uma mudança na ontologia do conhecimento.

A compreensão crítica da linguagem, nesse horizonte, exige o deslocamento do ensino para além do multiculturalismo superficial e da folclorização das identidades. Não se trata de celebrar a diversidade como adereço institucional, mas de reconstituir as bases epistemológicas que sustentam o direito de existência das línguas subalternizadas. Conforme Maher (2010), políticas linguísticas que operam dentro da lógica do Estado-nação tendem a capturar os saberes tradicionais em molduras que lhes retiram a potência política. Assim, a interculturalidade precisa ser compreendida como confronto, e não como assimilação. Nessa chave, o papel do educador é mediar tensões, e não as acomodar.

Sob esse prisma, é necessário repensar a função da oralidade como tecnologia do conhecimento, frequentemente relegada à informalidade nos espaços formais de ensino. A revalorização da oralidade não implica um retorno a formas arcaicas de transmissão, mas o reconhecimento de uma epistemologia própria, baseada na memória coletiva e na circularidade dialógica. Como aponta Freire (2021), a linguagem é sempre carregada de intencionalidade e historicidade, sendo impossível dissociá-la da experiência humana concreta. Negar o valor da oralidade é, portanto, negar a historicidade dos povos que a constituem. Esse gesto marca um ponto de inflexão na discussão sobre o que se reconhece como saber válido.

Em consonância com essa visão, a formação docente ganha centralidade no processo de descolonização das práticas pedagógicas, uma vez que é o professor quem opera o filtro entre o currículo prescrito e o vivido. Freire (2021) argumenta que o educador crítico deve estar disposto a reconstruir sua escuta, descentrando-se para acolher outras formas de leitura de mundo. Isso implica não apenas um novo repertório metodológico, mas uma revisão ética e política do lugar da linguagem no processo educativo. A interculturalidade crítica, nesse aspecto, não se limita à adição de conteúdos, mas exige reelaboração dos modos de ensinar e aprender. Trata-se, antes de tudo, de reposicionar os sujeitos no processo educativo.

Nessa direção, Cazé et al. (2020) demonstram como os cotidianos, especialmente em contextos de crise, revelam a potência dos saberes situados como práticas de enfrentamento. O que está em jogo não é apenas o que se ensina, mas como se constrói o conhecimento em diálogo com as experiências comunitárias. A escola, ao acolher tais práticas, precisa assumir-se como território de tensão, onde a pedagogia não está isenta de conflito. Isso porque os saberes ancestrais não chegam neutros ao espaço escolar: eles desafiam as hierarquias que sustentam o currículo hegemônico. Nesse cenário, a pedagogia do oprimido não é um método, mas uma ética da escuta insurgente.

Em continuidade, Hamel (2001) reforça que qualquer planejamento linguístico que pretenda romper com o epistemicídio deve partir do princípio da legitimidade cultural e linguística das comunidades envolvidas. Não se trata de ensinar línguas indígenas e africanas como línguas estrangeiras, mas de reconhecê-las como línguas de pertencimento. Essa distinção epistemológica altera radicalmente a forma como o currículo é desenhado e como os professores são preparados para sua aplicação. O desafio está em evitar que a escola reproduza o modelo assimilacionista que historicamente negou o direito à diferença. A resistência, nesse caso, passa por um novo pacto político e pedagógico com a linguagem.

Cabe destacar que tal pacto precisa ser sustentado por políticas institucionais que reconheçam os sujeitos linguísticos como protagonistas do processo educativo. Isso implica enfrentar a lógica da tutela, ainda presente em

diversas iniciativas que se dizem inclusivas, mas que mantêm o controle sobre a forma como o outro deve falar. Fernandes e Candau (2022) criticam esse modelo ao apontar que os direitos linguísticos não podem ser formulados sem o protagonismo daqueles a quem se destinam. Assim, a descolonização exige a criação de espaços de deliberação linguística nas escolas, em que os sujeitos comunitários possam definir o que ensinar, como ensinar e por que ensinar.

Conforme observam Silva et al. (2024), é no encontro entre ciência e tradição que se torna possível construir novas epistemologias de resistência. A escuta ativa dos povos indígenas e afrodescendentes, quando levada a sério, promove um giro metodológico na forma como concebemos os processos de ensino-aprendizagem. A escola deixa de ser transmissora de verdades para tornar-se um espaço de co-construção de sentidos. Essa virada exige deslocamentos na concepção de currículo, avaliação, formação docente e gestão escolar. Portanto, a questão linguística não é periférica, mas fundante para a democratização do conhecimento.

Nesse itinerário de reconstrução epistemológica, Maher (2010) propõe que a descolonização linguística se articule a uma política de escuta comprometida com a alteridade radical. Isso implica reconhecer que não se trata apenas de defender a diversidade linguística como patrimônio, mas de sustentá-la como política de vida. A linguagem, nesse horizonte, opera como lugar de reinvenção da existência. O desafio consiste em evitar a captura institucional dos saberes ancestrais por estruturas normativas que os domesticam. É nesse sentido que a descolonização só se realiza quando as línguas oprimidas se tornam ferramentas de reexistência.

Dessa forma, ao compreendermos a descolonização linguística como projeto de reestruturação epistêmica, abrimos caminho para repensar as condições políticas que sustentam a exclusão das línguas originárias no espaço educacional. A próxima seção discutirá as implicações dessa exclusão no campo das políticas públicas e das democracias linguísticas, considerando os entraves institucionais e os desafios para a efetivação do direito à língua como direito humano fundamental.

3. Políticas públicas, democracia e o direito ao ensino de línguas originárias

A construção de políticas públicas voltadas à educação linguística no Brasil revela um tensionamento constante entre universalismo normativo e reconhecimento da pluralidade. A gramática estatal tende a privilegiar uma concepção homogênea de cidadania que ignora as demandas específicas de comunidades linguísticas minorizadas. Esse modelo, conforme observa Afonso (2020), sustenta-se na ideia de que equidade pode ser alcançada por meio de mecanismos igualitaristas, sem considerar os marcadores históricos de exclusão. A presença formal da diversidade, sem sua materialização curricular, reitera silêncios estruturais. Nesse cenário, a promessa de justiça linguística permanece suspensa em discursos não performativos.

Além disso, é importante considerar que a ausência de ações estatais efetivas em relação ao ensino de línguas originárias configura uma violação aos direitos linguísticos como dimensões dos direitos humanos. Como enfatiza Flowers (2004), o direito à língua ultrapassa o domínio comunicativo e alcança os campos da identidade, da dignidade e da liberdade cultural. A linguagem constitui, assim, um bem público cuja negação desestabiliza os próprios fundamentos da democracia. O Brasil, ao manter a exclusão das línguas indígenas e africanas do currículo obrigatório, reproduz uma lógica seletiva de

pertencimento. Tal lógica opera por meio de políticas de não reconhecimento institucional.

No entanto, as políticas linguísticas, quando formuladas sob uma perspectiva monocultural, reforçam os dispositivos de assimilação que historicamente desautorizam os saberes outros. A estrutura normativa que rege os sistemas educacionais brasileiros se ancora na concepção de língua como instrumento neutro, desconsiderando sua dimensão ideológica e política. Como destacam Almeida, Silva e Stribel (2023), a democracia moderna enfrenta obstáculos estruturais para integrar a diversidade como eixo fundante, sobretudo quando os sujeitos subalternizados são vistos como alvo, e não como autores das políticas. O espaço educacional, ao repetir esse padrão, torna-se agente de institucionalização da desigualdade.

Sob esse aspecto, a democracia linguística deve ser pensada não como ponto de chegada, mas como prática política insurgente que questiona os limites do próprio Estado-nação. Coutinho (1984) problematiza a noção de democracia como valor universal quando dissociada das condições materiais e culturais que sustentam o direito à participação. A pluralidade linguística, nesse sentido, não pode ser vista como concessão do poder instituído, mas como direito originário de existência e expressão. O conflito entre a unidade estatal e a multiplicidade linguística revela um campo de disputa permanente. A ausência de medidas concretas para proteger tais línguas expressa o desequilíbrio dessa correlação.

É nesse cenário que se torna imprescindível considerar o papel dos currículos como mediações regulatórias que operam sobre o direito à linguagem. A ausência de menções explícitas às línguas indígenas e africanas nos documentos oficiais não decorre do acaso, mas de uma racionalidade que hierarquiza saberes e sujeitos. Silva (2025) argumenta que a democracia curricular no Brasil é atravessada por contradições profundas, pois a pluralidade é mencionada como princípio, mas negada como prática. Essa dissonância normativa evidencia um abismo entre as intenções legislativas e a ação pedagógica efetiva. O direito à língua, assim, torna-se letra morta no cotidiano escolar.

Ademais, é importante refletir que as políticas públicas para o ensino de línguas originárias ainda operam sob o paradigma do risco social, convertendo a diversidade em problema a ser administrado. Martins (2012) aponta que essa terminologia, ao tentar nomear a vulnerabilidade, acaba por reforçar estigmas e justificar a ausência de ações estruturantes. No campo da educação, essa lógica se manifesta na precarização dos programas voltados a povos indígenas e comunidades tradicionais. A descontinuidade de políticas e a ausência de financiamento configuram obstáculos crônicos à efetivação do direito linguístico. A escola, nesse processo, é transformada em espaço de normalização e não de emancipação.

Cabe destacar que mesmo os projetos que se apresentam como inclusivos frequentemente recaem em práticas de tutela, impedindo a autonomia das comunidades na definição de suas próprias estratégias pedagógicas. Fernandes e Candau (2022) alertam para os perigos de uma inclusão discursiva que oculta formas mais sutis de exclusão epistêmica. O protagonismo das comunidades linguísticas deve ser reconhecido não apenas na aplicação, mas na elaboração das políticas. O Estado, ao não promover essa escuta ativa, repete os gestos coloniais que definem quem pode ensinar, aprender e ser ouvido. A escola, nesse arranjo, torna-se instrumento de controle sobre a diversidade.

Com efeito, a formulação de políticas públicas verdadeiramente democráticas exige que a linguagem seja concebida como tecnologia social de

justiça. O reconhecimento das línguas indígenas e africanas no currículo não pode se limitar ao campo do simbólico, mas deve se traduzir em práticas pedagógicas efetivas e sustentáveis. Como observa Afonso (2020), a gestão educacional precisa se descentrar para que os sujeitos historicamente silenciados tenham condições reais de agência. A construção coletiva de planos de ensino interculturais depende da existência de espaços de deliberação horizontal. Sem isso, qualquer política corre o risco de tornar-se mera formalidade institucional.

Outro ponto fundamental refere-se à necessidade de reposicionar os sujeitos falantes como operadores de conhecimento, superando a ideia de que a escola deve apenas levar saberes a quem não os possui. Silva (2025) sustenta que o diálogo, quando ocorre em condições assimétricas, tende a reproduzir o lugar de fala dominante e reforçar silêncios estruturais. O desafio, portanto, não é incluir os outros, mas desmontar as estruturas que os excluíram. Nesse campo, os direitos linguísticos não devem ser pensados como concessões, mas como condições para a reinvenção da própria ideia de cidadania.

A língua, nesse horizonte, torna-se critério de pertencimento social, assim, as políticas públicas voltadas à educação linguística não podem ignorar os conflitos que marcam a disputa por legitimidade no campo das línguas. A próxima seção examinará as práticas pedagógicas e os currículos como territórios de resistência e valorização cultural, centrando-se em estratégias educativas que reconhecem as línguas originárias como fundamentos de identidade, memória e futuro compartilhado.

4.Educação, identidade e resistência cultural: práticas pedagógicas para a valorização linguística

A incorporação das línguas indígenas e africanas nas práticas pedagógicas requer mais do que sua inclusão no plano curricular: exige a construção de um ethos educativo comprometido com a valorização das identidades linguísticas historicamente silenciadas. Isso demanda que o educador, como sugerem Silva, Almeida e Figueiredo (2024), atue como agente de mediação intercultural, reconhecendo as narrativas locais como fundamentos do conhecimento escolar. Tal postura rompe com o modelo transmissivo e abre caminho para pedagogias insurgentes. A escola, nesse contexto, torna-se espaço de escuta e coautoria linguística. Não se trata de tolerar a diferença, mas de permitir que ela reorganize os sentidos do ensinar.

Para tanto, torna-se necessário compreender que a produção de material didático em línguas originárias não pode ser delegada a agentes externos ao contexto sociocultural de sua aplicação. Como observam Silva, Almeida e Stribel (2023), o protagonismo das comunidades linguísticas deve ser condição estrutural do processo educativo. A autoria textual e oral deve emergir de dentro, a partir das práticas sociais e discursivas dos próprios sujeitos. Nesse sentido, a literatura regional assume papel central como mediação entre memória, território e linguagem. A palavra, enquanto expressão de existência, carrega consigo as marcas do pertencimento e da resistência.

É nesse horizonte que se insere o papel da oralidade como núcleo epistêmico e político do processo formativo, visto que as epistemologias orais desafiam os critérios hegemônicos de legitimação do saber escolar. Como observa Freire (2021), a palavra falada é portadora de historicidade e carrega em si a potência transformadora do diálogo. Relegar a oralidade a uma condição subalterna, como muitas vezes ocorre nos materiais pedagógicos, revela o predomínio de uma racionalidade gráfica colonial. A escuta ativa torna-se,

portanto, instrumento metodológico e político para a reconstrução do espaço da linguagem. Nessa escuta, as vozes excluídas reivindicam centralidade.

A esse respeito, D'Angelis (2012) aponta que a valorização da língua passa pelo reconhecimento de sua função cultural e comunitária, o que exige práticas pedagógicas que dialoguem com os sistemas simbólicos locais. Isso implica conceber o currículo como território em disputa, onde não apenas se inserem conteúdos, mas se reconfiguram as relações de poder que definem o que é conhecimento. A valorização das línguas ancestrais, nesse contexto, exige rupturas com os dispositivos avaliativos tradicionais, muitas vezes ancorados em normas linguísticas descontextualizadas. O conhecimento linguístico precisa ser tratado como práxis situada, e não como técnica neutra e universalizável.

Conforme Santos (2021), não se trata apenas de incluir novos saberes, mas de produzir uma gramática outra do tempo e do espaço escolar, capaz de tensionar o monopólio epistêmico do Ocidente. As práticas pedagógicas de valorização linguística devem desorganizar o tempo homogêneo e linear do ensino moderno, permitindo o ingresso de temporalidades próprias às culturas indígenas e africanas. A escola, nesse sentido, passa a operar como zona de transição entre cosmologias e não como instância de conversão civilizatória. A mediação intercultural, portanto, não é instrumento de pacificação, mas espaço de confronto ético e político com os legados da colonialidade.

Nesse processo, Maher (2010) destaca que o letramento em línguas originárias deve ser concebido como uma prática política de reexistência, que vai além da alfabetização técnica. O letramento indígena, quando construído a partir dos referenciais comunitários, desafia a ideia de língua como objeto de domínio e afirma a linguagem como território de pertencimento. A escola precisa reconhecer esse lugar de fala como locus de enunciação legítimo. A legitimidade das línguas, assim, não decorre da validação institucional, mas da capacidade de sustentar sentidos compartilhados. O desafio reside em permitir que essas línguas existam como princípio organizador do currículo.

No entanto, é necessário problematizar a forma como a resistência cultural é apropriada pela escola como discurso sem prática, convertendo-se em estratégia de neutralização simbólica. Silva et al. (2024) advertem que a participação das comunidades nos processos educativos, quando limitada à ornamentação do conteúdo, tende a reforçar o distanciamento entre escola e território. Para que a resistência se constitua como prática viva, é preciso que as vozes locais ocupem os lugares decisórios do fazer pedagógico. A formação dos docentes, nesse aspecto, não pode ser pensada como adequação, mas como reconstrução ética do papel educacional diante das injustiças linguísticas.

É igualmente relevante considerar que a resistência cultural não se expressa apenas na manutenção das línguas, mas na possibilidade de que essas línguas reinventem os modos de aprender e ensinar. A proposta curricular não pode limitar-se à tradução de conteúdos oficiais em outras línguas, pois isso mantém intocados os critérios eurocentrados de seleção e hierarquização dos saberes. Santos (2021) defende a construção de epistemologias insurgentes que, ao emergirem das margens, redesenham os contornos da própria ideia de escola. A resistência, nesse sentido, não é reação, mas proposição de novos paradigmas educativos que recolocam a linguagem como matriz de mundo.

Com base nessa leitura crítica, é possível afirmar que a valorização linguística, quando pautada em práticas pedagógicas contra-hegemônicas, atua diretamente na produção de identidades coletivas e na ampliação dos horizontes democráticos. A experiência educativa, ao reconhecer as línguas indígenas e africanas como ferramentas de pensamento e criação, fortalece a autonomia das

comunidades e a sua capacidade de autodefinição. Silva, Almeida e Figueiredo (2024) apontam que é nesse movimento que a linguagem deixa de ser instrumento de ensino e passa a operar como fundamento de pertencimento. A escola, então, se transforma em lugar de articulação entre memória e futuro.

Dessa maneira, ao responder ao questionamento da presente pesquisa, é possível afirmar que a descolonização linguística promove o resgate, a valorização e o ensino das línguas indígenas e africanas quando reconhece essas línguas como práticas epistemológicas vivas e institui mecanismos curriculares, pedagógicos e institucionais de protagonismo comunitário. Para que isso ocorra, é necessário deslocar os marcos do ensino para uma política de escuta ativa, revisão crítica dos currículos e criação de condições materiais para o exercício do direito linguístico. O enfrentamento da marginalização histórica, nesse contexto, exige que o espaço escolar se torne campo de insurgência contra o epistemicídio.

Considerações finais

Os resultados da investigação demonstram que a exclusão das línguas indígenas e africanas do espaço educacional não decorre de ausência normativa, mas de um projeto político-pedagógico historicamente alinhado à lógica da colonialidade. A hipótese de que a descolonização linguística poderia constituir estratégia de enfrentamento a esse silenciamento revelou-se fundamentada na articulação entre práticas escolares e reconhecimento epistêmico. A análise dos textos e documentos estudados indica que a ausência dessas línguas nas políticas curriculares está diretamente relacionada a um modelo de escola que reproduz hierarquias de saber e padrões de linguagem. A pesquisa confirma que o processo de inclusão precisa ser entendido como ruptura, e não como adaptação.

As práticas pedagógicas que incorporam as línguas originárias como fundamento de identidade revelam-se instrumentos eficazes de reconstrução dos vínculos entre escola, território e comunidade. Ao atuar na valorização da oralidade, na escuta ativa e na produção de materiais contextualizados, o processo educativo se desloca de um lugar de normatização para um espaço de criação partilhada. Os dados analisados confirmam que o ensino de línguas indígenas e africanas, quando conduzido com base em metodologias críticas e participação comunitária, fortalece o pertencimento cultural dos estudantes. Nesse percurso, a linguagem deixa de ser mero veículo e assume posição central na configuração das subjetividades.

A pesquisa contribui para o campo das políticas linguísticas ao propor uma compreensão ampliada da linguagem como tecnologia de resistência. As implicações teóricas indicam a necessidade de repensar o currículo como território de disputa, onde os saberes não ocidentais não apenas coexistem, mas produzem reorganizações epistemológicas. No plano prático, os resultados apontam para a urgência de rever os processos de formação docente, bem como os critérios de elaboração de políticas educacionais. A promoção da justiça linguística, nesses termos, passa a ser entendida como dimensão indissociável do projeto democrático. A escola torna-se, assim, espaço de reconfiguração política do comum.

A investigação também sugere que o reconhecimento institucional das línguas minoritárias precisa ser articulado à capacidade dessas línguas de organizar o pensamento e produzir conhecimento. Isso implica transformar a relação entre o educador e a comunidade linguística, deslocando o eixo da autoridade para o da escuta. A produção acadêmica resultante desta pesquisa

reforça a importância de abordagens interdisciplinares que consigam articular linguagem, identidade e poder em uma mesma matriz de análise. Os achados indicam que a resistência cultural não se limita à preservação da língua, mas à sua atuação como elemento estruturante de mundos possíveis.

Com base nesse percurso teórico e empírico, propõe-se a ampliação do debate em torno da descolonização linguística no âmbito das políticas públicas, com especial atenção aos dispositivos institucionais que moldam o currículo, a avaliação e a gestão escolar. Estudos futuros poderão aprofundar as dimensões subjetivas do pertencimento linguístico, explorando as interfaces entre linguagem, memória e afeto. Outra vertente relevante consiste em investigar as experiências de resistência linguística em territórios urbanos, onde as disputas pela visibilidade assumem outras configurações. Há ainda lacunas no campo da produção didática que demandam novas abordagens críticas e colaborativas.

A presente pesquisa reafirma a centralidade da linguagem na constituição das práticas educativas e no enfrentamento das assimetrias históricas que moldam a escola brasileira. A descolonização linguística, ao ser pensada como política do sensível, desloca a gramática da exclusão e inaugura outros modos de ensinar e aprender. O reconhecimento das línguas indígenas e africanas como práticas vivas de criação e resistência configura não apenas um gesto pedagógico, mas uma resposta ética ao epistemicídio que atravessa o campo educacional. Ao promover esse deslocamento, a escola amplia seus horizontes democráticos e reconfigura suas possibilidades formativas.

Referências

ALMEIDA, J. G. S.; SILVA, C. M. da; STRIBEL, G. P. Os obstáculos para estabelecer a democracia moderna no século XXI: conceito, qualidade e crise. **Nova Hileia: Revista de Direito Ambiental da Amazônia**, [S.l.], vol. 14, p. 02-19, 2023.

AFONSO, A. J. Estado, políticas e gestão da educação: resistência ativa para uma agenda democrática com justiça social. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, vol. 36, n. 3, p. 739-758, set./dez. 2020.

D'ANGELIS, W. **Escrita indígena no Brasil**: uma introdução. São Paulo: Global, 2012.

CAZÉ, B.M.C.; PASSOS, M.C.P.; RIBEIRO, J. Empurrar o céu: reflexões com os cotidianos e a pandemia. **Currículo sem Fronteiras**, [S.l.], vol. 20, n. 3, p. 755-767, set./dez. 2020.

COUTINHO, C. N. **A democracia como valor universal**. 2. ed. Rio de Janeiro: Salamandra, 1984.

FERNANDES, Y.; CANDAU, V. M. F. Direitos humanos, diferenças e educação: desafios para o cotidiano escolar. **Momento - Diálogos em Educação**, [S.l.], vol. 31, n. 01, p. 40-56, 2022.

FLOWERS, N. Como definir direitos humanos em educação? Uma resposta complexa para uma pergunta simples. In: GIORGI, V.; SEBERICH, M. (Org.). **Perspectivas internacionais em educação em direitos humanos**. Gütersloh: Bertelsmann Foundation Publishers, 2004. p. 59-76.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 68.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

HAMEL, R. E. Planejamento linguístico para a educação indígena no Brasil: os desafios da interculturalidade. In: SIGNORINI, I. (org.). **Letramentos e culturas locais**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2001. p. 89-110.

MAHER, T. C. R. **Letramento indígena**: questões de política linguística e educação escolar indígena. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

MARTINS, A. de C. Risco Social: terminologia adequada para a proteção social e garantia dos direitos? **Revista em Pauta**: Teoria Social e Realidade Contemporânea, [S.l.], n. 29, p. 85-100, 2012.

SANTOS, B. de S. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2021.

RIZZINI, I. **O século perdido**: raízes históricas das políticas públicas para infância no Brasil. 3.ed, São Paulo, Cortez, 2011.

SILVA, C. M. da. Entre o diálogo e o conflito: os desafios de ensinar democracia em um Brasil polarizado. **Marupiara**: Revista Científica do Centro de Estudos Superiores de Parintins, [S.l.], vol. 10, n. 1, p. 01-17, jan./jun. 2025.

SILVA, C. M. da; ALMEIDA, Janderson Gustavo Soares; FIGUEIREDO, Suelem Sampaio. A importância da literatura regional na valorização da identidade dos(as) alunos(as) no ensino médio do estado do Amazonas. **Marupiara**: Revista Científica do CESP/UEA, [S.l.], n. 13, p. 31-51, ago. 2024.

SILVA, C. M. da et al. Dialogue of knowledges: the importance of the partnership between scientists and indigenous peoples for the preservation of traditional knowledge. **Revista Delos**, [S.l.], vol. 17, n. 53, p. 01-10, 2024.

Capítulo 16

O deslizamento metonímico do significante “o primeiro beijo” no conto homônimo de Clarice Lispector: uma análise jakobsiana

Robson Anselmo Tavares de Melo
Luciana Pereira da Silva

Introdução

Neste capítulo se entrelaçam a força da *palavra* em seu aspecto *poético* (literário) e, também, o *científico* (ciência linguística) a fim de adentrarmos no universo ficcional de um conto de Clarice Lispector (1920-1977). Ademais, ressaltamos que Lispector possui um estilo *sui generis* de forte tendência introspectiva e reflexiva, destacando-se em nosso cenário literário. A leitura de suas obras constitui uma experiência única em que o poder do não-dito e as epifanias somadas à reflexão sobre o estar-no-mundo fazem com que a *palavra* seja um transporte para mundo de fortes expressões, desnudando sentimentos e fomentando reflexões sobre a vida e sua odisseia. Destacamos ainda que Clarice Lispector é um dos maiores nomes femininos de nossa literatura, quicá de língua portuguesa. Uma autora que não se considerava escritora, pois dizia que escrevia quando estava interessada, todavia, vale salientar que atrai, todos os anos, muitos novos(as) leitores(as) que estão iniciando no universo fascinante de sua fabulação.

Lispector sempre rejeitou rótulos e definições, inclusive o de literata, pois via nesse rótulo algo que vinha de fora, de quem observa o processo; e, não de quem vive a *palavra* e suas potencialidades. Clarice Lispector em suas narrativas – contos e romances – perscruta os pontos mais recônditos da alma e do pensamento humanos com suas dores e indecisões. Vale destacar ainda que, em sua obra, o sobrenatural dá lugar àquilo que faz parte dia a dia, e não mais o inusitado fantasioso. O conto aqui recortado como objeto de nossas análises é “O primeiro beijo”, publicado pela primeira vez em 1971, elencando na obra “*Felicidade clandestina*”.

Conto esse que, em linhas gerais, aborda o despertar do amor através de uma experiência inusitada, mas que iluminou toda uma vida em seu percurso para a busca do amor e sua sensação mais extasiante. Uma experiência que se tornou a chave para abertura de outras buscas por uma pretensa completude do amor.

Não poderíamos deixar de empregar, como aporte teórico, os estudos do russo Roman Jakobson (1896-1982), o poeta da linguística, no dizer de Haroldo de Campos (1929-2003). O nome de Jakobson está, intimamente, ligado a dois círculos de estudo, a saber: ao Círculo Linguístico de Moscou (1915-1924), chamado de “Formalismo Russo”, em que jovens estudantes da Universidade de Moscou buscavam a “literariedade”, ou seja, aquilo que faz o texto literário ser literatura, por meio de análises e formas literárias em que o destaque era a

materialidade do texto narrativo e poético, e não o sociologismo. E também ao Círculo Linguístico de Praga (1926) no qual um grupo de linguistas, filólogos e críticos literários se juntaram em Praga, influenciados pelos estudos do genebrino Ferdinand de Saussure (1857-1913). As principais contribuições desse círculo foram a distinção entre fonética e fonologia e a identificação das funções da linguagem. Sempre a rodas de intelectuais e artistas, foi amigo de grandes nomes do século XX como os poetas Khliébnikov, Maiakovski e o antropólogo belga Lévi-Strauss (1908-2009) entre outros.

Recortamos para nosso estudo seus textos: *Os dois aspectos da linguagem e os dois tipos de afasia* em que influenciado pelas relações saussurianas associativas (em ausência) e sintagmáticas (em presença) desenvolve respectivamente seus estudos sobre a metáfora (similaridade) e a metonímia (contiguidade). Também se fará presente suas reflexões contra a dicotomia entre a linguística e poética em *Linguística e poética*. Texto em que afirma que a poética é uma autêntica manifestação da língua(gem) e por isso não pode ser tratada de forma dicotômica.

1 Clarice Lispector: uma escritora genuinamente brasileira

Nesta seção, vamos discorrer sobre um dos nomes mais significativos da literatura brasileira, inserta didaticamente na chamada geração de 1945, na qual também fazem parte na prosa o mineiro João Guimarães Rosa (1908-1967) e na poesia o pernambucano João Cabral de Melo Neto (1920-1999) entre outros nomes. Lispector tinha, como eles, uma forma singular de conceber a língua portuguesa. Guimarães Rosa, notável paladino da língua/literária, pois adentrou no universo do homem das Minas Gerais, com a “reprodução” de um vocabulário o qual constitui uma prosa original e poética (rica em neologismos e aforismos); João Cabral, com sua escrita *a palo seco* em que o adjetivo parece não sede o protagonismo para o substantivo. Numa poética, que procura o mais próximo da dureza/ áspera do homem do sertão Pernambuco em sua saga. Clarice Lispector, por sua vez, como afirma Cereja e Cochar (2013, p. 542), introduziu novas técnicas de expressão, uma narrativa que subverte com frequência a estrutura tradicional dos gêneros narrativos (romance, conto e novela).

Quando Lispector surge no cenário literário nacional em 1943 com o romance *Perto do coração selvagem*, Bosi (1996, p. 423) destaca que aquela jovem de então de dezessete anos causou espanto à crítica literária da época a qual via, na forma peculiar de fabular, a filiação do escritor irlandês James Joyce (1882-1941) e da escritora britânica Virgínia Woolf (1882-1941). Estava assim estava estreada uma grande escritora nacional cujas obras, em geral, apresentam um mergulho no mais íntimo do ser humano. Bosi (1996, 424) ainda pontua que em suas obras o espírito perdido no labirinto da memória e da autoanálise reclama um novo equilíbrio, não mais na esfera convencional, mas de algo-que-existe-para-o-eu.

Ressalta Cereja e Cochar (2013, p.543) que ela quebra a sequência narrativa do começo, meio e fim, assim como também a ordem cronológica, e funde a prosa e poesia ao fazer constantes usos de imagens, metáforas, antíteses, paradoxos, símbolos, sonoridades etc. (CEREJA E COCHAR, 2013, p. 543). Sobre suas origens, discorre Moser (2011, p. 21) que ela foi chamada de alienada, intimista, e tediosa por críticos linha-dura. Só reagia quando ofendida pela estúpida acusação de ser estrangeira, pois sempre, de acordo com o autor (2011, p. 21), diante do fato de havia quem relativizasse sua condição de brasileira:

Nasci na Ucrânia, terra de meus pais. Nasci em uma aldeia chamada de Tchechelnik, que não figura no mapa de tão pequena e insignificante. Quando minha mãe estava grávida de mim, meus pais já estavam se encaminhando para os Estados Unidos ou Brasil, ainda não haviam decidido: pararam em Tchetchnik para eu nascer, e prosseguiram a viagem. Cheguei ao Brasil com apenas dois meses de idade (LISPECTOR *apud* MOSER, 2011, p. 21).

Ademais, segundo com Moser (2011, p. 27), ela afirmara “Minha terra não me marcou em nada, a não ser pela herança genética. Eu nunca pisei na Rússia” (LISPECTOR *apud* MOSER, 2011, p. 27). Moser (2011) pontua que só se referiu às suas origens não mais do que um punhado de vezes. Por esse propenso desinteresse pela terra de origem que a faz aproximar-se da nacionalidade brasileira. Criada no nordeste brasileiro, seu nome extrapolou/extrapolou as fronteiras brasileiras. Tornando-se, assim, um dos maiores nomes de nossa literatura e uma das mais lidas e estudadas, havendo vários trabalhos acadêmicos cujos objetos de pesquisa são suas obras. Vale salientar que um dos motivos cruciais da fuga dos Lispectors para o Brasil, deu-se em razão dos *pogroms* – perseguição, ataques deliberados a grupos étnicos considerados como minorias – no caso eslavo, por sua família ser de origem/fé judaica.

Os *pogroms*, de acordo com Moser (2011, p. 51-52) acirraram-se, cada vez mais na Ucrânia, no final de dezembro de 1918 – sem paralelo na história -. Os campos e cidades do país cobriram-se de sangue judeu. Requentes de violência contra essa parcela da população. Também como milhões de judeus, destaca Moser (2011) Mania e Pinkhas (pais de Clarice) e as filhas Elisa e Tania foram presas desse horror. Somadas a tantas outras questões, a família resolve migrar, em fuga, nasce a menina Chaya Pinkhasovna Lispector, a qual mais tarde em solo brasileiro se tornaria um dos maiores nomes de nossas letras, recebendo aqui um nome de sonância nacional – *Clarice*, entre tantos significados – *aquela que traz a luz/ilustre*.

2 O primeiro beijo, uma narrativa marcada pelo inusitado

“Os dois mais murmuravam que conversavam: havia pouco iniciara-se o namoro e ambos andavam tontos, era o amor. Amor com o que vem junto: ciúme” (LISPECTOR, 2016, p. 434). Com esses versos, se inicia o conto *O primeiro Beijo*, de Clarice Lispector. Conto esse elencado em *Felicidade Clandestina*, 1971. Nesta narrativa, reafirma a genialidade da autora diante de um fato corriqueiro que, sob seu olhar, torna-se maravilhoso e extremamente relevante e de caráter introspectivo. Uma narrativa que diz muito através do não dito e da revelação ante um fato aparentemente corriqueiro, como o ato de beber água. Lispector, como vimos anteriormente, é didaticamente inserta no terceiro momento do nosso Modernismo, isto é, geração de 45, terceira fase do Modernismo Brasileiro.

Clarice Lispector toma ações do cotidiano e as torna complexas, dando-lhes um teor de êxtase. Estilo oriundo de um trabalho *sui generis* com a linguagem/palavra. Como afirma Bosi:

Há na gênese dos seus contos e romances tal exacerbação do momento interior que, a certa altura do seu itinerário, a própria subjetividade entra em crise. O espírito, perdido no labirinto da memória e da autoanálise, reclama um novo equilíbrio. Que se fará pela recuperação do objeto. Não mais na esfera convencional de algo-que-existe-para-o-eu (nível psicológico), mas na esfera da sua

própria e irreduzível realidade. O sujeito só “se salva” aceitando o objeto como tal; como a alma que, para todas as religiões, deve reconhecer a existência de um Ser que a transcende para beber nas fontes da sua própria existência. Trata-se de um salto do psicológico para o metafísico, salto plenamente amadurecido na consciência da narradora (BOSI, 1996, p. 336).

Esse conto narra a história de um casal de jovens namorados que estavam juntos e, inebriados pelo amor nascente. Inevitavelmente, o ciúme aparece e agora a narrativa é desenvolvida para responder à jovem amada quanto ao seu questionamento sobre o fato se seria ela a primeira mulher que ele beijara na vida. Ele responde que não e nos conta que seu primeiro beijo fora com uma estátua de mulher, mesmo assim fora seu primeiro beijo, sua epifania ante o mundo. Tal acontecimento faz com que a narrativa seja dividida em dois momentos significantes. Ou seja, o antes e o depois do beijo com a estátua. Agora emerge o ciúme, sentimento tão comum nos namoros adolescentes. No primeiro momento não são atribuídas características físicas aos personagens, fato que torna o enredo tão cotidiano, mas muito interessante pela forma em que será abordado o tema da perda da inocência.

Vale salientar que, nesse conto, o narrador é onisciente e o tempo é indeterminado no sentido cronológico, pois não temos definição de datas. Começamos a notar elementos sensuais, mesmo que inconscientes – características dos personagens de Clarice – que envolve o garoto através do vento, elemento simbolicamente associado ao sexo, como explicitado nos excertos: “deixava a brisa fresca bater-lhe no rosto e entrar-lhe pelos cabelos com os dedos longos...” (p. 434); “e apenas sentir-se era tão bom” (p. 434).

A problemática da narrativa é mostrada em decorrência do personagem, agora um garoto, encontrar-se numa excursão com outros garotos em meio a uma algazarra e atos comuns a esta idade. O instinto natural de se saciar de água, ou seja, aliviar a sua sede, no contexto do enredo, entra agora como uma complicação dessa parte da narrativa. Para tentar aliviar a sede, juntou saliva e a engolia como tentativa de melhora, pois tinha “uma sede enorme maior que ele próprio, que lhe tomava agora todo o corpo” (p. 434). Enfim, esse conto retrata a dualidade entre infância e adolescência e mostra como fatos, sensações e simbolismos implicam nessa transição. Como: “Abriu-os e viu bem junto de sua cara dois olhos de estátua fitando-o e viu que era a estátua de uma mulher e que era da boca da mulher que saía a água. Lembrou-se de que realmente ao primeiro gole sentira nos lábios um contato gélido, mais frio do que a água” (LISPECTOR, 2016, p. 435).

Por último, o personagem constata que deixou a infância e começou a andar para a adolescência: “que logo encheu de susto e logo também de orgulho antes jamais sentido: ele.... Ele se tornara homem” (p.436). Vale ressaltar ainda, que essa narrativa tem como desfecho uma única frase que reforça a hipótese interpretativa: a perda da inocência.

3 O significativo na perspectiva do genebrino ferdinand de saussure

Nesta seção, discutiremos sobre a ciência linguística e o grande nome que mudou para sempre os rumos desses estudos, o genebrino Ferdinand de Saussure. O pensador que foi além da questão do signo como representação do que há no mundo. Um pensador que deixou uma marca indelével nos respectivos estudos. Seus seminários na Universidade de Genebra são referências para

várias áreas do saber. Seus estudantes e editores não deixaram sua obra se esvaír, publicando em 1916 seu pensamento científico e suas pesquisas.

De acordo com Cunha, Costa e Martelotta (2015, p. 20), o estudo científico da linguística deve-se à observância de determinados requisitos que caracterizam as ciências de um modo geral. Assim, em primeiro lugar, segundo os autores (2015, p. 20), ela tem um próprio objeto de estudo: a capacidade da linguagem, que é observada a partir dos enunciados falados e escritos. Tais enunciados são investigados e descritos à luz de princípios teóricos e de acordo com a terminologia específica e apropriada. Em segundo lugar, abordam os autores (2015, p. 20), a linguística tende a ser empírica, e não especulativa ou intuitiva, ou seja, tende a basear suas descobertas em métodos rígidos de observação.

Não se pode falar em ciência linguística sem mencionar o nome do genebrino Ferdinand de Saussure (1857-1913) e de seus célebres seminários compilados em 1916. É bem verdade, como destaca Arrivé (2010, p. 20), Saussure não fundou a linguística, que já possuía uma longa tradição científica quando ele nasceu. Todavia, ressalta o autor (2010), a obra de Saussure está na origem de uma mutação considerável da disciplina. Assim, foi possível falar em “corte saussuriano”. Para falarmos desse *corte*, é preciso saber que, como discorre Mattoso Camara, (2000, p. 128) Saussure foi professor na Universidade de Genebra/Suíça, onde expôs suas ideias revolucionárias sobre a linguagem. Na Universidade de Paris, ele se restringiu à gramática comparativa do indo-europeu que estudara, principalmente, na Universidade de Leipzig/Alemanha, pouco antes do movimento neogramático, cujas figuras essenciais eram colegas seus. Em Berlim, escrevera sua célebre dissertação “*Mémoire sobre o sistema vocálico indo-europeu*” (MATTOSO CAMARA, 2000, p. 128). Destacamos que como indo-europeísta, Saussure seguiu uma linha original no trato de aspectos críticos da gramática comparativa.

Sobre a originalidade dos estudos de Saussure, pontua Mattoso Camara (2000, p. 128), está o primeiro e crucial problema da linguística geral, que ele focalizou, dizia respeito sobre a natureza da linguagem. Ele encarava-a como um sistema de signos. Ela se lhe apresentava como a realização mais elaborada e mais complexa do homem em sua capacidade de operar signos. Considerava a linguística, portanto, como um aspecto de uma ciência mais geral, a *semiologia* (MATTOSO CAMARA, 2000, p. 129). O autor destaca ainda que o Mestre Genebrino não se detinha na *semiologia* em geral. Ele achava que a língua, como o mais elaborado e completo meio humano de usar sinais, deveria ser estudada *per se* e que os princípios gerais sobre ela deviam servir como elementos para a criação de uma ciência geral de signos humanos. Dessa maneira, a linguística era, para ele, uma ciência particular dentro da ciência geral dos sinais, podendo ser a base para aquela ciência geral que devia ser erigida (MATTOSO CAMARA, 2000, p. 129).

Com seu ardor incansável de pesquisador intrigado com a natureza da língua, foi que Saussure organizou seus célebres seminários na Universidade de Genebra – entre 1907 a 1911 -. Aulas essas, conforme Salum (2012, p. 15), foram compiladas *post mortem* por Charles Bally (1865 – 1947) e Albert Sechehaye (1870 – 1946) que não participaram dos seminários, coletaram anotações dos cadernos de alguns partícipes, a saber: L. Caille, Paul Regard, Mme A. Sechehaye, George Dégallier, Francis Joseph e A. Riedlinger. Os editores compilaram em 1916 o *Curso de linguística geral* – (CLG), três anos após a morte de Saussure.

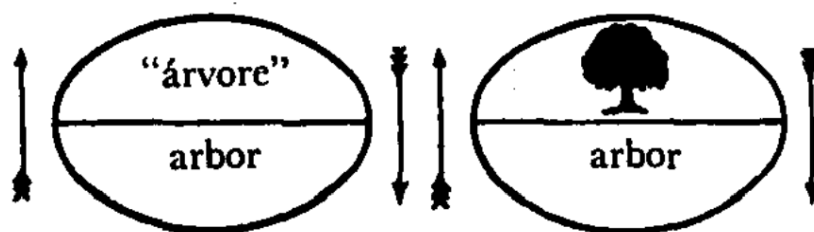
Em seus estudos específicos, Mattoso Camara (2000, p. 129), afirma que Saussure considerava que devido à natureza simbólica da língua, que lhe parecia

como uma entidade abstrata, resultante da relação que uma comunidade estabelecia entre os complexos vocais e os outros conceitos. Cita o autor (2000, p. 129) o que Saussure tanto afirmara que a língua nada mais é do que um sistema de relações. Mattoso Camara (2000, p. 129) expõe que Saussure propôs a ideia de relações, distinguindo, de um lado, o que ele chamou de *significante* (ponto crucial para nosso estudo), e, de outro lado, o *significado*. Ou seja, o primeiro seria a forma fonética, relaciona-se com o conceito, a(s) ideia(s), o significado.

Essas duas realidades – *significante* e *significado* – são descritas no *CLG*, mais especificamente nos capítulos I e IV. O primeiro intitulado *A natureza do signo* – em que apresenta o *significante* (imagem acústica) e o *significado* (conceito). Já, no quarto, intitulado “*O valor do signo linguístico*” quando, de forma, didática Saussure (2012, p. 159) procura explicar essas duas entidades, usando a alegoria da folha de papel:

A língua seria também comparável a uma folha de papel: o pensamento é o anverso e o som o verso; não se pode cortar um sem cortar, ao mesmo tempo, o outro; assim tampouco, na língua, se poderia isolar o som do pensamento, ou o pensamento do som; só se chegaria a isso por uma abstração cujo resultado seria fazer Psicologia pura ou Fonologia pura. (SAUSSURE, 2012, p. 159). Saussure (2012, p. 107) pontua que as duas entidades estão intimamente ligadas e uma reclama pela outra. Assim, são ilustradas no *CLG*:

Figura 1: Esquema imagem acústica (significante) e conceito (significado)



Fonte: Saussure (2012, p. 107)

A respectiva imagem demonstra como o próprio Saussure (2012, p. 108) defendera que o laço que une o *significante* ao *significado* é arbitrário ou então, visto que entendemos por *signo* o total resultante da associação de um *significante* com um *significado*, podemos ratificar mais simplesmente: “o signo linguístico é arbitrário”. (SAUSSURE, 2012, p. 108).

Dentro da perspectiva de estudo do *significante*, especificamente no capítulo V, do *CLG*. Saussure (2012, p. 171-172) ressalta que as relações e diferenças entre os termos linguísticos se desenvolvem em duas esferas distintas, cada uma geradora de certa ordem de valores; a oposição entre essas duas faz compreender melhor a natureza delas. Ou seja, correspondem a duas formas de nossa atividade mental, ambas indispensáveis para a vida da língua (SAUSSURE, 2012, p. 171). Pois, de um lado no discurso, os termos estabelecem entre si, em virtude de seu encadeamento, relações baseadas no caráter linear da língua, que exclui a possibilidade de pronunciar dois elementos ao mesmo tempo. Esses elementos se alinham um após o outro na cadeia da fala.

Tais combinações, que se apoiam na extensão, podem ser chamadas de sintagmas. O sintagma, segundo ele (2012), se compõe sempre de duas ou mais unidades consecutivas. Tais como: *re-ler, contra-todos, a vida humana, Deus é bom* etc (SAUSSURE, 2012, p. 171). Por outro lado, fora do discurso, as palavras que oferecem algo de comum se associam na memória e assim se formam grupos dentro dos quais imperam relações muito diversas. Assim, a palavra

francesa *enseignement* ou a portuguesa *ensino* fará surgir inconscientemente no espírito uma porção de outras palavras (*enseigner, renseigner* etc), por um lado ou de outro, todas têm algo de comum entre si. (SAUSSURE, 2012, p. 171).

Ademais, destaca Saussure (2012, p. 171), essas coordenações são de uma espécie bem diferente das primeiras. Elas não têm por base a extensão, sua sede está no cérebro, elas fazem parte desse tesouro interior que constitui a língua de cada indivíduo. Ele as chama de *relações associativas (in absentia)*. Já as que estão na extensão são as relações sintagmáticas (*in praesentia*), pois repousam em dois ou mais termos igualmente presentes numa série efetiva.

4 Roman Jakobson: o poeta da linguística

De acordo com Blikstein (1988, p. 10), o germe do pensamento linguístico de Roman Jakobson (1896-1982), já pode ser rastreado na sua participação nas atividades do *Círculo linguístico de Moscou*, o qual nasceu sobretudo da preocupação de jovens intelectuais russos da década de 1910-1920 com o aspecto simbólico do som na poesia. Esses intelectuais, segundo o autor (1988, p. 10), voltavam-se com especial atenção para a substancialidade do poema, para a sua arquitetura formal, por assim dizer razão por que foram depreciativamente chamados de “formalistas” pelos que defendiam um rígido sociologismo no campo dos estudos literários.

Ressalta Blikstein (1988) que o epíteto foi aceito desafiadoramente pelos integrantes do Círculo, que todavia nada tinham de “formalistas” no sentido pejorativo da palavra: malgrado sua preocupação com o elemento sonoro na estrutura poética, jamais aceitaram eles a velha dicotomia entre forma e conteúdo: bem ao contrário, viam no poema uma hierarquia uma de funções, dentro da qual o som se vinculava ao sentido. Não se tratava, portanto, de atentar para *fonética*, e sim para a Fonologia.

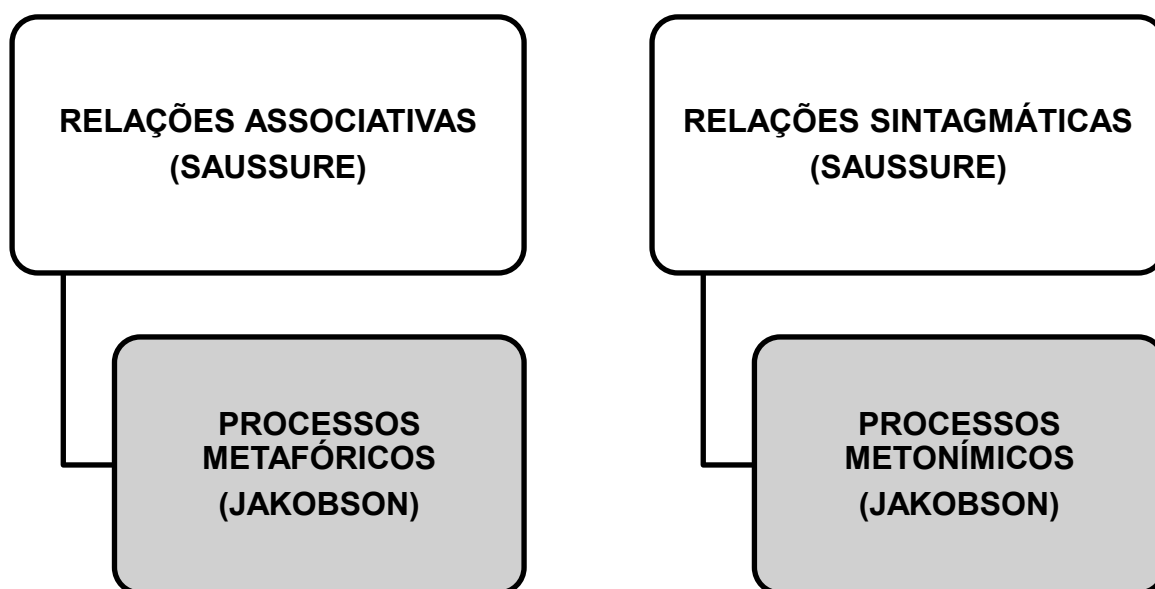
Ademais, conforme Blikstein (1988, p. 10), daí decorre um dos pontos nevrálgicos da obra de Jakobson: a preocupação com a relação entre *som* e *significado*. O seu ponto de partida é o caráter simbólico da arquitetura fônica do sistema linguístico. Dessa arquitetura, pode-se depreender uma metaestrutura significativa, válida em outros níveis que não o do simples fonema, isto é, ao nível da palavra, da frase, do período. Por sua vez, o nexo som/significado decorre da superposição do princípio da similaridade sobre a contiguidade, princípios que constituem os dois polos básicos da linguagem humana (BLIKSTEIN, 1988, *apud*, JAKOBSON, 1988).

Sobre esses dois polos, Jakobson (1988, p. 55) explana, especificamente, que o desenvolvimento de um discurso pode ocorrer segundo essas duas linhas semânticas diferentes: um tema pode levar a outro por similaridade, quer por contiguidade. O mais acertado, de acordo com ele (1988), seria talvez falar de processo metafórico no primeiro caso e de processo metonímico no segundo, de vez que eles encontram sua expressão mais condensada na metáfora e na metonímia respectivamente. Mais adiante o linguista pontua que manipulando esses dois tipos de conexão (similaridade e contiguidade) em seus dois aspectos – por seleção, combinação e hierarquização – um indivíduo revela seu estilo pessoal, seus gostos e preferências verbais. (JAKOBSON, 1988, p. 56).

Em relação a esses dois tipos de conexão, Lopes (2008, p. 92), por sua vez, aborda que as correlações associativas estudadas por Saussure se baseiam na similaridade (semelhança de comportamento linguístico) entre os componentes de uma classe (associações mnemônicas/virtuais). Em Lopes (2018), o termo empregado para se referir aos eixos *in absentia*, mnemônicos é

paradigmáticos; todavia, estudos mais recentes preferem a nomenclatura *associativos*. É o caso de Saussure (2012). Por essa razão, preferimos empregá-la uma vez que está presente nas edições mais atualizadas do *CLG* como no caso da empregada na composição deste texto. Essa similaridade, segundo Saussure (2012, p. 172) mobiliza substituições de elementos equivalentes, ao longo do eixo vertical de escolhas, ou seja, a cada momento tem-se que eleger um único elemento dentro de, pelo menos, uma alternativa de dois elementos equivalentes. Lopes (2008) pontua ainda que o elemento selecionado é, em seguida, transportado para o eixo horizontal do discurso, onde vai entrar em combinação com os outros elementos ali colocados, formando a sintagmacidade da fala. O fluxograma a seguir indica a relação entre os estudos saussurianos associativos e sintagmáticos e os processos metafóricos (similaridade) e metonímicos (contiguidade) desenvolvidos por Jakobson:

Figura 2: Esquema sobre a relação entre os estudos de Saussure com os de Jakobson



Fonte: Os autores

Nesse esquema, podemos observar que o Saussure chama de relação associativa, Jakobson em seus estudos denomina como processo metafórico. E, por sua vez, o que o mestre genebrino denomina como relação sintagmática, Jakobson considera como processo metonímico.

Ademais, Lopes (2008, p. 92) salienta que a seleção associativa propicia, assim, o aparecimento de fenômenos ligados à similaridade de sons: a rima (igualdade de sons entre duas palavras, a partir da sílaba tônica: *tesouro*, *douro*, *louro*, etc), o *hometeleuton* (igualdade de sufixos: *obreiro*, *carpinteiro*, etc) do *paregmenon* (igualdade do prefixo ou da raiz: *inérito*, *inculto*, *insatisfeito*, etc), da aliteração (igualdade de sons no corpo da palavra: a madrugada, clara, etc), da assonância (semelhança de sons vocálicos no corpo da palavra: “onde o amor, ando indagando” (Carlos Drummond). Essas figuras, destaca Lopes (2008, p. 92), todas de grande importância na criação poética, derivam dos automatismos presentes no processo de seleção associativa referente ao plano da expressão. Todas as figuras se constroem a partir das associações da expressão.

Lopes (2008, p. 92) ressalta que há também, figuras de linguagem que pertencem às associações do conteúdo (palavras associadas por terem, em sua base, o mesmo traço semântico): o termo pão, exemplifica o autor (2008), aplicado a um homem (João é um pão), pode significar que João é bondoso ou que João é bonito, mas não significa, nunca, literalmente, que João é de fato um pão (alimento). O que a frase, lembra Lopes (2008, p. 92), significa não é uma identidade (João = pão), mas uma semelhança (João semelhante a pão), qualquer de aspectos encontrados entre um e outro termo (a bondade de João e do pão, digamos). A palavra *pão* tem aí não um uso denotativo, mas um uso conotado e essa conotação, por ter-se construído como similaridade, é metafórica. A metáfora é, assim, uma figura que releva das associações do conteúdo. (LOPES, p. 92).

Destaca Lopes (2008, p. 92-93) se a metáfora é uma figura engendrada no interior das associações, a metonímia é uma figura engendrada no eixo sintagmático. Com efeito, o sintagma é metonímico: sendo uma unidade discursiva mínima, formada por um conjugado binário, cada um dos dois elementos que a formam é *parte de um todo* e nenhuma dela sé autossuficiente. Lopes (2008) essa assertiva com a frase bíblica “ganhar o pão com o suor do seu rosto”. Nessa frase, segundo ele, há duas metonímias, *pão* e *rosto*, obtidas pelo processo de substituição da parte pelo todo, *pão* equivale a *alimento* e *rosto* equivale a *corpo*; e, há, destaca o autor (2008), ainda uma terceira metonímia, obtida pelo processo de substituição do *efeito* pela *causa*: o suor é efeito da fadiga. Assim, como se vê, a *contiguidade* característica da sintagmática não se refere, simplesmente, à *contiguidade* de significantes, mas também a *contiguidade de sentido*. (LOPES, 2008, p. 93).

Em suma, retornando a Jakobson (1988, p. 55), no desenvolvimento de um discurso, pode-se seguir duas semânticas: um tema pode levar a outro quer por similaridade (processo metafórico) quer por contiguidade (processo metonímico).

5 O significante metafórico *beijo* e o deslizamento metonímico: epifania do amor nascente

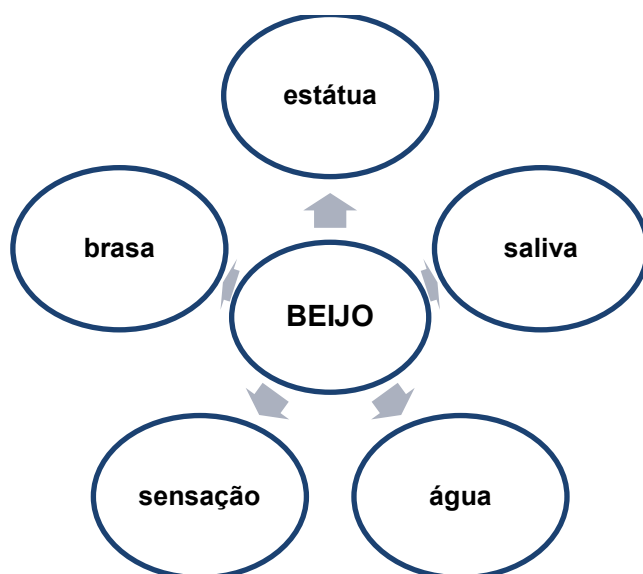
“[...] Ficar às vezes quieto, sem quase pensar, e apenas sentir - era tão bom. A concentração no sentir era difícil no meio da balbúrdia dos companheiros [...]” (LISPECTOR, 2016, p. 434). Essa passagem descreve bem o clima de euforia juvenil, ou seja, um grupo de jovens, que está experimentando a descoberta da vida com suas sensações, desafios, alegrias e amores. A balbúrdia, neste caso, simboliza vida pulsa, que impele contra o silêncio mórbido. Lispector, com essa narrativa, soube adentrar e registrar o universo daqueles que estão iniciando na estrada da vida, a infância ficando para trás, a juventude dando os seus primeiros sinais e a vida adulta cada vez mais próxima.

Assim, é mister viver, e viver em plenitude enquanto o ônibus da vida está podendo correr solto pelas estradas, pois chegará um momento em que ele vai diminuir a velocidade e por fim parar/estacionar. Portanto, é essencial passar pelos rituais de iniciação para, finalmente, deixar os últimos sinais da infância cronológica, adentrando assim noutras veredas. Nesse contexto, o *beijo* emerge como marco delimitador uma vez que após a sua primeira experiência, já não somos mais os mesmos, sensações novas vão se assomando: “E nem sombra de água. O jeito era juntar saliva, e foi o que fez. Depois de reunida na boca ardente engolia-se lentamente, outra vez, mais outra” (LISPECTOR, 2016, p. 434).

Vale salientar que, nesta trama, as personagens não são nomeadas, o que pode ser um indício de que talvez a autora intencionara simbolizar todo ser humano quando enfim se descortina para a vida amorosa. Buscando sua pretensa completude com o outro, nesse caso, seu objeto de amor. Em todo trama, observamos que o *beijo* seja com um humano ou com o inusitado contato com uma estátua de pedra desperta o desejo, provocando sensações. *Beijo* que ilumina, portal de transmutação do além solitário. Toda essa atmosfera, é arquitetada com um grande manejo com a *palavra*. E a palavra responsável por toda tessitura poética do texto é sem dúvida, *beijo*, e, mais ainda o *primeiro*.

Com toda essa poeticidade advinda para fabular uma experiência juvenil, não poderíamos nos esquivar, como anteriormente citamos, de termos como aporte teórico os estudos do russo Roman Jakobson. Pontuamos que o significante *beijo* a partir dos estudos desse linguista - em *Dois aspectos da linguagem e dois tipos de afasia* - se caracteriza, semanticamente, como metáfora (similaridade), que desliza em significantes metonímicos (contiguidade) os quais corroboram na construção de um clima de descoberta e entusiasmo frente à vida, e vida juvenil. São metonímias: estátua, saliva, água, brasa etc. Vejamos tal deslizamento:

Figura 3: Metonímias (contiguidade) referentes à metáfora (similaridade) *beijo*



Fonte: Os autores

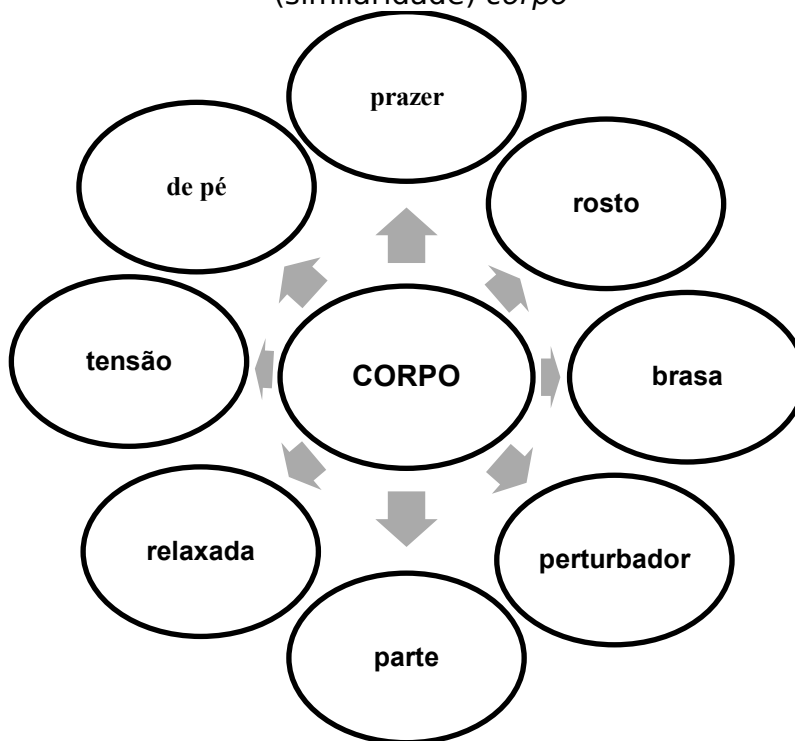
Ressaltamos que esse primeiro *beijo* resultou em uma explosão de sensações não apenas psíquica, mas também orgânicas, pois ativou estímulos biológicos os quais ele não teve controle mediante ao prazer suscitado pelo acontecimento que tivera. Neste sentido, ocorrendo uma relação intrínseca entre causa e consequência entre *beijo* e *corpo*. O significante *corpo* também desliza em outras metonímias:

Sofreu um tremor que não se via por fora e que se iniciou bem dentro dele e tomou-lhe o corpo todo estourando pelo rosto em brasa viva. Deu um passo para trás ou para frente, nem sabia mais o que fazia. Perturbado, atônito, percebeu que uma parte de seu corpo, sempre antes relaxada, estava agora com uma tensão agressiva, e isso nunca lhe tinha acontecido. Estava de pé, docemente agressivo, sozinho no meio dos outros, de coração batendo fundo, espaçado, sentindo o mundo se transformar. A vida

era inteiramente nova, era outra, descoberta com sobressalto. Perplexo, num equilíbrio frágil (LISPECTOR, 2016, p. 436).

Podemos assim representar:

Figura 4: representação de metonímias (contiguidades) referentes à metáfora (similaridade) *corpo*



Fonte: Os autores

Neste contexto, os significantes: *prazer, rosto, brasa, perturbador, parte, relaxada, tensão* e *de pé* são deslizamentos do significante *corpo*. Tais significantes são divisores uma vez que perpassam uma ideia de prazer corpóreo. Lispector constrói uma narrativa em que um significante no caso *beijo* desliza tanto em metonímia indicativas de amor quanto em prazer carnal. Uma escritora que soube perscrutar com sua narrativa a essência humana. Essência tanto formada pelo psíquico quanto pelo corpóreo. Um dos grandes nomes de nossa literatura e referência na vertente introspectiva da geração de 1945. Com um olhar aguçado, soube como ninguém penetrar no mais fundo do mistério humano e sua condição sobre a Terra.

No que se refere à linguagem, pontuamos que Lispector sob/sabe manejar a palavra com destreza, revelando muito mais do que o meramente dito. Suas personagens como o jovem de "*O primeiro beijo*" passam por um turbilhão de sentimentos advindos de uma epifania. Não uma epifania de teor religioso nem extraordinário, mas do dia a dia. E assim percebemos o quão tênue é o território entre o que chamamos de denotação e conotação.

Servimo-nos de Jakobson (1988) não apenas pelo fato de ele discorrer que todo texto seja científico ou poético é submetido aos processos metafóricos (similaridade) e metonímicos (contiguidade). Mas porque defendeu que a poética (literatura) também deve ser campo de estudo da ciência linguística.

Não havendo assim motivo para que um cientista da linguagem e um crítico literário não tenham intercâmbio, tratando suas áreas de conhecimento como realidades à parte. Ambas são manifestações autênticas da língua(gem). Baseado nisso, ressaltamos que o respectivo conto de Clarice Lispector é uma composição excepcional da língua(gem) em que ela retratou a ótica da iniciação amorosa na vida de adolescentes.

6 Considerações Finais

“De olhos fechados entreabriu os lábios e colou-os ferozmente ao orifício de onde jorrava a água. O primeiro gole fresco desceu, escorrendo pelo peito até a barriga. Era a vida voltando, e com esta encharcou todo o seu interior arenoso até se saciar. Agora podia abrir os olhos” (LISPECTOR, 2016, p. 435). Uma narrativa que excede o meramente posto, as palavras nela assumem um teor inusitado. Não apenas pelo trabalho linguístico primoroso, mas pela profundidade em captar as emoções e sensações humanas em uma determinada faixa etária, *a adolescência*.

Beijo é o significante que move toda a narrativa, considerado semanticamente pela concepção jakobsiana como metáfora (similaridade), pois dele desce metonímias (contiguidade) que, na trama, perpetuam o clima de descoberta e de inusitado. “Sofreu um tremor que não se via por fora e que se iniciou bem dentro dele e tomou-lhe o corpo todo estourando pelo rosto em brasa viva. Deu um passo para trás ou para frente, nem sabia mais o que fazia” (LISPECTOR, 2016, p. 435). Lispector adentra não apenas no psiquê das personagens como também perscruta o mais recôndito de seus pensamentos e emoções.

O *beijo* é para o personagem masculino representação de um portal que se abre para uma mudança de vida e de atitude, pois a partir dele as coisas que são próprias da infância já não são mais necessárias. Seu interesse se volta para outras questões, a sexual. Tudo isso advém de uma experiência nova que irrompeu o que antes era ordinário. Experiência que advém pela linguagem, não pela linguagem extraordinária, mas aquela do dia a dia.

Lispector, como vimos, é, didaticamente, insere em uma geração a qual tem a *palavra* como elemento primordial de trabalho poético. Nesse ponto, destacamos os estudos de dois textos do russo Roman Jakobson, *Os dois aspectos da linguagem e dois tipos de afasia* em que os processos metafóricos e metonímicos são abordados. No respectivo conto de Lispector, a metáfora *beijo* desliza em metonímias preservando a atmosfera de descoberta e de inusitado. E o artigo *Linguística e poética* em que discutiu sobre a relação entre a ciência linguística e a literatura.

Em síntese, diante das análises desenvolvidas ao longo desta pesquisa, consideramos que o objetivo proposto foi alcançado, uma vez que o aporte teórico adotado orientou a leitura crítica do *corpus*, permitindo, assim, perscrutar o desenvolvimento semântico, especificamente, no que se refere à relação metáfora-semântica em um conto do acervo literário nacional. Assim, compreende-se que todo texto, seja ele poético (literário) ou não (denotativo), encontra-se sujeito a processo de deslizamento metonímico (contiguidade).

Referências

ARRIVÉ, M. **Em busca de Saussure**. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

BLIKSTEIN, Izidoro. **Prefácio**. In: JAKOBSON, Roman. *Linguística e comunicação*. Tradução de Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 1988. p. 7-13.

BOSI, A. **História concisa da literatura brasileira**. 42.ed. Cultrix: São Paulo, 1996.

CEREJA, W. R.; COCHAR, T. M. **Literatura Brasileira**: em diálogo com outras literaturas e linguagens. 5.ed. São Paulo: Atual, 2013.

CUNHA, A. F. da; COSTA, M. A.; MARTELOTTA, M. E. Linguística. In: MARTELOTTA, M. E. et al. (Org.). **Manual de linguística**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2015. p. 20-22.

DICIO: dicionário eletrônico de português (2009). Disponível em: <https://www.dicio.com.br/via-crucis/>. Acesso em: 19 set. 2022.

JAKOBSON, R. **Linguística e comunicação**. Tradução Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 1988.

LISPECTOR, Clarice. **O primeiro beijo**. In: LISPECTOR, Clarice. *Todos os contos*. Organização de Benjamin Moser. 1. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2016. p. 432-434.

LOPES, E. **Fundamentos da linguística contemporânea**. Prefácio Eduardo Peñuela Cañizal. 20.ed. São Paulo: Cultrix, 2008.

LUFT, C. P. **Minidicionário Luft**. Organização e supervisão Lya Luft. 20.ed. São Paulo: Ática, 2000.

MATTOSO CAMARA, J. **História da linguística**. 6.ed. São Paulo: Editora Vozes, 2000.

MOSER, B. **Clarice**. Trad. José Geraldo Couto. São Paulo: Cosac Naif, 2011.

SALUM, I.N. **Prefácio à edição brasileira**. In: SAUSSURE, F. Curso de linguística geral. Organização Charles Bally e Albert Schechaye, com a colaboração de Albert Reidlinger Prefácio edição brasileira de Isaac Nicolau Salum. Trad. Antônio Chelini, José Paulo Paes, Izidoro Blikstein. 28ª ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. Organização Charles Bally e Albert Schechaye, com a colaboração de Albert Reidlinger. Prefácio edição brasileira de Isaac Nicolau Salum. Trad. Antônio Chelini, José Paulo Paes, Izidoro Blikstein. 28ª ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

Capítulo 17

O professor e a escola brasileira nas páginas de “avesso da pele” (2020)

Verônica Andrade Braga Sousa

Introdução

Na obra *“O Averso da Pele”* (2020), do escritor carioca Jeferson Tenório, o narrador-personagem Pedro recobra as memórias de seu pai Henrique, um professor tragicamente assassinado em uma abordagem policial. Ao retomar o passado do pai, Pedro perpassa por várias questões sociais vivenciadas por seu pai e as pessoas que estavam próximas a ele, questões como o racismo, o sistema de educação falido do país, relacionamentos interracializados, relações familiares, entre outros. A escrita de Tenório é, por vezes, afligente, porém, demasiadamente sensível e necessária ao retratar a superfície de um país marcado pelo racismo.

Com isso, a partir das memórias do professor Henrique, narradas por seu filho Pedro, é possível analisar a realidade da escola brasileira e as lutas diárias que um docente da educação básica enfrenta no seu ofício. O personagem toma consciência das dificuldades de ser professor e reflete a importância do educador na sua formação como indivíduo também. Assim, Henrique toma conta da sua realidade como uma pessoa negra dentro do ambiente educacional, primeiro como aluno e depois como professor.

O presente artigo organiza-se em duas partes: na primeira, investiga-se a representação da figura do professor no contexto brasileiro, articulando a construção literária do personagem com dados sobre formação, condições de trabalho e valorização docente. Na segunda, analisam-se as instituições escolares, comparando-se os espaços, práticas e relações de poder presentes na obra literária com aqueles observados na realidade educacional do país. Essas análises são desenvolvidas a partir de dados estatísticos recentes e de referenciais teóricos como Freire (1982), Tragtenberg (2018), Arroyo (2019) e Piolli (2021), que permitem interpretar criticamente as aproximações e tensões entre a escola ficcional e a escola real.

O objetivo geral da pesquisa é compreender de que modo a obra literária representa o trabalho docente e as instituições escolares em diálogo com a realidade educacional brasileira. Como objetivos específicos, busca-se: analisar a construção da figura do professor na narrativa literária; identificar aproximações e distanciamentos entre a escola ficcional e a escola real; e relacionar tais representações com dados e estudos sobre a educação no Brasil. Para tanto, adota-se uma metodologia de caráter qualitativo e bibliográfico, baseada na análise crítica de textos literários, documentos oficiais e produções acadêmicas pertinentes ao tema.

Logo, essa pesquisa se mostra pertinente e justificável por abordar o contexto educacional brasileiro enfrentados pelos professores, como a falta de condições de trabalho dignas, a sobrecarga do professor, o ambiente escolar precarizado, entre outros. Todas essas problemáticas retratadas na obra e vivenciadas na realidade escolar, indubitavelmente, acarretam prejuízos na aprendizagem de muitos estudantes brasileiros. Por isso, esse estudo utiliza de concepções contra hegemônicas para refletir sobre essas dificuldades no cenário brasileiro a partir da vida do personagem Henrique, como professor negro na periferia.

1.O professor

Os professores são os pilares que sustentam o ambiente educacional, não apenas transmitindo conteúdos, mas também promovendo o desenvolvimento socioemocional dos alunos e cultivando habilidades para a vida. No entanto, o reconhecimento e o valor social da profissão, muitas vezes, ficam aquém do necessário, principalmente quando se observa os desafios enfrentados por esses profissionais. Sem um fortalecimento da figura do professor, é difícil esperar que a qualidade da educação no país se transforme de maneira significativa.

De acordo com uma pesquisa realizada pelo IPEC, em 2023, 71% dos professores brasileiros estão estressados por conta da sobrecarga do trabalho. Sendo assim, percebe-se que um número considerável de professores da educação básica no Brasil enfrenta uma sobrecarga crescente, essa realidade é algo que compromete a saúde mental do professor e a qualidade do ensino. Dessa forma, Henrique, na obra *“O Averso Pele”* (2020), reflete como sua saúde mental está abalada e como isso contribui também para a sua descrença no ensino.

Você não está bem. Após alguns períodos e um vômito na camisa, você só quer ir para casa, tomar um banho e descansar. Mas você não pode fazer isso, porque tem mais dez períodos de cinquenta minutos pela frente. Você se transformou numa máquina de dar aulas. Numa máquina de dar explicações. Numa máquina de ei, já pedi silêncio. Numa máquina de ei, preste atenção. Uma máquina de não pode ir ao banheiro agora. Numa máquina de paciência para não espancar aqueles alunos que não querem saber nada de orações subordinadas. Você também não quer saber de orações subordinadas. Mas escola foi feita para isso. Foi feita para aborrecer os alunos. E você sabe que é parte dessa chateação. A cada turma que você entra, a cada hora gasta da sua vida, você vai sentindo que está no lugar errado. Você precisa ser honesto consigo mesmo: você não sabe como se tornou professor (TENÓRIO, 2020, p. 15).

Pode-se notar a desesperança na reflexão do personagem, assim, passa a duvidar da efetividade da escola na sociedade: “Mas escola foi feita para isso. Foi feita para aborrecer os alunos. E você sabe que é parte dessa chateação” (TENÓRIO, 2020, p. 15). Isso é um pensamento comumente compartilhado pelos professores no Brasil, muitos não veem mais sentido na educação. Dessa forma, segundo uma pesquisa realizada pelo Instituto SEMESP, 8 a cada 10 professores já pensaram em desistir da carreira, entre os motivos estão a falta de valorização da profissão, o que inclui o baixo ordenado, a carga horária excessiva, falta de interesses dos alunos.

Tenho cinquenta e dois anos e queria estar aposentado. Durante todo esse tempo vi muitos professores abandonarem o barco. Muitos ficaram pelo caminho, saltaram antes e foram fazer outra coisa da vida. Mas acontece que existe um certo tipo de professor, um tipo único: aquele que resolve, ou por ingenuidade ou por imbecilidade, pegar o touro à unha, permanecer na linha de frente. Anos a fio. Um tipo que se propõe a todos os dias pegar a vida pela gola e sacudi-la. Sei que o mais comum quando o barco começa a afundar é que as pessoas saltem fora, e isso é justo, mas, escutem, mesmo que o barco afunde, alguém tem de resistir. E foi o que eu fiz, por vinte anos (TENÓRIO, 2020, p. 113).

Ademais, o desinteresse dos alunos, não é somente um dos fatores principais para contribuir a desistência da profissional, como também é outro motivo para a desestabilidade mental do professor. Como pode ser visto no relato abaixo:

Nunca se espera que um professor tenha um acesso de fúria e saia quebrando as coisas. Mas você não era assim, por mais que estivesse cansado de tudo aquilo, por mais que estivesse passando pela sua cabeça dar um soco na mesa, no quadro, ou mesmo pegar um daqueles moleques pela gola e dizer: escuta aqui, seu merda. Você ainda acreditava que as coisas não deviam ser resolvidas assim. Naquele dia você teve muita dificuldade para chamar a atenção deles. Você tentou de tudo, tentou conversar e dizer a eles que estava ali na frente e que precisava começar a aula. Alguns poucos te olharam. Ih! olha lá, pessoal, o professor quer começar a aula, gente, vamos ficar quietos. Eles estavam debochando de você. Você tinha de manter a lucidez para se dar conta de que eles não estavam debochando exatamente de você, mas da escola (Tenório, 2020, p. 98).

Essa realidade do magistério é algo que pode ser observado por qualquer cidadão brasileiro, no trecho abaixo, o filho do personagem Henrique relata o que notava da vida profissional do pai. Por conta disso, nunca cogitou a possibilidade de seguir a mesma carreira que o pai.

Você simplesmente não sabe como sobreviveu à escola, primeiro como aluno, depois como professor. Não sabe como aguentou todas aquelas situações constrangedoras e violentas que a escola proporciona a todos que fazem parte dela. Entretanto, nesse mundo escolar havia uma hierarquia de chateações(...). Talvez por eu ter acompanhado tudo isso, nunca cogitei me tornar professor. Ver você sempre preocupado em corrigir provas, redações, reclamando da burocracia escolar, reclamando dos alunos mal-educados, reclamando da falta de estrutura dos colégios, reclamando da reunião com pais, de fato me afastou de qualquer possibilidade de entrar numa sala de aula na condição de professor (TENÓRIO, 2020, p. 94).

Outro fator problematizador da profissão, evidenciado também no trecho acima, é a burocracia escolar. Algo que desestimula ainda mais o magistério, além das dificuldades já evidenciada, ainda é possível observar que esse processo burocratização do ambiente escolar sobrecarrega ainda mais o professor. Logo, a partir do século XIX, com a urbanização e a sistematização das instituições de ensino, os processos capitalistas começaram a dominar também os ambientes escolar, assim, a universalização do saber ler, escrever e

contar trouxe a burocracia pedagógica, como explana Tragtenberg (2018), a educação perdeu a função de enriquecimento intelectual dos alunos e se tornou uma fábrica de homens utilizáveis.

Na verdade, após anos de magistério, a escola transformou você num indiferente. Com o passar do tempo o desencanto tomou conta da sua vida. A escola e os anos de prática docente te transformaram num operário. Anos e anos acreditando que você estava fazendo algo de significativo, mas vieram outros anos e anos e soterraram suas expectativas. A precariedade da escola venceu, e você estava cansado (TENÓRIO, 2020, p. 96).

A partir de então, nota-se que essa mudança na função da escola para a sociedade abala não só os educandos, mas também os professores, perdendo a capacidade de ver sentido no ato de ensinar, como Henrique vê: “Você é parte dessa chateação (TENÓRIO, 2020, p.15)”. Em *O Averso da Pele* (2020), é possível ver essa realidade, o professor já não vislumbra mais sentido na sua profissão. Percebe-se, então, o sentimento de perda da humanidade do professor ao dizer que se sente como uma máquina: “uma máquina de dar aulas” (TENÓRIO, 2020, p.15).

Além das aulas em turmas superlotadas, acúmulo de funções administrativas e a falta de infraestrutura e recursos pedagógicos adequados. O docente ainda é mal remunerado, sendo assim, o salário precário dos professores no Brasil é um reflexo da desvalorização da profissão. De acordo com um levantamento de 2023 do *Todos pela Educação*, o salário médio dos professores da educação básica na rede pública brasileira é menor do que o de outros profissionais com o mesmo nível de escolaridade. Essa defasagem no salário dos professores muitas vezes os obriga a buscar jornadas duplas ou triplas para complementar a renda.

Sempre que chega em casa, com a pasta cheia de provas e trabalhos para corrigir, pensa que poderia ter feito outra coisa da vida. Lembra do momento em que pensou em ser arquiteto. Sonhou uma vida diferente. Uma vida mais confortável, menos atribulada e hostil. Então você abre a geladeira e ela está vazia novamente. Você vai tomar banho. A água quente no corpo, mesmo em dias de calor, o faz se aprofundar em si mesmo (TENÓRIO, 2020, p. 51).

Segundo Mariani (2024), muitos professores não conseguem se desconectar do trabalho. Essa sobrecarga também afeta diretamente a vida pessoal do docente: sem tempo para lazer e esportes, ter momento de qualidade com a família, entre outros. Assim como lamenta o filho de Henrique: “Eu precisava de um pouco de carinho. Pensei em ir para a casa da minha mãe, mas eu não poderia contar nada daquilo para ela. E você certamente não teria tempo para mim” (Tenório, 2020, p.80). Com isso, o professor realmente se torna “operário” da prática docente: uma máquina de dar aulas, como já dito, é tomado toda a sua humanidade.

Quando você entrou na sala de aula, os alunos estavam do mesmo jeito: dispersos, sem interesse nenhum em você. Você parecia não se importar mais com isso, no entanto você passou a prestar

atenção no que eles diziam entre si. Um grupo especialmente se exibia dizendo que fulano matou não sei quem e agora o sicrano vai mandar bala no fulano. Você viu que eles contavam aquilo por prazer. Você os olhou, a maioria era composta de negros. E você sabia bem para onde eles estavam se encaminhando. Você deveria ser um exemplo para eles. O único professor negro da escola, certamente você deveria dar um exemplo, talvez por impulso, culpa, ou mesmo porque sentia que ainda precisava fazer algo (TENÓRIO, 2020, p. 120).

Portanto, como afirma Arroyo (2019), a desumanização é uma produção de estruturas de sujeitos históricos, sendo as estruturas materiais de classe, de raça e de gênero a produzirem a desumanização. Ao centrar a figura o professor aos relatos descritos na obra *Avesso da Pele* (2020), é possível observar com essas estruturas influenciam na sua vida, principalmente a questão de raça e classe. Com muito esforço financeiro e depois de passar por vários casos de racismo, vai para universidade e se torna professor, contudo, ainda é um sujeito desumanizado, e o ambiente escolar contribui para esse fenômeno de perda da humanidade.

2.A escola

Émile Durkheim conceituou a educação como um processo de socialização no qual os valores, as normas e os costumes de uma sociedade são transmitidos de uma geração para a outra. Para ele, a educação é o mecanismo que transforma os indivíduos em seres humanos completos. Dessa forma, pode-se afirmar que é através da educação que nos tornamos sujeitos históricos e detentores de uma cultura. Contudo, essa realidade só é possível se a escola cumprir o seu papel efetivamente e, infelizmente, no Brasil, a educação enfrenta diversos obstáculos que comprometem a formação de milhares de brasileiros.

O sucateamento das escolas públicas brasileiras é um problema que compromete o futuro de milhões de estudantes e aprofunda as desigualdades sociais no país. A falta de infraestrutura adequada, materiais pedagógicos insuficientes e a desvalorização dos professores são sintomas de anos de negligência nas políticas públicas de educação. Segundo o Censo Escolar 2022, cerca de 30% das escolas públicas do Brasil não possuem biblioteca ou sala de leitura, e mais de 10% não têm acesso a esgoto sanitário adequado.

O panorama de sucateamento escolar se intensifica ainda mais quando se trata de escolas localizadas nas periferias, pois falta segurança e acesso a recursos básicos. Ademais, a localização e a insegurança também dificultam o acesso de professores e funcionários no ambiente escolar. Como reafirma o personagem quando um de seus alunos passa mal durante uma prova e falta alguém que o auxilie nesse transtorno:

Seus alunos não estão mais fazendo a prova. E ainda paira o azedume de vômito no ar. Já mandaram chamar alguém da limpeza, mas você sabe que vai demorar, porque aquela é uma escola pública da periferia de Porto Alegre e há poucos funcionários ali. Há poucos recursos (TENÓRIO, 2020, p. 13).

Além das faltas no apoio escolar das escolas de periferia, a violência também é algo presente na realidade dos alunos periféricos. É preciso salientar

que a violência nas escolas brasileiras não está apenas nas áreas de vulnerabilidade social, contudo, essa é área que mais sofre com a violência como parte do cotidiano escolar. Com isso, segundo dados do Ministério dos Direitos Humanos e Cidadania, em 2023, aumentou 50% o número de violência nas escolas em comparação ao ano anterior.

E de repente, numa fração de segundo, dois alunos iniciaram uma briga com socos e pontapés. À tarde você já havia enfrentado dois alunos briguentos. E agora novamente. Mas ali, à noite, a coisa era mais séria. Porque havia suspeitas de que alguns estivessem envolvidos com tráfico de drogas. Podiam estar armados, inclusive (TENÓRIO, 2020, p. 13).

Ademais, ainda é possível observar a violência que o aluno leva de casa para escola, esse fenômeno é um reflexo de problemas sociais profundos e muitas vezes invisíveis, que impactam diretamente seu comportamento e seu desempenho escolar. Quando crianças e adolescentes vivenciam violência doméstica, negligência ou abusos emocionais e físicos em seu ambiente familiar, isso pode gerar uma série de traumas que se manifestam na escola

A escola, como espaço de socialização e aprendizado, tem um papel fundamental em identificar esses sinais e oferecer suporte, mas, sem a devida rede de apoio psicológico e social, torna-se difícil para o educador lidar com as consequências dessa violência doméstica, o que compromete tanto o desenvolvimento do aluno quanto o ambiente escolar como um todo. Sendo assim, Henrique relata sua experiência como aluno, após presenciar uma cena de violência doméstica, tem um ataque na escola e é levado a direção:

Você estava com trinta e dois anos, mas por algum motivo, ali, você lembrou quando fora chamado na secretaria da sua escola. Você estava na sexta série e tinha doze anos. Sentou-se diante do diretor e da supervisora e eles queriam saber por que você tinha começado a gritar feito um doido na aula de ciências, você assustou todo mundo, sabia? E você até quis dizer que na noite anterior seu tio, o Zé Carlos, quase tinha matado a sua tia com um tiro, mas ele atirou no chão e ficou aquela marca no assoalho. E então, para piorar as coisas, veio o professor de ciências e disse que a porra do sol ia explodir. Mas, como sempre, você se calou (TENÓRIO, 2020, p. 62).

Segundo Arroyo (2019), há novos tempos de opressão com requintes políticos, por isso, a desumanização começa a partir da pobreza, violência e desemprego. Essa realidade é comum nas escolas brasileiras, principalmente nas escolas periféricas. As políticas públicas básicas não atingem essa população, o que compromete diretamente a educação de milhares de crianças. Assim como explana Piolli (2021): “há um consenso entre todas (abordagens) que a educação tem o papel fundamental no processo de transformação radical da sociedade”, no entanto, é impossível vislumbrar tal mudança sem a garantia de recursos básicos para o direito à educação.

Para Oliveira (2011, p. 78), “a função social da escola seria a promoção de justiça social, possibilitando que os mesmos, por meio da instrução pública, pudessem se capacitar para o trabalho e assim obter mobilidade social”. Contudo, a desigualdade social ainda impede que muitos brasileiros consigam estudar, sendo assim, a injustiça social é tão agravante que o ambiente escolar, também sem preparo suficiente, não consegue proporcionar ao aluno um ensino

adequado que o ajude a mudar sua realidade. Realidade também evidenciada na obra discute:

Peterson morava com dois irmãos, os pais morreram e quem sustentava a casa era o mais velho. Peterson ainda estava na escola por um milagre. Há muitas formas e motivos para desistir da escola. Peterson era negro, tinha dezessete anos. Não conseguia emprego porque tinha que se alistar no Exército (TENÓRIO, 2020, p. 124).

Segundo Duarte, Silva e Duarte (2024), para atingir uma igualdade real, é preciso lutar pela existência de um sistema público universal, gratuito e laico. Essa luta é essencial, pois, como já discuto, a desigualdade é algo comum no cenário brasileiro, o que reverbera no ambiente escolar. Embora os conceitos de educação a descrevam como um elemento democrático, ainda é possível ver as marcas das injustiças sociais:

No seu último ano de vida você começou a trabalhar numa escola à noite. Suas turmas eram do EJA, Educação de Jovens e Adultos. Você tinha duas turmas, que correspondiam à sétima e à oitava série do ensino fundamental. Ao longo dos anos o perfil de alunos do EJA foi se modificando. Antes os alunos eram mais velhos e haviam parado de estudar por algum motivo e depois, já na maturidade, voltavam para a sala de aula. Mas agora, não. Agora a maioria dos alunos eram adolescentes que não deram certo no turno do dia. São os refugos. Os que não se enquadram. Os repetentes. Os que ninguém quer por perto. Os mal-educados. Todos colocados numa sala. Todos com uma enorme tarja na testa: os fracassados, você pensava. Tratava-se, portanto, de uma bomba-relógio, pois, ao se verem na mesma sala, eles se reconheciam como fracassados e já sabiam por que estavam juntos (TENÓRIO, 2020, p. 97).

O autor descreve o EJA como um espaço que acolhe aqueles que não se encaixam no sistema tradicional, referindo-se a eles como "refugos", "repetentes" e "fracassados", o que traz à tona a estigmatização e marginalização dos estudantes. O uso de termos como "mal-educados" e a ideia de uma "bomba-relógio" sugere uma crítica à forma como a escola, ao invés de acolher e oferecer possibilidades de resgatar esses alunos, acaba reforçando a exclusão e a frustração, criando um ciclo de autossabotagem e desmotivação.

Esse cenário aponta para a necessidade urgente de um olhar mais empático e menos punitivo para os estudantes do EJA, que muitas vezes enfrentam desafios socioeconômicos e familiares que impactam diretamente sua trajetória escolar. Como também já evidenciado por Arroyo (2019): "temos consciência da urgência de formar docentes-educadores capazes de entender a brutal tirania de que são vítimas milhões de educandos nas escolas públicas e na EJA"

Ademais, segundo Oliveira (2011, p.75), "a forma institucional assumida pela escola moderna é dotada da expectativa de que deveria constituir-se em um espaço público onde se articula o comum e são tratadas as diferenças". Porém, a crise dessa escola moderna coloca em questão a função social dessas instituições. Muitas problemáticas contemplam essa falha na educação

brasileira, como foi possível observar acima, sobretudo, a escola também deve ser um lugar de liberdade. Uma educação libertária é capaz de romper com as desigualdades, em busca de uma sociedade de fato democrática, pois tomar consciência “prepara os homens, no plano da ação, para a luta contra os obstáculos a sua humanização” (FREIRE, 1982, p. 134).

Nós podemos ter acesso a qualquer conteúdo. Mas a gente nunca pode esquecer de onde viemos, entende? Você já leu os poemas de Oliveira Silveira?, ela perguntou. Eu disse que sim, que você era um leitor dele e que ele também havia sido seu professor. Saharienne sorriu e disse que você era uma pessoa de sorte. Disse também que o Oliveira era um desses poetas que nos lembram de onde nós viemos, não para nos prendermos num passado, mas para nos libertarmos no presente (TENÓRIO, 2020, p. 82).

Por fim, segundo Piolli (2021), “a educação é essencial pelo que ela pode oferecer ao desenvolvimento potencial de cada um na conquista de uma vida em plena liberdade”. O professor Henrique, personagem utilizado como retrato da situação educacional nesta análise, representa a luta do educador em um ambiente escolar marcado por desigualdades, desinteresses, descasos. No entanto, até o final da obra, ele procura cumprir seu papel sem desistir, porque confia no poder libertador da educação. Como um homem negro em uma sociedade racista, ele tomou consciência da sua realidade e procurou mudar reverter o sistema opressor que o rodeava.

Considerações Finais

A partir da obra *O Averso da Pele*, uma visão sensível do autor Jefferson Tenório da realidade do educador no Brasil, e dos dados visto acima, nota-se um cenário alarmante sobre as condições atuais das escolas brasileiras. A falta de infraestrutura adequada, a escassez de materiais pedagógicos e a superlotação das salas de aula comprometem a qualidade do ensino e dificultam a construção de um ambiente propício ao aprendizado.

Além disso, a situação dos educadores também exige atenção urgente. Há necessidade de melhores condições de trabalho, uma vez que muitos professores enfrentam sobrecarga de atividades, baixos salários e uma falta de suporte em aspectos emocionais e profissionais. A pressão do cotidiano escolar, somada à escassez de recursos e à constante cobrança por resultados, acaba impactando diretamente na saúde mental e no desempenho dos docentes.

Portanto, a sociedade como um todo precisa compreender que, sem a valorização adequada dos docentes, a escola não conseguirá cumprir sua função transformadora e democrática. Os professores são os agentes responsáveis por transmitir o conhecimento e por moldar as futuras gerações, sendo fundamentais para o desenvolvimento social e cultural do país.

Quando a educação é negligenciada e os profissionais não recebem o devido reconhecimento, toda a estrutura educacional entra em colapso, afetando diretamente a qualidade de vida e as oportunidades para os estudantes. Assim, é urgente que todos os setores da sociedade se unam para promover uma mudança real na educação, garantindo que os educadores sejam tratados com respeito e que a escola se torne um espaço de aprendizado eficaz e inclusivo para todos.

Referências

ARROYO, M. Paulo Freire: Outro Paradigma Pedagógico? Dossiê - Paulo Freire: O Legado Global. **Educ. rev.** Belo Horizonte. vol.35, e214631. p. 1-20. Jan-Dec. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/educ/a/yntcdQPN9668CrYfmw6QTcQ/>. Acesso em: 7 dez. 2024.

BRASIL. **Ministério dos Direitos Humanos**. Disque 100 2023 registra aumento de cerca de 50% para violência nas escolas em comparação a 2022. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2023/novembro/disque-100-2023-registra-aumento-de-cerca-de-50-para-violencia-nas-escolas-em-comparacao-a-2022>. Acesso em: 19 dez. 20

DUARTE, N.; SILVA, E. M.; DUARTE, E.C.M. O caráter político da especificidade da educação: dificuldades de aceitação de uma tese. **Debates em Educação**, [S. l.], vol. 16, n. 38, p. e17541, 2024.

DURKHEIM, Emille. **Educação e sociologia**. Petrópolis: Vozes, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

INSTITUTO IPEC. **Levantamento sobre estresse entre professores brasileiros**. São Paulo, Inteligência em Pesquisa e Consultoria Estratégica IPEC. 2023. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2023-04/pesquisa-mostra-que-71-dos-professores-estao-estressados>. Acesso em: 18 dez. 2024.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo Escolar 2022**. Brasília: INEP, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep>. Acesso em: 15 dez. 2024.

MARIANI, R. Direito à desconexão: profissionais da educação precisam de tempo para amar e serem amados. **SINPRO CAMPINAS**. 2024. Disponível em: <https://sinprocampinas.org.br/2024/10/21/direito-a-desconexao-profissionais-da-educacao-precisam-de-tempo-para-amar-e-serem-amados/>. Acesso em: 19 dez. 2024.

OLIVEIRA, D. A. Agenda brasileira: temas de uma sociedade em mudança. In: BOTELHO, A.; SCHWARCZ, L.M. (Org.). **Agenda Brasileira: Temas de uma sociedade em mudança**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011. p. 488-497

PIOLLI, E. Educação integral e anarquismo. **Revista Espaço Acadêmico**, São Paulo, vol. 21, n. 229, p. 287, 26 jun. 2021.

SEMESP. **Pesquisa: perfil e desafios dos professores da educação básica no Brasil**. São Paulo, 2023. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/pesquisas/pesquisa-perfil-e-desafios-dos-professores-da-educacao-basica-no-brasil/>. Acesso em: 18 dez. 2024.

TENÓRIO, J. **O Averso da Pele**. 1.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

Todos pela Educação. **Relatório de levantamento sobre a situação do professor na educação básica**. São Paulo, 2023. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br>. Acesso em: 16 dez. 2024.

TRAGTENBERG, M. A escola como organização complexa. 40 Anos: Educação & Sociedade. Seção Comemorativa. **Educ. Soc.** Campinas, vol.39 nº.142. jan-mar 2018.

Capítulo 18

Susan Sontag: Uma discípula da intelectualidade

Naiana Pereira de Freitas
Nancy Rita Ferreira Vieira

[...]Não sou ambiciosa porque sou complacente. Aos 5 anos de idade, anunciei para Mabel(?) [a governanta de quando Susan era criança em Nova York e Nova Jersey; ela não acompanhou a família quando se mudaram para o Arizona] que eu ia ganhar o Prêmio Nobel. Eu sabia que se[ria] reconhecida. A vida era uma escada rolante, não uma escada parada. Eu também soube - à medida que os anos passaram - que eu não era inteligente o bastante para ser Schopenhauer ou Nietzsche ou Wittgenstein ou Sartre ou Simone Weil. Meu objetivo era estar na companhia deles, como discípula; trabalhar no mesmo nível que eles. Eu tinha, eu sabia - eu tenho - uma mente boa, até mesmo poderosa. Sou boa para entender as coisas - + pôr as coisas em ordem -+ usá-las. (Minha mente cartográfica). Mas não sou um gênio. Eu sempre soube disso.

4/01/1966 - (Susan Sontag, 2016, p.195)

Introdução

A epígrafe que inaugura o início deste capítulo, extraída do segundo volume do diário de Susan Sontag, traz à tona uma lembrança da intelectual aos 5 anos de idade. Neste trecho podemos observar como ainda na infância, Susan Sontag sabia que seria capaz de “subir as escadas” que a levariam a ser reconhecida como uma literata e que talvez este reconhecimento lhe garantisse o Nobel de literatura. Para alcançar os seus planos, ela se colocou como uma herdeira daqueles pensadores que admirava e caso não conseguisse ser uma sucessora à altura da genialidade, ao menos, seria uma sucessora ao nível de trabalho. É desta forma que a autora traça uma espécie de resposta a um possível fracasso em sua trajetória.

Em 1966, a escritora lançou o livro *Contra a interpretação* (1966) e à medida que se distanciava do chão dos pobres mortais – aqueles que não se dedicaram à vida intelectual tanto quanto ela – foi assumindo uma posição ambiciosa e nada agradável em relação às pessoas com quem tinha contato. Desde a infância, projetou passos cada vez mais altos, em um nível de exigência

peçoal que beirava a um perfeccionismo agressivo tanto para si como para os demais.

Busca-se neste capítulo discutir como algumas informações biográficas da escritora Susan Sontag se relacionam com a sua formação de intelectual a partir do material produzido por ela, seja na leitura de fragmentos dos seus diários (v.1 e v.2) seja na entrevista completa para a revista *“Rolling Stone”* realizada por Jonathan Cott, em fevereiro e novembro de 1978, em Paris e em Nova Iorque como também à biografia lançada por Benjamin Moser em 2019 chamada *Sontag: vida e obra*.

A epígrafe de abertura deste capítulo trabalha como uma espécie de homenagem ao gênero textual diário. Durante um período significativo, este gênero funcionou para a divulgação da produção intelectual/artística das mulheres. Convém salientar que os cadernos de anotações de Susan Sontag apresentam particularidades que os afastam de qualquer noção de julgamento que os considere apenas como um receptáculo de emoções. A noção de “diário” trazida neste estudo se relaciona com as elaborações formuladas por Alberto Giordano (2016), que considera este modelo de texto produtivo para o estudo crítico da literatura, pois sua configuração descontínua contribui para elaborar uma espécie de autenticidade no escritor-diarista, além de trazer em seu bojo questões éticas, estéticas e rotinas de leitura. Alberto Giordano (2016, p.186) entende o “diário de escritor” como

[...] um caderno onde o registro do privado e do público aparece iluminado, de tempos em tempos, por uma reflexão sobre as condições de as (im) possibilidades de encontro entre a anotação e a vida, uma reflexão que o diarista situa a partir de um ponto de vista literário. [...] a prática do diário propõe para os escritores problemas específicos da técnica literária, ligados à consciência que adquiriram dos poderes e dos limites da linguagem quando procura apresentar fragmentos da vida.

Ao avançar no estudo dos diários de Susan Sontag examinados neste trabalho, percebemos como a autora fez uso da experimentação literária, do registro de suas rotinas de leitura, de momentos para a discussão entre a ética e a estética na literatura em geral e na produção de sua autoria, como registrou exercícios para aprimoramento pessoal e como escritora. Nos trechos dos diários que seguem, podemos observar o que foi dito acima:

10/9/1948

[...]Depois de escrever essa última frase, leio outra vez e penso em apagá-la. Porém, seria melhor deixar assim mesmo. - É inútil para mim registrar somente as partes agradáveis da minha existência - (Afinal, são tão poucas!). Vou anotar todo o estúpido desperdício de hoje, para que eu não seja complacente e transigente comigo mesma amanhã. (SONTAG, 2009, p. 21)

15/09/1949

[...]Pensar nos dezesseis anos que passaram. Um bom início. Podia ser melhor: mais erudição, seguramente, mas é insensato esperar muito mais maturidade emocional além do que já alcancei nesta altura...Tudo está ao meu favor, minha emancipação prematura. (Sontag, 2009, p. 66)

01/01/1957

[...] ideias para contos -

Famoso emigrado judeu – professor universitário/teólogo, hoje *gentleman* de Harvard. Ganha um prêmio na Alemanha. [...]

História principal

Contada em estilo abstrato – com o mínimo possível de factualidade.

Modelo: Kafka (SONTAG, 2009, p.

116)

14/04/61

Não sou uma pessoa boa.

Dizer isso vinte vezes por dia.

Não sou uma pessoa boa. Desculpe é assim que é.

As reprimendas não os magoam. (SONTAG, 2009, p. 284)

23/04/1961

Melhor ainda.

Dizer: “Quem é você, afinal?” (SONTAG, 2009, p. 284)

16/9/1965

As principais técnicas para refutar um argumento:

Descobrir a incoerência

Descobrir o contraexemplo

Descobrir um contexto mais amplo (SONTAG, 2016, p.146-147)

1. Notas biográficas

A partir do trecho que abre o capítulo podemos observar que o objetivo da escritora estadunidense sempre foi ganhar o Prêmio Nobel e ser reconhecida. Por não ser igual aos imortais que venerava, Susan Sontag sentia a necessidade de caminhar em pé de igualdade com eles, por isso, o seu esforço intelectual para acompanhá-los, pois sempre soube que era alguém capaz de organizar e entender “coisas”. É a partir deste pressuposto, que podemos desenhar a figura de Susan Sontag.

Susan Sontag (1933-2004) foi escritora, crítica de arte e ativista dos direitos humanos, intervindo com suas opiniões contra a política norte-americana. Entre os anos de 1987-1989, presidiu o *American Center of PEN* (Organização Internacional de escritores dedicada à liberdade de expressão e ao avanço da literatura). A escritora é marcada por uma particularidade, pois ora se aproxima das causas feministas, ora as repele. É importante enfatizar que durante a sua vida, Susan Sontag esteve preocupada com a condição humana e o estado do mundo em sua época, além de estar envolvida com a Arte, seja na sua própria produção literária, seja como crítica das produções artísticas de terceiros.

O pai de Susan Sontag chamava-se Jack Rosenblatt, ele nasceu em 1º de fevereiro de 1905, em Nova York. Seus pais, Samuel e Gussie Rosenblatt, eram imigrantes poloneses judeus pobres nos Estados Unidos. De acordo com Moser (2019), Jack estudou apenas até a 4ª série e abandonou a escola para ir trabalhar com apenas 10 anos de idade. Aos 18 anos foi diagnosticado com tuberculose. Em 1930, casou-se com Mildred e criou uma empresa na China. Eles foram casados por oito anos. Em 19 de novembro de 1938, morreu com 33 anos de tuberculose. Quando Susan perdeu o pai ela tinha 5 anos de idade. A partir deste episódio, Susan Sontag passa a ser criada apenas por sua mãe, Mildred Jacobson, nascida em Nova Jersey, em 25 de março de 1906. Ela era filha de Sarah Leah e Charles Jacobson judeus poloneses que chegaram aos Estados Unidos ainda crianças. De acordo com Benjamin Moser (2019, p. 30) “[...] Mildred sempre impressionaria as pessoas como uma mulher bela, vaidosa e sofisticada de um

jeito hollywoodiano". Aos 32 anos ficou viúva. Depois da cerimônia com Nathan Stuart Sontag, em 10 de novembro de 1945, contou às filhas que iria se casar de novo. As filhas a descreviam como alguém que fugia da realidade o tempo inteiro e por isso, "[...] Não contou a Susan quando o pai desta morreu - e, quando fez, mentiu tanto sobre a causa da morte como sobre o local que foi enterrado. (Décadas depois, ao tentar encontrar o túmulo dele, ela se frustrou por conta da informação errada." (MOSER, 2019, p. 35).

Quando Susan Sontag passou a ter consciência de si mesmo, tornou-se mais adulta do que a idade requeria, responsável pela estabilidade psicológica da mãe e da irmã. Em agosto de 1967, Susan Sontag registra em seu diário:

[...] Eu era o pulmão artificial de minha mãe. Eu era a *mãe* da minha mãe. E incumbida por minha mãe de ser também a mãe de Judith. Eu me sentia lisonjeada por minha mãe por ela me confiar uma missão tão adulta., + alegre + triunfal por ter derrotado tão completamente minha irmã na competição pelo amor da minha mãe, (como se eu tivesse feito minha mãe não amar minha irmã - como se eu tivesse seduzido para se afastar de Judith- sendo mais esperta, mais interessante; e por saber como lisonjear minha mãe) e com pena de Judith e, em algum ponto, profundamente crítica em relação à minha mãe por sua insensibilidade + injustiça com Judith. Portanto tentei me aproximar de Judith + fazer amizade com ela. Mas não deu certo. (SONTAG, 2016, p.251, grifo da autora).

Cabe registrar que Susan Sontag não considerava sua irmã, Judith, uma companheira à altura para as suas exortações mentais. Desta maneira, ela tentou incutir em Judith um desejo por erudição, mas nunca conseguiu. Pode-se confirmar isto na passagem que segue: "[...]minhas primeiras e ansiosas tentativas de tornar Judith uma companheira enfiando alguns "fatos" em sua cabeça..., Mas não deu certo. Por quanto tempo achei que ia conseguir? Então, em vez disso, eu tinha companhia dos mortos imortais - o "grande povo" (os vencedores do Prêmio Nobel) do qual um dia eu ia fazer parte. Minha ambição: não ser a melhor entre eles, mas apenas um deles, estar na companhia de pares e camaradas. Ainda hoje, muito disso perdura. A antiga compulsão de povoar o mundo com "cultura" e informação - dar densidade, seriedade ao mundo - encher a mim mesma. Quando estou lendo, tenho sempre a sensação de que estou comendo. E a necessidade de ler (etc. etc.) é como uma fonte terrível, devastadora. Portanto muitas vezes eu tento ler dois ou três livros ao mesmo tempo." (SONTAG, 2016, p.248).

Diante desta realidade, a literatura sempre se apresentou para a estadunidense como uma espécie de fuga, liberdade, como uma chave para a abertura de portas que correspondessem a sua ambição. É o que Benjamin Moser evidencia em *Sontag: Vida e Obra* (2019, p.568) a partir de uma afirmação da própria escritora: "[...] A literatura era o passaporte para entrar numa vida mais ampla; isto é, na zona da liberdade". A literatura possibilitava planejar uma vida diferente daquela que ela levava, subir as escadas rumo ao reconhecimento intelectual que é também pessoal. Através desta experiência inicial de leitora, Susan Sontag construiu um refúgio para que assim se reconhecesse como um ser intelectualmente capaz de alcançar o que poderia ser alcançado.

Na adolescência, a experiência de escrita somou-se a experiência leitora e os 16 anos, já em Berkeley, em 19 de fevereiro de 1949, ela afirmou:

“[...]Quero escrever – quero viver uma atmosfera intelectual- quero viver em um centro cultural onde eu possa ouvir muita música – tudo isso e muito mais, no entanto ...o importante é que parece não haver nenhuma profissão mais adequada as minhas necessidades do que dar aula em uma universidade...” (SONTAG, 2009, p. 28).

As experiências anteriores - ler e escrever - que possibilitavam “[...] estar na companhia deles, como discípula”. (SONTAG, 2016, p.195) agora ganhavam mais uma aliada: a formação acadêmica em uma universidade de prestígio. É importante frisar que Susan Sontag permaneceu apenas durante um ano em Berkeley, na Califórnia. Depois, transferiu-se para a Universidade de Chicago onde graduou-se em Filosofia e Literatura. Mais tarde cursou pós-graduação em Teologia em Harvard. Assim, pode-se perceber como a formação intelectual da escritora seguiu o seu curso. Sabe-se que desde a infância, episódios familiares a impulsionaram a buscar refúgio mental na leitura, praticando assim, um entusiástico exercício de admiração com os autores que apreciava. E mais adiante, os fatos que a levaram a união e a separação com o pai do seu filho, Philip Rieff são reveladores desta busca pela autocriação como um sujeito pensante. Susan Sontag casou-se aos 17 anos com Philip Rieff. Eles ficaram casados por oito anos. Em 3/1/1950 escreve: “[...] Casei com Philip com plena consciência + medo da minha própria vontade apontada para a autodestrutividade.” (SONTAG, 2009, p.87), Para ela, Philip era “[...] um totalitário emocional” (SONTAG, 2009, p.152). Além disso é possível constatar que a renúncia ao filho⁹ para a realização da viagem à mítica Europa - o velho mundo dos pensamentos- também demonstra como a busca pela formação intelectual para a escritora estava acima de qualquer outra tarefa.

Para Moser (2019) Susan Sontag sempre esteve preocupada com a imagem que as pessoas elaboraram sobre ela, a forma como tratava o filho era reprovada pela maior parte das pessoas. De alguma maneira esta relação reproduzia aquilo que não aprovava no convívio entre ela e a mãe. Moser (2019) registra em relação a isto o seguinte: “[...] Susan se parecia intensamente com sua mãe. Depois da sua morte, quando seus diários foram publicados, Don Levine se espantou ao topar com uma frase de 1962: “Eu não fui filha de minha mãe - fui súdito, acompanhante, amiga, consorte!”. Ficou espantado porque a descrição se parecia demais com a que Susan usara quando, não muito depois de ela ter escrito aquilo, ele tentou trazer à conversa um tópico delicado. “Susan, você acha mesmo uma boa ideia tratar David do modo como você o trata?”, ele perguntou. “Você não entende”, respondeu ela. “David é meu irmão, meu amante, meu pai, meu filho.” Don percebeu que não havia nada que pudesse dizer. Simplesmente pensou: “Isso vai ser um desastre para ele.” (MOSER,2019, p.226). Para a ex-namorada Eva Kollish: “[...]Susan estava interessada em ser moralmente pura, mas ao mesmo tempo ela era uma das pessoas mais imorais que conheci na vida. Patologicamente imoral. Traíçoeira.” (MOSER,2019, p.225). Ainda segundo o biógrafo, o desejo de “[...]escapar das falhas que ela catalogava tão meticulosamente criava uma tensão psicológica produtiva.” (Moser, 2019, p.225).

Segundo Moser (2019), Susan Sontag não sabia o que era um parto, não foi a consultas com médicos durante a gravidez e quando a criança nasceu, ficou sob cuidados da babá que havia cuidado dela e de Judith. Sobre esta questão, disse anos mais tarde que David e ela se pareciam, devido à criação da mesma

⁹David Rieff é o nome do filho de Susan Sontag com Philip Rieff. Nascido em 28 de setembro de 1952.Susan Sontag tinha 19 anos. David é uma homenagem à obra de Michelangelo.

mãe, a babá Rosie McNulty. Conforme o biógrafo, David estava sempre sendo desafiado pela mãe a ter mais maturidade afetiva e intelectual do que a sua idade requeria.

Ainda conforme Moser (2019), muitas vezes David é alçado à figura de protetor da mãe e não o contrário. Durante a adolescência, David pôde ter experiências atípicas para um garoto, como viajar sozinho para o Oriente Médio, como também ter acesso a discussões amplas acerca da cultura com os intelectuais amigos de Susan Sontag. Embora na fase adulta sua vida tenha sido marcada por uma relação conflituosa com sua progenitora. Devido ao seu entusiasmo por questões em defesa dos direitos humanos, ele convidou a mãe para visitar a Bósnia.

A princípio, a cobertura da Guerra era um projeto de David e não de Sontag. Ele buscava conseguir maior visibilidade à questão por conta disto optou por incluí-la no projeto. E à medida que o tempo foi passando, a opinião pública reconheceu apenas o trabalho da estadunidense. O que deixa transparecer no estudo realizado por Benjamin Moser (2019) é que a relação existente entre os dois foi conflituosa e competitiva. O filho de Susan Sontag e Philip Rieff seguiu os passos da mãe tornando-se escritor de textos não ficcionais que discutem sobre questões da atualidade. Cabe acrescentar que ele se tornou o editor dos diários deixados por Sontag.

No texto “A última vida” (2008, online), David Rieff comenta sobre o diagnóstico da doença em três momentos da vida da mãe. Em 1975, Susan Sontag sobreviveu a um câncer de seio de fase 4, que se espalhou pelo sistema linfático. Em 1998, a um sarcoma no útero. Em 2004, foi detectado em seu organismo uma síndrome mielodisplásica, responsável por uma leucemia que a levou a óbito. Segundo Rieff (2008, n.p.)

[...] Depois daquele primeiro câncer, mutilada, mas viva (a operação a que foi submetida retirou não apenas um dos seios, mas os músculos da parede do peito e parte de uma axila), ela escreveu seu desafiador “Doença como Metáfora [...] Obcecada pela morte, mas nunca resignada: pelo menos é assim que sempre pensei nela.

E isso lhe deu a resolução para se submeter a qualquer tratamento, por mais brutal, por menores que fossem suas chances. Na década de 1970, ela apostou e ganhou; em 2004, apostou e perdeu. Setenta e um anos não são 42, e, embora o câncer de seio seja terrível e muitas vezes letal, as curas não são raras, mesmo em casos avançados. Mas a coisa impiedosa na síndrome mielodisplásica é que, ao contrário do câncer de seio e muitos outros cânceres, incluindo alguns do sangue, ela não regride.

Na busca por informação, a ensaística descobriu que apenas um transplante de células-tronco adultas poderia trazer a cura para este câncer. Mas, em geral, os hospitais não realizavam este procedimento com pacientes com mais de 50 anos. Ainda conforme o filho de Sontag (2008, n.p.)

[...] Diante desse prognóstico, suponho que ela poderia ter decidido simplesmente aceitar que ia morrer. [...] Na sua visão, a mortalidade parecia tão injusta quanto o assassinato. Subjetivamente, apenas não havia como pudesse aceitá-la. [...]Então, para os que a conheciam bem, não foi nada surpreendente sua decisão de tentar um transplante. [...] Mas, se minha mãe foi firme em sua decisão de tentar sobreviver a

qualquer custo, ela compreendia perfeitamente bem a real gravidade de um diagnóstico de MDS. Sobre essa questão, até um olhar rápido nos sites relacionados na web não deixa nenhuma dúvida. Naqueles primeiros dias após ter entendido que estava mais uma vez doente, ficou simplesmente desesperada. Mas seu desejo de viver era tão poderoso, tão mais forte que qualquer realidade adversa, que, sem negar a letalidade da MDS, decidiu acreditar que poderia mais uma vez ser a exceção, como quando fora atacada pelo câncer de seio, três décadas antes. [...] A recusa de minha mãe em aceitar a morte não era uma "fase" no processo que levava primeiro à aceitação e depois à extinção propriamente dita. Estava no âmago de sua consciência. Ela estava determinada a viver porque simplesmente não podia se imaginar cedendo ao imperativo de morrer, como me disse certa vez, muito antes do câncer terminal. Acredito, como já se disse sobre Samuel Beckett, que sua briga também era com o Livro do Gênese.

A partir de Moser (2019) é possível concluir que foi Susan Sontag quem escreveu grande parte do livro: *Freud: The Mind of The Moralizer*, uma das principais obras de seu ex-marido e que devido a um acordo do divórcio cedeu os direitos sobre a obra para poder ficar com a guarda do filho. Este episódio evidencia como

[...]são os enormes obstáculos que uma mulher tinha de superar, ainda mais se fosse mãe, para ter sucesso; e que quando o conseguia tinha de enfrentar as vozes que a condenavam por se desviar do caminho. Susan Sontag foi uma das mentes mais esplêndidas do século XX, já o sabíamos, mas que teve de renunciar às suas ideias para poder cuidar do filho e demonstrar depois que ser lésbica não lhe tirava o direito à guarda, pode explicar por que sempre é lembrada como uma mulher narcisista – “poucas autoras provocavam tanta admiração por seu trabalho, poucas tanta decepção e amargura na cena privada”. Deveríamos pensar agora quanto deve ser exaustivo que sua mente explique e calibre a realidade de uma forma extraordinária e, ademais, ter de demonstrar isso diariamente (Tomás, 2019, n.p.).

É curioso notar como o verbo “pensar” e o seu substantivo “pensamento” sempre estiveram em uma posição de destaque na vida e na obra da escritora ao longo do tempo. Com base no que observamos até agora, “experimentar”, para a autora, significava uma forma de colocar em prática as artimanhas do pensar e ao realizar o exercício do pensamento, ela alcançava prazer. Ela relata para Jonathan Cott (2015), como a experiência adquirida com o seu primeiro câncer tornou-se a motivação para transformar os clichês acerca da doença em um estudo fundamentado, com a finalidade de combater as noções de senso comum existentes até então. Com a palavra a escritora:

[...]Tenho certeza de que essa experiência dos últimos dois anos e meio vai aparecer na minha ficção, embora bastante modificada. Quanto ao meu lado de escritora de ensaios, o que me ocorreu de perguntar não foi: “o que estou experimentando?”, mas sim “o que acontece de fato no mundo da doença? Que ideias as pessoas têm sobre isso?” Eu estava examinando minhas ideias porque eu mesmo tinha um monte de fantasias sobre doenças, e sobre o

câncer em particular. Nunca atinei com a questão da doença. Se a gente não pensa nas coisas, acaba sendo veículo dos clichês do momento, mesmo dos mais inteligentes. (COTT, 2015, p. 21).

Nestes termos era obrigatório para a escritora passar pela doença, mas era opcional escrever sobre ela, entretanto, a fim de fugir das ideias de senso comum que possuía sobre as doenças em geral, especialmente sobre o câncer, aproveitou a ocasião para lançar um olhar investigativo no que diz respeito a estes acontecimentos, fazendo uso de um posicionamento crítico e audacioso. Talvez, este livro de alguma maneira incutiu na opinião pública e nos leitores de Susan Sontag o desejo por uma escritora - que vivenciou um câncer e se tornou órfã devido a uma tuberculose - mais posicionada politicamente em relação a sua identidade sexual. Pode-se dizer que esta foi a experiência menos explorada publicamente por ela em seus textos devido a sua escolha pessoal.

1. A formação da intelectual

No capítulo chamado “Exílio intelectual: expatriados e marginais”, Edward Said (2005) discute como a prática de exilar pessoas que são contra o poder dominante permaneceu durante séculos, mas, enfatiza como o século XX foi rico nesta prática. Nesta esteira de pensamento, o autor argumenta que se pode entender o exílio de duas maneiras diferentes: o exílio propriamente dito e o exílio metafórico. O primeiro pode ser entendido como a expulsão forçada da terra de origem e o segundo como aquele em que o sujeito, apesar de estar vinculado ao seu território, mantém uma postura de conflito com sua sociedade.

A partir deste pressuposto, o teórico argumenta que aqueles que permanecem em seu local de origem podem ser classificados em consoantes e dissonantes. Os primeiros são os conformados com o poder dominante e que podem servir a este poder, e os segundos são os inconformados aqueles que dizem sempre não a este comando centralizador. Para Edward Said (2005), os intelectuais que exemplificam adequadamente a noção de dissonância são os exilados reais, pois “[...]o intelectual que, forçado a viver no exílio, não consegue se adaptar, ou melhor, teima em não se adaptar, preferindo colocar-se à margem das correntes dominantes, não acomodado, resistente, sem se deixar cooptar.” (SAID, 2007, p.60)

Said (2005) relaciona alguns intelectuais que se configuraram como exilados reais ao longo da história, como Jonathan Swift, V. S Naipaul e Theodor Wiesengrund Adorno. Ele apresenta este último como aquele que incorpora o conceito do intelectual como um “exilado permanente” (Said, 2005, p.64). E, guardada as devidas proporções, se aproxima do perfil da escritora estudada¹⁰. Talvez não pelo afastamento de sua sociedade de origem de modo forçado, mas pela postura crítica constante em relação a sua e às demais sociedades. Além de existir entre os dois uma identificação profunda com a cultura erudita europeia, bem como uma ascendência judia. Ambos passaram pela Universidade de Oxford na Inglaterra, ele como professor durante três anos de 1934-1937 e ela como aluna com uma bolsa da Associação Americana de Mulheres da Universidade, de 1957 a 1958. De acordo com Moser (2019), Susan Sontag viajou para Paris em 1957, porque para ela a vida intelectual de Oxford era sem graça. A escritora considerava a vida cultural parisiense mais agitada e intelectualmente mais satisfatória. Nessa época, ela conheceu Sartre, para

¹⁰ Susan Sontag nutria grande predileção pelo escritor citado.

Sontag, ele era um modelo de intelectual a ser seguido. Durante sua estadia na França, Susan Sontag escreveu sobre “[...] Filósofos e escritores franceses, incluindo Genet, Beauvoir, Sartre e Camus” como também sobre os “[...] cineastas franceses, incluindo Godard, Resnais e Bresson [...] Nenhum deles era levado plenamente a sério no ambiente acadêmico anglo-americano.” (MOSER, 2019, p. 147). Ainda sobre Paris ela escreve que lá ocorria um “rigor mundano” (2009, p.146).

Adorno diferentemente de Sontag “[...] detestava jazz e tudo relacionado à cultura popular” (SAID, 2007, p.62). E, antes de se refugiar em solo americano devido à ascensão do Nazismo, por volta de 1930, já poderia ser considerado como um exilado metafórico, pois era extremamente crítico aos valores burgueses na Europa. Por sua vez, Susan Sontag iniciou a sua fama com um texto chamado: “Notas sobre o *Camp*” (1964; 2020). Nele a escritora desenvolve em 58 anotações as argumentações que descrevem o que seja o estilo “*Camp*”. Conforme Rui Matos (2009, n.p.) “O termo, que não tem tradução para a língua portuguesa, surgiu pela primeira vez em 1909, no Dicionário de *Oxford*, e está associado ao exagero, à teatralidade, à exuberância, à cultura gay, às *drag queens*. Mas, mais do que uma definição, falamos de uma sensibilidade.

Na introdução de “Notas sobre o *Camp*” (1964; 2020) a escritora informa: “[...] a essência do *Camp* é o amor pelo antinatural: de artifício e exagero.” (SONTAG, 2020, p.346), a seguir discute quais são as características pertencentes à sensibilidade *Camp*, como por exemplo, o gosto pelo extravagante, exagerado, pela estilização. Para ela, o objetivo do “estilo *Camp*” não é indicar o que é bom ou ruim na arte, mas sim garantir a arte uma visão diferente, complementar dela mesma.

Este texto causou agitação entre os críticos, intelectuais e os civis, não intelectuais na época, pois o ensaio trazia elementos que mesclavam a “alta e baixa cultura”, além de tratar de questões que envolviam a homossexualidade. Moser (2019, p.207) registra diversas objeções que o ensaio gerou no período, entre elas, a oposição do crítico Hilton Kramer que afirmou que a escritora “[...] rompeu o laço entre a alta cultura e alta seriedade que tinha sido um princípio fundamental do *éthos* moderno. Isso liberou a alta cultura de sua obrigação de ser inteiramente séria, de insistir em critérios difíceis, de sustentar uma atitude de irreduzível retidão” (MOSER, 2019, p. 207).

Na visão de Edward Said (2007), Adorno encarna a noção de um intelectual notável, tanto por sua genialidade, quanto por seu estado de estar à margem do convencional, i.e., dos padrões já sedimentados. Assim, liberto de sua condição de conformidade com sua terra, vida anterior, o intelectual exilado pode assim ousar, criar o novo, devido a sua capacidade de observar de outro modo o que antes poderia nem ter visto. Adorno

[...] foi um intelectual por excelência, odiando todos os sistemas, do nosso lado ou do deles, com igual aversão. Para ele, o que havia de mais falso na vida era o gregarismo – o todo é sempre não verdadeiro, disse certa vez – e isso, prosseguiu, deu um valor muito maior à subjetividade, à consciência do indivíduo e ao que não podia ser arregimentado numa sociedade. (SAID, 2007, p. 63).

A negação ao “gregarismo” em Adorno também pode ser percebida em Susan Sontag, por motivos próximos e/ou distantes, aos quais nos deteremos mais adiante. Susan Sontag não pode ser caracterizada como uma degredada propriamente dita, pois, mesmo vivendo durante um tempo na Inglaterra e

depois na França, fez isto por conta própria, por identificação cultural com a Europa. Mas, pode ser caracterizada como uma exilada metafórica e, por conta disso, manteve uma postura dissonante em relação ao sistema social-político americano até o fim da vida.

Como podemos ver em um trecho de um artigo publicado acerca do ataque do 11 de Setembro nos Estados Unidos: “[...] Choremos juntos, sem dúvida. Mas, não sejamos estúpidos juntos.” (MOSER, 2019, p. 552). Neste artigo, a escritora questiona o poderio bélico dos Estados Unidos e os métodos imperialistas do governo, diagnosticando que o terror foi disseminado pelos americanos e não a paz como defendiam/defendem ao redor do mundo. Este texto foi escrito quando ela estava em uma viagem na Alemanha e causou discordância entre os seus conterrâneos, pois, para eles, o texto defendia os “terroristas” e não os americanos mortos no ataque.

Ela se tornou ao longo dos anos uma exilada permanente por opção, desafiando a estrutura vigente dos Estados Unidos e viajando para diferentes países como uma ativista, como, por exemplo, nos anos 60, visitou Cuba e o Vietnã e, na década de 90, foi a Sarajevo, durante a Guerra da Bósnia. Lá, foi diretora da peça “Esperando Godot” (1949), de Samuel Beckett,¹¹ com atores e atrizes locais. Em meio aos escombros da guerra e bombardeios, a peça foi encenada com artistas debilitados, que precisavam algumas vezes se sentar para não desmaiar devido à desnutrição. Apesar da insalubridade e do aspecto mórbido da produção teatral, Susan Sontag conseguiu mobilizar pessoas que estavam fora daquele território, por meio de doações financeiras, tensionando a opinião pública internacional para pôr um basta naquela situação. Assim, ela mais uma vez contribuiu para visibilizar para o mundo o que estava sendo invisibilizado. Como fez com “Notas sobre o *Camp*” (1964; 2020) e com o “*Doença como metáfora*” (1978).

É útil, a partir deste momento, estabelecer uma relação entre a escritora Susan Sontag e a teoria acerca da formação do intelectual. Intelectual que ora se aproxima de uma personagem encarnada na figura do escritor, ora na figura de um político. Neste sentido, busca-se discutir como a escritora se insere neste cenário que classifica e define o que pode ser considerado como parte integrante da categoria de intelectuais.

Norberto Bobbio (1997) sinaliza como é de longa data a discussão sobre a natureza e a função dos intelectuais na sociedade, visto que é produtiva a escrita de ensaios, artigos sobre o tema. Em 1992, segundo o autor, vários livros sobre o assunto foram lançados na Itália, mesmo depois de decorridos cinquenta anos da publicação polêmica de Julien Benda chamada: “*A traição dos clérigos*” (1927). Julien Benda (1867-1956), foi o precursor do pensamento no qual inscreve o intelectual como um sujeito de contemplação em oposição a um ser de ação. Nestes termos, os intelectuais verdadeiros seriam aqueles que apenas racionalizam, observam os acontecimentos e os analisam sem dar importância às consequências advindas a partir de seu posicionamento.

Conforme Bobbio (1997), apesar de Julien Benda censurar aqueles que dedicam seus pensamentos em defesa de situações sociopolíticas, Benda não considera os intelectuais militantes traidores à medida que estes concordem com duas condições: defender a religião justa e verdadeira sem levar em conta

¹¹ Samuel Beckett (1906-1989) nasceu no subúrbio de Dublin, na Irlanda. Foi um dramaturgo, romancista, crítico e poeta com larga escala de crítica. Sobre o autor Susan Sontag escreve em 12/12/77: “[...] Beckett, oposto de Joyce. Ficar menor, mais preciso, mais inquieto, mais desolado... menor e mais breve. Será possível que alguém agora consiga ser o oposto de Beckett? Ou seja, não Joyce. Mas não apenas desolado; e maior, e menos velho -” (SONTAG, 2016, p.499)

o interesse do grupo e reconhecer que esta defesa não solucionará os problemas do mundo. A defesa do justo e por extensão do verdadeiro será a premissa fundamental do clérigo, por isso ele estará alinhado ao regime democrático, considerado por ele o guardião da liberdade e do respeito à pessoa humana. Assim, o clérigo, o intelectual em seu alto grau, seria digno de reconhecer a democracia como capaz de trazer a verdade e a justiça para a sociedade.

É significativo resgatar mais um trecho escrito pela escritora em estudo, que remete a esta noção de engajamento político. Como já foi dito Susan Sontag sempre se posicionou frente a questões de teor político-social. Apesar de ter sido julgada por seu recente biógrafo Benjamin Moser, por não assumir posicionamentos claros quando se refere a admitir a sua homossexualidade em público.

Pode-se concluir a partir da leitura da biografia citada, que os argumentos de Benjamin Moser (2019) comprovam esta esquiva da escritora em assumir sua opção sexual. Segundo o autor, dentre os motivos para este apagamento da sua identidade sexual estava o medo de perder a guarda do filho para o ex-marido. Em 1962, durante o processo pela guarda do filho, Philip Rieff fez uso de todas as artimanhas possíveis para degradar a imagem de Susan Sontag diante da opinião pública. “[...] Alegando agir no interesse de uma criança, ele espreitava e processava a mãe desta criança. Arrastava-a para as páginas dos jornais, que publicaram pelo menos uma foto de David com Susan em pé atrás dele, tranquila e elegante. Mas ela ficou devastada com o processo, que se arrastou durante meses. Philip chegou perto de ter êxito, particularmente depois que Susan se recusou a mandar David para ele no Natal, e em especial quando Philip lançou a acusação mais pesada, uma que não foi relatada no jornal: de que seu relacionamento com Irene Fornés fazia dela uma mãe imprópria.” (MOSER, 2019, p. 189).

De acordo com Benjamin Moser (2019, p.77), as leis contra o comportamento dos homossexuais nos Estados Unidos só foram extintas em 2003. Outro indício que o biógrafo aponta como motivo para Sontag não assumir a sua homossexualidade estava no seu desejo de não ter a sua imagem rotulada ao homossexualismo, pois para ela, desta forma, sua produção intelectual não se tornaria conhecida por diferentes segmentos da sociedade, nem teria o grau de importância e seriedade que desejava.

Ao nosso entender parece que a figura de Susan Sontag projetada no estudo de Benjamin Moser (2019) coaduna com uma noção conservadora do que seja a sexualidade, ou, em outros momentos, com um estado conflituoso da própria escritora consigo mesma. Mas, não é nossa intenção problematizar, só estamos citando a fim de contextualização. Como pode-se concluir no trecho: “[...] Meu desejo de escrever está ligado à minha homossexualidade, escreveu. “Preciso da identidade como uma arma, para fazer frente à arma que a sociedade aponta contra mim. Isso não justifica minha homossexualidade. Mas me daria – eu sinto – uma licença...Ser *queer* faz com que me sinta mais vulnerável. Aumenta meu desejo de me esconder, de ser invisível – o que eu sempre senti, de todo modo.” (Moser, 2019, p.77-78)

Como produtores de conhecimento, não podemos fazer juízo de valor em relação ao nosso objeto de estudo, pois, ao fazer isto, podemos cair na perigosa armadilha que aponta Norberto Bobbio (1997) de considerar os intelectuais como um grupo homogêneo, com características iguais que agem de forma igualitária, limitando a discussão acerca dos intelectuais, e ao mesmo tempo retornando a um “modelo ideal” de intelectual, o que não existe já que os intelectuais são sujeitos e sujeitos são diferentes em tempo integral.

Ao ler os diários da escritora, descobrimos que a ensaísta refletia sobre violência, discriminação racial, sexual, guerras, questões que, por si só, são políticas. Se, por um lado, a escritora seria considerada uma traidora nos termos de Julien Benda por defender assuntos “políticos”, por outro lado, seria uma intelectual que defende o justo, o bom senso, ou nos termos de Benda, o verdadeiro.

Minhas posições políticas: contrária a tudo. Sou contra (1) violência - +, em particular, guerras colonialistas e “intervenções” imperialistas. Acima de tudo, contra a tortura. (2) Discriminação racial e sexual. (3) destruição da natureza e da paisagem (mental, arquitetônica) do passado. (4) Qualquer coisa que impeça ou censure o {movimento de pessoas, arte, ideias.

{transporte

(Se sou a favor de alguma coisa, é - simplesmente - a descentralização do poder. Pluralidade.). (SONTAG, 2016, p.497).

Este trecho foi escrito em 10 de dezembro de 1977, mas poderia ter sido escrito no corrente ano, uma vez que, a escritora se põe em oposição a questões que continuam em voga na atualidade, como por exemplo: a violência, as guerras (pós) colonialistas, as ações imperialistas do governo, a tortura, as discriminações (intolerância), o ataque ao meio ambiente, a censura de qualquer espécie, demonstrando como a ensaísta estava à frente do seu tempo ao sinalizar questões que nunca deixaram de ser contemporâneas. Ainda neste trecho é importante perceber a defesa da “pluralidade” e da “descentralização do poder”.

Edward Said (2007) elabora uma linha do tempo com o uso do termo intelectual, na tentativa de definir o que é um escritor, o que é um intelectual. Ele aponta como em diversas culturas a junção dos dois termos: escritor-intelectual garante uma relevância clara, no sentido em que, o sujeito definido como um escritor -intelectual torna-se uma espécie de “guia no presente confuso” (SAID, 2007, p.149) como também um “[...] líder de uma facção, tendência ou grupo disputando mais poder e influência.” (SAID, 2007, p.149). Afirma que, desde os últimos anos do século XX, o escritor aos poucos vem adquirindo a função de intelectual a partir do momento que resolve “[...] falar a verdade para o poder, ser testemunha da perseguição e sofrimento e fornecer uma voz dissidente nos conflitos com a autoridade.” (SAID, 2007, p. 156).

Mais adiante, desenvolve o argumento de que, em comum, o escritor e intelectual são aqueles que interferem de algum modo no domínio público, ou seja, na realidade. É aquilo que afirma em *Humanismo e Crítica democrática* (2007), que não há nenhuma contradição entre a prática do humanismo e a prática da cidadania. Para Edward Said (2007), as bases do humanismo se acoplam à própria figura do intelectual que, para cumprir sua função de forma produtiva, necessita estar voltado para fora, para a esfera pública, uma vez que

O humanismo não consiste em retraimento e exclusão bem ao contrário: o seu objetivo é tornar mais coisas acessíveis ao escrutínio crítico como produto do trabalho humano, as energias humanas para a emancipação e o esclarecimento, e, o que é igualmente importante, as leituras e interpretações humanas errôneas do passado e do presente coletivos. Jamais houve uma

interpretação errônea que não pudesse ser revisada, melhorada ou derrubada. Jamais houve uma história que não pudesse ser em algum grau recuperada e compassivamente compreendida em seus sofrimentos e realizações. Inversamente, jamais houve uma injustiça secreta vergonhosa, um castigo coletivo cruel ou um plano manifestamente imperial de dominação que não pudesse ser desmascarado, explicado e criticado. (SAID, 2007, p.42)

Considerações finais

Nos rastros desta reflexão, podemos afirmar como Susan Sontag construiu uma imagem de intelectual que se alinha a características presentes no humanismo, neste caso, o humanismo se apresenta como ferramenta crítica de transformação e esclarecimento. Os elementos básicos de sua construção são a análise crítica e a incorporação do novo, dois elementos contestados e temidos pelo humanismo canônico, elitista, excludente, propagador do discurso tradicional.

Por este ponto de vista, pode-se concluir como a experiência diante dos episódios do dia a dia no qual ela desempenhou algum papel de destaque foi fundamental para torná-la uma refugiada na experiência como afirma. A partir de 1992, após a sua visita a Saravejo, Susan Sontag passou a defender com maior veemência o papel político e o dever social do artista, coadunando com uma frase proferida por ela no volume I do seu diário: “[...] ser absolutamente lúcido acarreta sempre, ser ativo.” (SONTAG, 2009, p. 292).

Referências

BOBBIO, N. **Os intelectuais e o poder**: dúvidas e opções dos homens de cultura na sociedade contemporânea. Trad. Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Editora da Unesp, 1997.

COTT, J. **Susan Sontag**: entrevista completa para a revista *Rolling Stone*. Trad. Rogério Bettoni. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

GIORDANO, A. **A senha dos solitários**: diários de escritores. Trad. Rafael Gutiérrez. Rio de Janeiro: Papéis Selvagens, 2016.

MATOS, Rui. Camp: o que é de facto o tema da próxima Met Gala? 2009. Disponível em: <https://www.vogue.pt/camp-notes-on-fashion-met-gala-2019>. Acesso: 14 mai. 2020.

MOSER, B. **Sontag**: vida e obra. Trad. José Geraldo Couto. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

RIEFF, D. **A última vida**. 2008. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs1506200806.htm>. Acesso: 15 out. 2023.

SAID, E. W. **Representações do intelectual**: as conferências Reith de 1993. Trad. Milton Hatoum. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

_____. **Humanismo e crítica democrática**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SONTAG, S. **Diários** (1947-1963). Trad. Rubens Figueiredo. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

_____. **Diários** (1964-1980). Trad. Rubens Figueiredo. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

TOMÁS, B.G.S. **Por que Susan Sontag deixou que o ex-marido roubasse parte de seu trabalho e obra?** 2019. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2019/07/17/cultura/1563359507_711664.html. Acesso: 20 jul.2021.

Capítulo 19

Observação do fenômeno da *dêixis* no cinema a partir de concepções de leitura e de referência: “Os Quatro da Candelária” e “Nós Éramos Reis”

Felipe Augusto de Sousa Sobrinho

Introdução

O conceito de leitura precisa ser reorganizado de tempos em tempos porque os textos assumem novos formatos e exigem novas estratégias, outras perspectivas e atualização de concepções que alcancem as novas facetas. O ambiente digital nos apresenta, de forma nítida, a necessidade de tomarmos novos conceitos para compreender como a leitura deve ser vista e compreendida hoje, não somente pela sua composição multissemiótica nesse meio, mas pelo comportamento vário e, muitas vezes, efêmero que essas semioses configuram nesses ambientes.

Dentro do campo das digitalidades, ajustamos o nosso foco para o cinema. Curiosamente, conseguimos observar um comportamento singular da *dêixis* por meio da manifestação concomitante de várias semioses. E para compreendê-la, lançamos mão do conceito de *leitura* e do conceito de *referência* para podermos analisar essa manifestação.

Assumimos como objetivo deste trabalho apontar como a *dêixis* pode ser vista em textos em movimento a partir de princípios de concepção da leitura e da construção da referência como ferramentas nesse processo. O nosso *corpus* está organizado por 04 (quatro) cenas das séries *Nós Éramos Reis* e *Os Quatro da Candelária*.

Não temos intenção de analisar com afinco os conceitos selecionados. Ensejamos apontar algumas características que seguem como basilares para que o comportamento da *dêixis* no cinema seja alcançado, respeitando as características próprias desse meio, de maneira sóbria e em diálogo com as linhas teóricas já apontadas, mas sem esgotá-las.

Esse panorama nos levar a assumir, de maneira geral, o objetivo de identificar a inovação do fenômeno da *dêixis* no texto em movimento escolhido, o cinema; de forma específica, para o alcance do primeiro, objetivamos: descrever os movimentos observados na cena selecionada; apresentar as faces do comportamento dos quadros escolhidos; apontar a mudança de comportamento que implica a alteração e inovação do fenômeno da *dêixis* no *corpus* selecionado.

No primeiro momento, promoveremos algumas reflexões acerca da leitura, assumindo olhares mais específicos para que possamos dialogar categoricamente com as análises. A segunda discussão foca na elaboração de uma ideia que discute como o referente é concebido. Para isso, a referenciação será o enfoque para o alcance da ideia. O terceiro tópico abarácará o conceito de

dêixis, o que nos dará permissão para identificar e relacionar algumas categorias enunciativas no momento da verificação do fenômeno no *corpus* selecionado. E a última parte corresponderá à análise e considerações finais.

Sublinhamos que a construção desta proposta se dá em continuidade à ideia já apresentada em Sousa Sobrinho (no prelo), com o objetivo de ampliar o *corpus* de análise e mostrar que o fenômeno observado não é restrito aos casos vistos, mas é recorrente e merece ser estudado com aprofundamento em outras perspectivas teórico-práticas, de modo a trazer evidência para as categorias que serão propostas. Desse modo, outros estudos poderão expandir a ideia e ampliar as possibilidades de compreensão do fenômeno em outros campos de análise.

1 Sobre leitura

Discutir sobre leitura hoje exige que expandamos os nossos horizontes teóricos para mapear os espaços em que a leitura assume formatos múltiplos, como os ambientes digitais. Não podemos mais considerar a leitura sob olhares conceituais que a definem em limites verbais. É necessário se posicionar em linhas que defendem as expectativas da leitura em movimentos multissemióticos, altamente dinâmicos, muitas vezes efêmeros e com quadros não lineares.

Entretanto, mesmo no panorama da modernidade, alguns princípios devem permanecer nos processos que circundam a leitura, como o domínio da própria língua, como explanado no pensamento de Martins (1988, p.12): “(...) mesmo na leitura do texto escrito, não ser apenas o conhecimento da língua que conta, e sim todo um sistema de relações interpessoais e entre as várias áreas do conhecimento e da expressão do homem e das circunstâncias de vida.” Ponderamos a complexidade de se levar em consideração o globo de mecanismos, conhecimentos e fatores que alicerçam e orientam o ler, reconhecendo a importância de um leitor como um “processador ativo no texto” (SOLÉ, 2014, p. 35).

Na prática, quando lemos, não nos detemos apenas à base do texto. Quando lemos, o texto nos permite, e nos exige, que lancemos mão de uma visão sócio-histórica pessoal para que entendamos os sentidos pretendidos e construamos outros. O leitor e sua existência vêm antes da descoberta das palavras e dos seus significados (Martins, 1988). É isso que sustenta a concepção de que levamos para o texto as nossas experiências e valores no momento em que e para que as ideias façam sentido.

Destacamos aqui uma concepção metafórica de leitura que consiste em entender a leitura como uma forma de “reconhecer o mundo através de espelhos” (Leffa, 1996, p. 10). Sinais linguísticos e não linguísticos podem fazer parte do processo de leitura, o mundo pode ser lido. O texto em si não transmite unilateralmente os sentidos. Isso quer dizer que o sistema em si não é capaz de apresentar uma ideia por si mesmo. Antes de reconhecer os signos, é preciso reconhecer as coisas do mundo e levar esse conhecimento ao texto (Leffa, 1996) para, então, os sentidos serem construídos e organizados em um processo mútuo de ordenação dos referentes envolvidos. Na perspectiva do autor, o texto não transmite a realidade, mas apenas o seu reflexo. Sublinhamos um posicionamento de Leffa (1996, p. 11) para que tenhamos um olhar bem nítido de como o autor enxerga a leitura:

Primordialmente, na sua acepção mais geral e fundamental, ler é usar segmentos da realidade para chegar a outros segmentos. Dentro dessa acepção, tanto a palavra escrita como outros objetos

podem ser lidos, desde que sirvam como elementos intermediários, indicadores de outros elementos. Esse processo de triangulação, de acesso indireto à realidade, é a condição básica para que o ato da leitura ocorra.

Ainda no mesmo nicho de discussão, o conceito de leitura é tratado sob dois ângulos. O primeiro aborda a leitura como um processo de exploração de significados, em que o texto é considerado a fonte dessa extração. O texto é detentor de todos os sentidos e depende do leitor entender o que está lá e efetivar a compreensão. Rojo (2004) delinea essa ideia com uma relação com o processo de alfabetização, cuja efetivação está associada ao fato de o indivíduo assumir as capacidades de decodificação – processo de percepção e de associação – indo da letra, à sílaba, à palavra, à frase, ao período, ao parágrafo, ao texto, culminando nos significados apreendidos desse percurso.

A segunda concepção aponta que a leitura é atribuição de significados. O leitor é o foco do processo. Sendo assim, cada leitor construirá os sentidos e compreenderá o texto de maneira única, já que as experiências individuais direcionarão como o leitor irá organizar as informações e atribuir as significações, considerando as lacunas que devem ser preenchidas. Os referentes serão observados sob a forma como o leitor enxerga o mundo (Leffa, 1996). A compreensão fica em relevo, sendo considerada um ato de cognição, em que conhecimento de mundo, práticas sociais e percepção linguística estão colocados em organização (ROJO, 2004).

As duas concepções de leitura apresentadas no parágrafo anterior assumem posturas que não devem ser analisadas sob extremismo teórico-prático, uma vez que o processamento se dá em um constructo em que as duas acepções são colocadas em encadeamento no momento em que a leitura está sendo realizada.

Partindo dessa visão, há uma terceira via conceitual de leitura que se dá pela ideia do processamento, isto é, na interação entre o leitor e o texto. E para que isso aconteça, um elemento é posto em evidência: a intencionalidade. A intenção do leitor diante de um texto, como característica intrinsecamente humana, faz com que ele tenha e assuma objetivos no momento da leitura. Dessa forma, a leitura terá a sua efetivação porque houve, enquanto competência do leitor, uma razão ou necessidade que o fizesse ter contato com o texto e construir os sentidos para o alcance do intuito, que pode partir do lazer até objetivos acadêmicos, sem colocar os dois pontos em extremos ideológicos sob graus de importância (LEFFA, 1996). Isso também pode ser visto em uma relação entre o leitor e o autor: e o texto é colocado como um marco de pistas das intenções que o autor pretende e dos significados que ele quer atribuir, mas que só podem ser assimilados diante do conhecimento de mundo e das práticas do leitor (ROJO, 2004).

Em quadro teórico mais recente, apoiado em Rojo (2004), sublinhamos o texto como resultados de outros textos, apontando-o como um discurso resultado de discursos anteriores. Posto de outro modo, o texto é visto como vozes e valores que foram sendo reorganizados ao longo do tempo e estão em constante processo de reorganização e encadeamento com outros textos/discursos. Ainda sob o posicionamento de Rojo (2004), devemos conceber essas linhas teóricas como um conjunto de perspectivas válidas e que devem ser observadas em um escopo de possibilidades de abordar o conceito de leitura, não como linhas de invalidação de uma teoria em detrimento de outra.

Como bem delimita Solé (2014), a leitura consiste na interação entre o leitor e o texto. E isso implica sustentar a ideia de que toda leitura tem a sua finalidade. E as interpretações que fazemos dependem dessas finalidades, que devem ser observadas de acordo com as possibilidades dadas por cada texto, seja ele um conto, um relatório, uma carta ou uma solicitação de documento (SOLÉ, 2014). Em outras palavras, mesmo que levemos as nossas impressões para a leitura, não podemos fazê-lo de forma arbitrária. Devemos respeitar as propriedades do próprio texto, no sentido de percebê-los a partir dos gêneros, que assumem suas especificidades de constituição e função em contextos sociais definidos.

Consideramos importante citar as premissas elencadas por Solé (2014) para delimitarmos o nosso posicionamento: a leitura estimula a autonomia; o leitor é ativo na leitura, pois imprime as suas impressões de mundo; a aprendizagem da leitura deve ser direcionada por um especialista por meio de metodologias variadas; o desenvolvimento/trabalho da leitura deve ser estendido para além da primeira fase da educação, ressaltando que a leitura deve ser estimulante e proporcionar prazer e não apenas para fins delimitados, como direcionam as propostas de interpretação textual; a leitura precisa ser encarada como um mecanismo interdisciplinar: orientação e intervenção contínuas devem partir da gama de disciplinas, em um viés não apenas conteudista, mas de deleite, fator essencial para as orientações constantes na vida escolar.

Essas noções conceituais sobre leitura nos permitem compreendê-la sob um olhar múltiplo, que não pode ser desvendado com um quê de simplicidade nas discussões que circundam a constituição do conceito. Isso nos leva à necessidade de explorar com afinco como essas perspectivas observam a leitura em níveis mais profundos. A complexidade do campo desses estudos pode ser constatada em Carvalho (2014, p. 200), quando a autora exprime que:

(...) para compreender textos os leitores reconhecem, acessam a semântica do texto, sentenças e proposições e integram-nas em blocos maiores de conteúdo, construindo uma representação mental do texto, o que envolve o estabelecimento de inferências com a associação de seus conhecimentos prévios para ao preenchimento de lacunas existentes no texto. Esses conhecimentos resultam de 255 ntende 255 cias pessoais e compartilhadas nas interações.

De maneira a complementar essa ideia, a autora aponta que diferentes habilidades devem compor o quadro de mecanismos acionados pelo leitor na leitura: identificação do tópico principal, associação de ideias, estabelecimento de inferências, identificação da coesão e coerência. Aspectos relacionados a perspectivas teóricas da Linguística Textual, Pragmática e Psicolinguística são imbricados nessa constituição (CARVALHO, 2024).

Dessa forma, apontamos as contribuições de Kleiman (2024) com a apresentação de três abordagens sobre a leitura, quais sejam: a leitura como atividade cognitiva; a leitura como atividade textual-enunciativo-discursiva; a leitura como atividade sociocultural. A primeira atividade deve ser vista como a que envolve todas as capacidades cognitivas humanas: percepção, memória, atenção, inferência e a atividade linguística. Nessa proposta, a autora frisa no entendimento dessa perspectiva por meio de textos não verbais, o que dialoga diretamente com a ideia que propusemos nesta pesquisa: observar a efetivação

do fenômeno da dêixis em textos multissemióticos¹² em movimento. Kleiman (2014) destaca que os elementos são compreendidos no estabelecimento das relações entre eles, e não em uma escala de isolamento ou separação deles, ponto que dialoga diretamente com a nossa ideia.

A segunda atividade é descrita pela relação de compreensão do texto verbal. É necessário promover, no âmbito do ensino, perguntas direcionadoras, que orientem para a construção inferencial, relações de causa e efeito ou comparações, como uma estratégia de levar o estudante a entender aspectos que levem ao entendimento do texto. Essa compreensão só é possível por meio do conhecimento de mundo do aluno-leitor aliado aos elementos textuais, que dão possibilidades para que as inferências sejam constituídas. Ainda no segundo ponto proposto por Kleiman (2014), sublinhamos o papel do contexto para a assimilação das ideias, bem como o papel de teorias enunciativas no conjunto de conceitos que devem ser considerados nos estudos da leitura.

A atividade de leitura como prática social, terceiro ponto, é percorrida por Kleiman (2014) em uma relação com a forma como socialmente lançamos mão da leitura nas relações estabelecidas em vários nichos da sociedade. A discussão promovida pela autora na terceira atividade foca no papel da escola enquanto principal agência de promoção do letramento, salientando a valorização de formas de uso da escrita de grupos pertencentes a uma elite urbana, e sublinhando que os estudos do letramento trazem à tona debates a respeito do uso social da escrita em outras esferas menos favorecidas.

Esse panorama sobre leitura nos permite fazer uma reflexão a respeito do papel que a leitura assume hoje nas várias esferas sociais. Compreendemos que a escola tem um lugar privilegiado, enquanto promovedor de práticas didáticas que envolvem a leitura. Em contrapartida, pode ser apontada como espaço limitador, pois apenas algumas capacidades são desenvolvidas, que se restringem apenas ao cumprimento curricular ou a estratégias que levam apenas ao campo científico ou a práticas de memorização e de identificação de informações (ROJO, 2004).

Focar e desenvolver aspectos relacionados à ciência é de fundamental importância, bem como o desenvolvimento de habilidades básicas, como identificar informações explícitas, mas não se atinge, dessarte, a completude das habilidades que podem (e devem) ser desenvolvidas pelas práticas de leitura na escola. Ler enquanto lazer, construção de inferências respeitando as individualidades, construção e identificação da intertextualidade, processos de retextualização etc. são apenas alguns pontos que ainda carecem de atenção, não apenas como experiências excepcionais, sobretudo, como realidade contínua de estratégias metodológicas de práticas de leitura, em vieses que assumam o texto em associação com a realidade social, de fato (ROJO, 2004). Sob o entendimento de leitura como construção, apontamos o referente como um elemento que faz parte diretamente desse processo. Para a designação teórica sobre como o referente é construído, destinamos o próximo tópico.

2 Construção da Referência

Discutir sobre a referência exige que compreendamos a sua constituição em dois momentos: a visão tradicional, com base na perspectiva filosófica, aponta as escolhas lexicais, ou as formas linguísticas, em uma visão

¹² Sousa Filho (2014) apresenta um quadro sobre as dimensões das práticas leitoras, com base nas propostas orientadoras da BNCC e dos PCNs, dando destaque ao multissemiótico e ao multimidiático na evolução dos documentos citados.

extensionista, em que as coisas do mundo e a língua funcionam como uma espécie de correspondência exata (KOCH, MORATO, BENTES, 2012). A segunda, ligada às ciências sociais e humanas, assume a referência como uma relação baseada na intersubjetividade, em que o papel dos enunciadores é levado em consideração nesse processo. Esse quadro nos mostra que não podemos mais considerar a referência, como uma ideia de produto, mas ponderar como um processo de construção. Isso exige substituir a ideia de referência pelo seu processo: referenciação. As atividades de linguagem passam a ser o objeto de análise em que é visto um sujeito sócio-histórico negociando a melhor forma de se constituir um objeto de discurso por meio da interação (MONDADA, 2012).

É nesse segundo momento que apoiaremos a nossa discussão. Assim, quando se compreende que a referência deve ser observada como fruto de um processo de negociação de linguagem, é dever assimilar essa concepção não mais como um fenômeno estrito à linguística, sobretudo é preciso compreendê-lo sob vieses da cognição e da sociocognição. O elemento *contexto* é apontado como fundamental para o entendimento desse processamento. Essa composição é levada em consideração a partir dos saberes compartilhados, cujas escolhas lexicais serão diretamente ligadas. Assim, ratificamos que “são as práticas referenciais manifestadas na interação social que são objetos de análise – práticas languageiras, mas também práticas gestuais, movimentos no espaço, orientação do olhar (...)” (MONDADA, 2012, p. 12).

O primeiro passo é compreender e delimitar o contexto no qual os enunciadores estão inseridos. Isso nos dará seguridade para enxergar como a(s) referência(s) foi(ram) construída(s). Mas isso não deve ser visto como um processo automático. Nem sempre olhar o processo e entender-lo será simples. A natureza da construção e as finalidades para as quais os interlocutores se colocarão em negociação devem ser analisados respeitando todo o complexo jogo que compreende essa ideia. Um dos pontos a se observar são os recursos formais que são mobilizados nas atividades referenciais: que podem ser reflexos das propriedades do referente, manifestação dos estados mentais ou como recursos do processo de negociação baseado na intersubjetividade (MONDADA, 2012).

Reforçando a mesma ideia, o processo de construção da referência é visto como construção e reconstrução do objeto de discurso. Os enunciadores são vistos como atores e responsáveis nessa (re)construção, sempre elegendo a cognição como um fator essencial nos acordos de linguagem que são estabelecidos por eles por meio do material linguístico do qual dispõem e dependendo dos sentidos que querem produzir, pois “(...) os sujeitos constroem, através de práticas discursivas e cognitivas, social e culturalmente situadas, versões públicas do mundo”, o que deve passar por uma discussão a respeito da estabilização e instabilização das entidades envolvidas no mundo e na língua, partindo da instabilidade de categorias cognitivamente e linguisticamente apresentadas nos acordos de linguagem, e considerando também como se dá a sua estabilidade (MONDADA & DUBOIS, 2017, p.17). Nesse cenário, há algumas estratégias que fazem parte desse jogo, como a Introdução (construção), a retomada (manutenção) e a desfocalização (KOCH & ELIAS, 2012).

Dito de outra forma, os envolvidos nos processos de construção da referência devem ter conhecimentos partilhados para que os sentidos sejam estabelecidos nesse íterim: “(...) emissor e receptor têm de ter conhecimentos de mundo com um certo grau de similaridade. Isto vai constituir o conhecimento partilhado que determina a estrutura informacional do texto (...)” (KOCH &

TRAVAGLIA, 2011, p. 67), o que corrobora a visão do envolvimento cognitivo como partícipe desse movimento da referenciação.

Sobre a cognição, Koch (2017) revela que a forma como categorizamos depende da maneira como percebemos as coisas do mundo, incluindo a questão motora. Isso está diretamente ligado, como pontuamos, a uma questão subjetiva e intersubjetiva, já que envolve mais de um sujeito discursivo nos processos de ajustes para a construção da referência.

Seguindo a proposta de Antunes (2010), apresentamos a sua visão de *universo da referência*, que também desenha, como a própria expressão sugere, o lugar em que a referência é construída e expande a forma como devemos compreender o contexto: é por meio dele que podemos marcar a qualidade de um texto, pois não se encerra nele (texto) as qualidades que precisam ser estabelecidas para ele que tenha uma visão de completude. Assim, o texto deve ser visualizado por seus graus de formalidade, ambientes sociais e discursivos, que são reflexos de como a referência é projetada. Na prática, são as “rotinas comunicativas” que transparecem, de fato, como a referência é organizada. É através desse universo que podemos estabelecer os sentidos.

Posto que devemos considerar o processo de construção da referência, queremos sublinhar uma visão explicitada por Mondada (2012) voltada para a leitura visual. O estudo situa o caso em situações em que os processos referenciais estão ligados à visão, como mecanismo de quem trabalha com monitoramento de câmeras de segurança em metrô e aeroportos, por exemplo. Podemos caracterizar esse enquadro como um desafio para a Linguística, já que o foco maior se volta para os casos em que o verbo ganha destaque, que deve proporcionar espaços de discussão, como já temos contemplado nas agendas da área, e ampliar análises a partir dos vieses da cognição. Temos uma relação posta entre linguística e multimodalidade, em um olhar a partir da interação, já que os aspectos gestuais ganharam volume na proposta apresentada (MONDADA, 2012).

O que a autora propõe é a análise de uma situação real em uma sala de cirurgia em que um conjunto de elementos são utilizados para construir a referência, quais sejam: verbo *ver* + dêiticos espaciais + localização dos objetos + sintagmas nominais. Esses elementos são direcionados pelos gestos em um procedimento cirúrgico realizados pelo médico-chefe, com ajuda de uma auxiliar, que manipula uma câmera, cujos interlocutores são médicos residentes, que acompanham o procedimento por meio de vídeo. Nota-se que os gestos isoladamente não são capazes de suprir o que o médico espera no processo comunicativo. Os instrumentos cirúrgicos são importantes para que o médico mostre exatamente o que ele pretende transmitir aos médicos em formação.

Observamos essa proposta de Mondada (2012) como uma inspiração para o que apresentaremos nas análises, tendo em vista que, segundo a perspectiva da autora, são elementos em conjunto que são responsáveis pela construção da referência, em um viés cognitivista. A relação que os elementos assumem no processo é de fundamental importância.

Olhar a construção da referência dessa maneira permite que outras possibilidades de *corpus* sejam consideradas nas análises cujo foco se volta para o processo de negociação em que os interlocutores constroem e reconstroem o referente até chegarem em um acordo, indo além das marcas verbais, já bem estabelecidas nos estudos da área. O que está em jogo agora é a combinação dos elementos referenciais clássicos em combinação com os gestos, em uma simbiose com a visão e com a utilização de instrumentos físicos, além do espaço anatômico e da dissecação, que são estabelecidos no momento de designar os

referentes (MONDADA, 2012). Isso amplia a forma de vermos como essa construção é efetivada, destacando a complexidade de elementos e processos que estão ligados aos ajustes de linguagem pelos interlocutores/enunciadores.

Essa gama de constituintes deve ser respeitada para que os sentidos sejam construídos na proposição do contexto. Não se pode segregar esses elementos, pois pode comprometer o que apenas o conjunto desses, em consonância com os apontamentos gestuais e verbais do médico, é capaz de construir. No ponto seguinte, discorreremos sobre o fenômeno da dêixis.

3 “Palavras que mostram”

Começaremos a discussão sobre dêixis marcando que, nas palavras de Ilari e Geraldi (2003), há fenômenos de linguagem em que a enunciação deve ser observada como ponto de partida para determinadas análises. É exatamente dessa maneira que enxergamos o fenômeno da dêixis na proposta que exporemos no tópico que destinamos para as análises. O fenômeno não será pontuado como escopo teórico adicional. Será, de fato, primordial para que entendamos o fenômeno de linguagem que será destacado no *corpus* escolhido.

Benveniste (2023), no capítulo *Aparelho formal da enunciação*, abre um caminho de compreensão e discussão na perspectiva da enunciação, cuja construção passa por algumas reflexões a respeito do comportamento de linguagem. E a premissa da sua exposição é que “a enunciação é este colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização” (p. 82). Isso mostra, nitidamente, que a ideia é olhar para a linguagem, nessa perspectiva, como um fenômeno que deve ser visto sob o foco dessa individualidade. Ou seja, devemos compreender esse fenômeno de linguagem a partir dos elementos que constituem o ato de enunciar. O objeto dessa concepção é a própria enunciação, e não o seu produto.

Não trataremos o conceito com exaustão, pois a nossa intenção, e limitação de espaço, nos convida a apenas pontuar a ideia que circunda o seu sentido. Eis, então, alguns elementos que compõem a perspectiva de Benveniste: dentro do princípio da enunciação, é disposta uma alocação: um *eu* sempre irá se dirigir a um *tu*; a enunciação é o lugar em que a língua assume uma relação com o mundo: “a referência é parte integrante da enunciação” (BENVENISTE, 2003, p. 84); outros elementos, como o *aqui* e o *agora*, além de outras estruturas pronominais, “implicam um gesto que designa o objeto ao mesmo tempo que é pronunciada a instância do termo” (p. 84): isso significa a obrigatoriedade, conforme a perspectiva, de que o sentido que é atribuído a esses elementos deve ser constituído a partir da própria enunciação, tendo como marco a ideia de singularidade de manifestação (“*semel-natif*”).

O conhecimento desses elementos nos permite analisar, sob esse delineamento teórico, como o fenômeno se comporta na tela (da TV, do cinema, do celular etc.), que é o objetivo da nossa proposta. Devemos considerar a constituição desses elementos no momento da própria enunciação. Como a nossa escolha foi o cinema, utilizaremos os mecanismos tecnológicos para congelar os quadros e promover a investigação (tópico seguinte).

Na linha da discussão sobre características, funcionamento ou concepção do fenômeno da dêixis, destacamos que a singularidade, ora apontada, é observada como fator essencial para o entendimento de que a dêixis deve ser analisada em situações bem específicas. Em outras palavras, o seu valor será determinado por contextos específicos de uso. Isso porque a construção dos referentes varia de acordo com a mudança dos contextos em que os alocutários

estão inseridos/apresentados, mesmo havendo uma manutenção dos sentidos (ILARI & GERALDI, 2003).

Os estudos clássicos da enunciação tinham como foco os pronomes pessoais, os demonstrativos, tempos verbais e advérbios relacionados a lugar e a tempo. Deslocando o conceito para o campo das digitalidades, é possível reconhecer as suas propriedades nos mecanismos próprios desses ambientes. Uma marca desse reconhecimento é enxergar o marcador de perfis na rede social Instagram (@) como um dêitico de pessoa, considerando que revela a pessoa digital (usuário) que simboliza aqueles que usam o aplicativo (Martins, 2023). Tratar o fenômeno dessa forma significa reconhecer a evolução do que conceituamos como texto, como constatamos em Martins (2023, p. 4):

Essa ampliação do conceito nos leva a refletir sobre como, por muito tempo, a dêixis esteve presente em estudos que priorizavam apenas a análise da língua. Se pensarmos em como os textos se configuram – já há alguns anos – por sistemas semióticos diversos e se recordarmos o princípio básico de como os textos compõem todas as interações, seria incoerente defender uma visão de dêixis restrita apenas à língua, embora já com os avanços das relações contextuais, fundamentais para os estudos do texto.

Temos, então, um caminho aberto para reconhecer como esse fenômeno de linguagem pode assumir outros comportamentos em campos semelhantes, como no cinema. A organização desses dois ambientes é diferente quanto à organização, mas há semelhanças que permitem apontar características dêiticas no cinema, reconhecendo-o como um texto em movimento, como descreveremos no próximo tópico.

Apoiamo-nos em Martins (2023, p. 6), quando a autora reconhece que “dentro ou fora do contexto digital, necessariamente, esse uso dêitico partirá de uma *origo* e, a partir dela, apresentará recursos de ostensão e de subjetividade, além de exercer, dentre outras, a função dêitica elementar de conquistar o engajamento do outro, chamando sua atenção.” Algumas colocações utilizadas por Martins (2023) chamam a nossa atenção, quais sejam, *ostensão*, *subjetividade*, *conquistar o engajamento do outro*.

No cinema, os próprios elementos multissemióticos assumem essa orientação de atrair o outro: o som, o jogo de cores, movimentos e formas compõem esse painel. Sobre a função dêitica, além do apontar, tratará sobre a subjetividade. A forma como o outro compreende os apontamentos e constrói os referentes é designada pelos elementos dispostos na ação cinematográfica. É exatamente nessa combinação dos elementos do cinema com a ideia conceitual do fenômeno da dêixis, e sua atualização, que discutiremos a organização e a realização de um movimento dêitico específico nessa esfera.

Seguimos o posicionamento de que qualquer recurso da linguagem pode funcionar como dêitico, inclusive recursos tecnológicos (MARTINS, 2023). Compreender a dêixis dessa forma nos permite enxergar a manifestação do fenômeno em outros campos, de outras formas, sob outros modos, com outros elementos, como apresentaremos nas análises, a seguir.

4 Análises

A proposição das análises é efetivada pela leitura que fizemos dos quadros selecionados, observando, sobretudo, a construção dos referentes a partir do texto – uma visão compreendida pelos conceitos tratados neste trabalho. Por

escolha metodológica, selecionamos as categorias da enunciação – *aqui* e *agora* – para a observância do *corpus* e proposição de uma classificação específica para os casos analisados.

A composição do nosso *corpus* é delineada por quatro imagens/textos, resultado do congelamento de cenas de dois seriados: “Nós Éramos Reis” e “Os Quatro da Candelária”. Partiremos da descrição do contexto que sustenta cada uma das cenas e prosseguiremos com a apresentação da forma como enxergamos o fenômeno da dêixis nas cenas observadas.

A Figura 01 e a Figura 02 fazem parte da série “Nós Éramos Reis”. O enredo se dá pelo cenário de relações que são formadas por personagens que dividem o mesmo bairro na Cidade do México. Três grandes amigos são considerados os líderes daquele local. Por isso, são denominados “reis”. Um deles (Javo) se envolve amorosamente com a mãe de um dos amigos (Malena), gerando, assim, um conflito entre eles (Javo e Santos). Um desentendimento entre Javo e Santos resulta na morte do filho da personagem Malena. O trio é desconstituído, explicando o verbo no título da série. Observemos os dois quadros a seguir:

Figura 01 – Personagem com buquê



Fonte: Série *Nós Éramos Reis* (Episódio 2, 0:37)
Plataforma de Streaming Netflix.

A Figura 01 retrata uma garota vestida com uma camiseta branca, calça preta, tênis brancos, coroa de brilhantes (na cabeça) e um buquê. A fotografia de fundo da cena é constituída por uma escadaria, por algumas árvores e por um policial de costas, com identificação da polícia local.

Figura 02 - O buquê



Fonte: Série *Nós Éramos Reis* (Episódio 2, 0:40)
Plataforma de Streaming Netflix.

A Figura 02 é marcada por um buquê no chão, o mesmo já apontado na Figura 01, como congelamento da cena em que a garota, também já descrita, deixa-o cair depois do susto ao ver o namorado ferido.

As duas primeiras figuras representam o momento em que a irmã de Javo chega no local da tragédia e se depara com o cenário de morte. No momento do embate entre Javo e Santos, acontecia o aniversário da irmã de Javo, personagem retratada na Figura 01. Quando ela chegou no local, ainda com marcas da festa (coroa, buquê e tênis brilhosos), ficou assustada com a cena. Observemos que, no primeiro quadro (Figura 01), a figura das flores representa a alegria, comemoração, festa. O cenário em que a morte acontece representa o *aqui*, seguindo a teoria da enunciação.

Na Figura 02, podemos observar o mesmo *aqui*, entretanto com o *agora* diferente, não apenas marcado pelo *cronos*, que já é um delimitador desse *agora* (“a enunciação é um processo único”), sobretudo por um estado psicológico diferente do que caracteriza a Figura 01. A personagem se encontra abalada e assustada: contexto que marca o segundo *agora*. Dizemos, então, que as flores caídas representam um segundo *agora*, marcado pelo estado psicológico da personagem, diferente do momento de alegria da primeira cena: assustada (a ponto de deixar as flores caírem). Propomos, desse modo, contemplar a dêixis de tempo (*agora*) sob o prisma do fator psicológico em que se encontra a personagem. Decidimos chamar de *dêixis psicológica*. Há ainda uma segunda possibilidade: considerar as flores caídas (Figura 02) como sinônimo de morte. A Figura 01 representa alegria; a Figura 02, morte. As duas viabilidades apresentam dois *agora(s)* distintos, respeitando os elementos e a disposição que eles assumem no texto em movimento. Analisemos o segundo quadro.

Figura 03 - Jesus negro



Fonte: Série *Os Quatro da Candelária* (Episódio 4, 12:22)
Plataforma de Streaming Netflix.

A Figura 03 é constituída por um garoto negro e pela imagem de um Jesus negro na manjedoura com os braços abertos. A formação da cena se dá em uma igreja católica, cuja organização é disposta por bancos de madeira e por ornamentação clássica.

Figura 04 - Jesus branco



Fonte: Série *Os Quatro da Candelária* (Episódio 4, 14:05)
Plataforma de Streaming Netflix.

A Figura 04 é constituída pela imagem de um Jesus branco na manjedoura com os braços abertos e com flores ornamentais. A formação da cena também se dá em uma igreja católica.

O cenário da série se dá na cidade do Rio de Janeiro, em um contexto em que pessoas em situação de rua são retratadas pelos personagens, focando em quatro amigos que dividem a calçada de uma igreja da cidade. A série faz um forte contraste entre a dura realidade das ruas, a violência policial e o racismo que enfrentam e o mundo de sonho, de fé e a fantasia que eles constroem em sua imaginação como forma de sobrevivência.

A Figura 03 é marcada pela presença de um dos personagens, no exato momento em que chega ao salão principal da igreja e se depara com a imagem de um Jesus negro na manjedoura com os braços abertos, cuja representação

marca a ideia de acolhimento, de redenção, de misericórdia e de amor. O local estrutural da igreja representa o *aqui*. O momento em que o garoto chega à igreja representa um *agora*, que sinaliza um menino sereno e reflexivo, mesmo diante das adversidades da rua – características apontadas na cena/texto. Em alguns segundos depois, o *agora* pode ser visto de outra forma – é um outro instante, um outro tempo (*agora*) – marcado, dessa vez, pela expulsão do menino pelo padre e por uma funcionária da igreja. O *aqui* continua marcado pelo templo/igreja, mas o *agora* muda, não somente pela ideia de singularidade temporal da enunciação, mas pelo contraste entre a ideia de acolhimento e de misericórdia, no primeiro instante, e a ideia de rejeição no segundo. A cena que finaliza esse quadro é marcada pela figura de um Jesus branco, como demonstrado na Figura 04. Compreendemos/lemos a cena como uma crítica social tecida pela própria série na cena em questão.

A dêixis do *agora* é constituída pelo jogo de imagens, pelo contraste entre as cenas, sobretudo, pela visão social de racismo e exclusão de classes, observada no quadro analisado. Dito de outra forma, o fenômeno da dêixis é marcado não somente por elementos multissemióticos, mas pode ser visto por visões ideológicas em uma imbricação entre elementos de linguagem e marcas de ideologia social evocadas pelo cognitivo. Por isso, denominamos *dêixis ideológica*.

Considerações finais

Apresentar e analisar o fenômeno da dêixis é reconhecer a gama de operações que precisam ser elencadas para alcançar a dimensão que ele assume, principalmente nos estudos que envolvem o campo digital. As propriedades constituídas pelas semioses do texto facilitam a compreensão, mas exige, por outro lado, atenção redobrada para os detalhes que marcam a dissociação do tempo, caracterizado pelas condições psicológicas dos personagens, tanto na primeira quanto na segunda cena.

Mesmo considerando o *agora* como tempo da enunciação ordenado pelas cenas, é perceptível características textuais que licenciam duas formações, ou duas instâncias, do mesmo elemento, como apontamos. Na terceira figura, reconhecemos o mesmo comportamento dêitico de espaço (*aqui*), mas a realização do fenômeno de tempo (*agora*) é disposto não apenas pelas semioses textuais, mas é ordenada por elementos, ou marcas ideológicas, que são recuperados cognitivamente no momento em que as cenas são dispostas.

Nas análises, não é possível desmembrar os elementos que formam e possibilitam a manifestação do fenômeno da dêixis, uma vez que, para a observação e construção dos sentidos na realização desse fenômeno de linguagem, é necessário valer-se de todos eles em uma imbricação: jogo de som e imagens, incluindo movimento, sombras, quebra de cenas e foco fazem parte desse globo.

Os caminhos teóricos escolhidos para a organização deste trabalho não são estanques, o que viabiliza que o fenômeno seja contemplado sob outras perspectivas, inclusive em uma relação de concordância e assimilação com outras linhas teóricas, como a própria Linguística Cognitiva. Além disso, a forma como as imagens são organizadas pode ser foco de análise em uma perspectiva guiada pela Gramática do Design Visual (GDV), considerando que a ideia de centralidade e ângulo é muito evidente nos textos (imagens) analisados.

Referências

- ANTUNES, I. **Análise de textos**: fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- BENVENISTE, É. **Problemas de linguística geral II**. 3. ed. Campinas: Pontes Editores, 2023.
- CARVALHO, M. A. F. de. A relação leitor e texto para uma leitura compreensiva. *In*: CARVALHO, M. A. F. de. (Org.) **Estudos sobre leitura e abordagens para o ensino**. 1. ed. Campinas: Pontes Editora, 2024. p. 199-226.
- ILARI, R.; GERALDI, J. W. **Semântica**. 10. ed. Editora Ática: 2003.
- KLEIMAN, Â. B. Leitura: abordagens e aplicações práticas. *In*: CARVALHO, M. A. F. de. (Org.) **Estudos sobre leitura e abordagens para o ensino**. Campinas: Pontes Editora, 2024. p. 119-146.
- KOCH, I.G. V.; TRAVAGLIA, L.C. **Texto e Coerência**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- KOCH, I. V.; MORATO, E. M.; BENTES, A.C. **Referenciação e discurso**. São Paulo: Contexto, 2012.
- KOCH, I.V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2012.
- KOCH, I. V. **Introdução à linguística textual**: trajetória e grandes temas. São Paulo: Contexto, 2017.
- LEFFA, J. V. **Aspectos da leitura. Uma perspectiva psicolinguística**. Sagra Luzzatto: Porto Alegre, 1996.
- MARTINS, M. H. **O que é leitura**. 9ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988.
- MARTINS, M. A. Redimensionando a noção de dêixis: o @ como recurso dêitico na tecnodiscursividade. **Revista Da Anpoll**, v.54, n. 1, p. 1-16, 2023. e1897.
- MONDADA, L.; DUBOIS, D. Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. *In*: CAVALCANTE, M. M.; RODRIGUES, B.B.; CIULLA, A. (Org.). **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2017. p. 17-52.
- ROJO, R. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: SEE: CENP, 2004. Texto apresentado em Congresso realizado em maio de 2004.
- SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Penso, 2014.
- SOUSA FILHO, M. A de. A leitura no âmbito dos estudos linguísticos e contribuições para o ensino. *In*: CARVALHO, M. A. F. de. (Org.) **Estudos sobre leitura e abordagens para o ensino**. Campinas: Pontes Editora, 2024. p. 227-250.

Capítulo 20

A variação lexical do português guineense na obra sonnéá de Odete Semedo

**Belo Nanque
Inácio Sanhá Nafina
Zelica Manuel Pereira
Alexandre António Timbane**

Introdução

A língua portuguesa chegou na Guiné-Bissau por meio de processos da colonização. Os povos da Guiné-Bissau já falavam as diferentes línguas africanas utilizadas pelas diversas etnias. Essas línguas eram línguas da tradição, das culturas, da transmissão dos saberes locais e também da justiça. Muitos guineenses sempre utilizaram essas línguas para as cerimônias tradicionais e para o convívio em sociedade. Desta forma, o português chega em ambiente multilíngue, o que é normal em todos os povos da África Ocidental. Com a chegada dos colonos, as línguas tiveram uma nova configuração, o que culminou com o surgimento do guineense, uma língua de origem africana resultado do contato entre o português (língua do povo dominante) e das línguas africanas (língua do povo dominado). De acordo com Timbane e Manuel (2018), o guineense possui uma base lexical portuguesa e uma base gramatical das línguas africanas faladas naquele território.

A língua guineense é uma língua franca para a grande maioria da população guineense, pois é com ela que estabelece as relações patrióticas, nas quais guineenses falantes de diversas línguas se unem e se comunicam em guineense. Desta forma, nas campanhas eleitorais, nos discursos públicos, assim como na comunicação cotidiana, o povo tem preferido o guineense. Apesar de ser uma língua falada pela maioria da população, a língua guineense não é a língua oficial nem é língua do ensino, o que nos parece preocupante porque todas as línguas possuem uma importância primordial para as populações que as falam. A Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (1996) defende que todas as nações têm o direito de utilizar suas línguas em diversos contextos da vida em sociedade. O que falta é o incentivo do Estado por meio de políticas linguísticas que promovem a pesquisa e a produção de materiais didáticos e literários para que cada vez mais a língua tenha o seu espaço de uso.

Apesar de não ter sido escrito na Constituição de República, o português é língua oficial do país, assumindo funções estatais e funções da educação. O que significa que a educação (em todos os níveis) é realizado apenas em português. O português é a língua de prestígio, de oportunidades e de busca de acesso à comunicação com o mundo exterior porque o português é falado em outros cinco países africanos, Brasil Timor Leste e Portugal.

Desta forma, se observa que muitos guineenses pouco falam português na comunicação cotidiana. Na literatura muitos escritores escrevem em português

para que as suas obras sejam vendidas além do território da Guiné-Bissau. Mesmo assim, a escrita de autores guineenses é minada de empréstimos e estrangeirismos de palavras vindas da língua guineense e das demais línguas africanas faladas naquele país. Olhando para a literatura guineense se questiona “quais são as características do português guineense que ocorrem na obra “Sonéá: as histórias e passadas que ouvi contar” de Maria Odete Semedo. Como hipóteses, se avança a ideia de que a) O português guineense está presente na literatura e se manifesta por meio de empréstimo lexical do guineense e das restantes línguas locais; b) O português guineense apresenta a sua própria característica na estrutura sintática e semântica na construção literária por meio das influências das línguas nacionais.

A pesquisa tem como objetivo geral analisar o vocabulário utilizado por Odete Semedo na obra “Sonéá: as histórias passadas que ouvi contar”. Especificamente, a pesquisa visa a) identificar marcas lexicais da cultura guineense na obra “Sonéá”; b) descrever os fenômenos da variedade lexical do português guineense presente na obra de Odete Semedo e c) compreender e enfatizar a importância da variedade do português guineense. A presente pesquisa é relevante porque visa analisar a origem do léxico da variedade do português guineense na obra, buscando compreender a importância da construção de um dicionário que vai demonstrar a realidade léxico-semântico do português guineense. Além disso, a pesquisa irá contribuir de uma maneira significativa na divulgação da variedade do português guineense, nesse âmbito dos seus estudos lexicais.

O capítulo é composto por três seções, e das análises metodológicas. Na primeira seção apresentamos a situação sociolinguística da Guiné-Bissau buscando indicar quais são as línguas que fazem parte desta nação e o lugar delas na sociedade guineense. Na segunda seção, abordamos os conceitos de léxico e vocabulário. E também processo de lexicultura caracterizada nessa obra. Na terceira seção, fizemos a análise da obra e apresentamos a bibliografia da autora. Por último, trouxemos o quadro das palavras provenientes da variedade do português da Guiné-Bissau. Esses léxicos são da língua guineense (crioulo) e assim como das línguas locais.

1. Situação sociolinguística da Guiné-Bissau

Na Guiné-Bissau, de modo geral, a diversidade linguística é um fenômeno visível e presente na conjuntura social e cultural da população guineense. Essa diversidade faz com que o país seja classificado como uma nação multilíngue. De acordo com Augel (2007) demonstra que na Guiné-Bissau, um país pequeno em termos da superfície, vivem vários subgrupos e grupos étnicos ali que falam as suas próprias línguas e têm as suas culturas e os seus costumes.

Considerando esse fluxo dos grupos étnicos vigentes no território guineense, uma das questões que vem dando a riqueza linguística na Guiné-Bissau, consiste em multiplicidade étnica e cultural que caracteriza o país, o qual permite que cada grupo étnico manifesta a sua língua em diferentes contextos sociais. Ainda, segundo Benzinho e Rosa (2015 apud Intipe, 2021) trazem uma abordagem do ponto de vista numérico dos grupos étnicos que compõem o território da Guiné-Bissau, explicando que o país possui aproximadamente de 24 a 40 grupos étnicos. No que tange em termo da configuração dos números dentre esses grupos étnicos, segundo Intipe (2021)

É de salientar que cada grupo tem a sua própria língua e suas peculiaridades culturais que os diferencia dos demais. As etnias

com maior configuração em Guiné-Bissau, a saber: a Fula (28,5%), Balanta (22,5%), Mandinga (14,7%), Papel (9,1%) a Manjaca com (8,3%), Beafada (3,5%), Mancanha (3,1%), Bijagó (2,15%), Felupe com (1,7%), Mansoanca (1,4%) ou Balanta Mane com (1%), as etnias nalu, saracole e sosso corresponde, menos de 1% da população nacional e 2,2% assume não ter etnia. (INTIPE, 2021, p.22).

Sendo assim, postas em análises dessa configuração das etnias mais numerosas na Guiné-Bissau, torna explícita a compreensão de que o país tem uma característica plurilíngue muito variada em todo o território nacional, pois cada grupo étnico possui uma ou mais línguas que servem para expressar e comunicar. De acordo com Couto (2022), a língua não é mais um instrumento de comunicação ou de expressão de pensamento, mas sim é a própria comunicação e que pode ser estudado importando metaforicamente conceitos da ecologia.

Entende-se que a língua é falada num território (T) e por um povo (P). A língua se manifesta no/para o povo, o que significa que não há língua sem que haja falantes pertencentes a um determinado lugar (T). De acordo com Couto, “se linguagem é interação, comunicação, então a definição de que 'língua é o modo tradicional de os membros de uma comunidade interagir verbalmente' (motraive), se mostra surpreendentemente simples”. (COUTO, 2022, p.98). Nesse contexto a língua precisa de elementos mais profundos como a cultura. A cultura oferece significados das palavras, das frases e de discursos. É fundamental compreender que uma língua ou variedade está ligada às tradições, culturas e práticas do povo que a fala.

Pensar a situação linguística da Guiné-Bissau, de forma geral, é um processo enriquecedor, pois permite ampliar o nosso reportório linguístico e compreender as práxis da língua, e como elas se manifestam em diferentes contextos sociais. Sob outra perspectiva que explica a diversidade linguística na Guiné-Bissau, além das línguas étnicas que já foram citadas por Intipe (2021), trata do surgimento da nova língua no território guineense, como, por exemplo, o guineense ou a língua crioula na Guiné-Bissau. Conforme Embalo (2007), “a Guiné-Bissau tem como língua oficial o português, que é também a língua de ensino, de cultura e de comunicação em fóruns internacionais (...). A língua franca é o crioulo guineense”. (EMBALO, 2007, p.101).

A língua portuguesa e o guineense, também, são uma das línguas faladas no país ao lado das línguas étnicas. Embora dentre tantas essas línguas vigentes na Guiné-Bissau, o português ganha prestígio social da utilização pública e no ensino guineense do ponto de vista das leis decretais do país, dando a legitimidade e poder a língua portuguesa em relação as outras línguas.

Para além das línguas africanas e do português na Guiné-Bissau ainda se fala outras em fronteiriças como é o caso do wolof, uma língua africana com mais falantes no Senegal. Para além disso, na Guiné-Bissau, existe a Língua Gestual guineense, uma língua de sinais que já possui dicionário e já é ensinada nas escolas especiais. Nas escolas secundárias, ainda se ensina o francês e o inglês como línguas estrangeiras. Já o árabe é utilizado nas mesquitas para orações e nas escolas corânicas. Outro fator existente, as línguas africanas são utilizadas nas cerimônias tradicionais, nos ritos de passagem e em espaços familiares. Apesar de não ser ensinadas nas escolas, são línguas das tradições e de transmissão. Como, por exemplo, as rádios comunitárias locais utilizam essas para informar o povo.

2.O vocabulário ou léxico

O objetivo desta sessão é discutir os conceitos do léxico e vocabulário de uma língua. Com isso, em conformidade com Correia e Almeida que:

O léxico conjunto virtual de todas as palavras de uma língua, isto é, o conjunto de todas as palavras da língua, os neologismos e as que caíram em desuso, as atestadas aquelas que são possíveis tendo em conta os processos de construção de palavras disponíveis na língua; e vocabulário é conjunto factual de todos os vocábulos atestados num determinado registro linguístico, isto é, o conjunto fechado de todas as palavras que ocorreram de fato nesse discurso. (CORREIA, ALMEIDA, 2010, p.26).

Considerando esses conceitos, as autoras debruçaram sobre o que seria léxico e vocabulário da língua, pode-se compreender que o léxico é o conjunto de palavras da mesma língua que tem uma função muito importante para transmissão e para compreensão dos conteúdos, porque está ligado justamente com questões sociais e culturais de uma certa língua. Desta forma, os aspectos exclusivos/particulares de cada língua podem ser vistos como o reflexo da identidade cultural de cada sociedade, visto que, a língua serve-se para comunicação e para a identificação social de uma comunidade.

Por outro lado, percebe-se que o vocabulário é o conjunto de palavras de um indivíduo, aquelas que ocorrem no discurso de um membro de uma comunidade de fala. Por exemplo, podemos falar de vocabulário de Odete Semedo, vocabulário de Abdulai Silá, vocabulário de Mia Couto ou ainda vocabulário de Guimarães Rosa. Entretanto, o vocabulário é o caso particular do próprio indivíduo, enquanto que o léxico pertence à comunidade de fala pelo fato de ser o conjunto virtual de uma língua ou da variedade. Em outro sentido, conforme afirma Barbosa,

se levarmos em conta que o léxico não é transparente e nem unívoco, mas opaco e polissêmico, o seu uso mostra, aos poucos, ao aprendente de uma língua estrangeira, as possibilidades de utilização de uma mesma palavra, por exemplo, no sentido denotativo ou conotativo. Nessa mesma perspectiva, é possível apreender que há palavras mais carregadas de referências culturais que outras, cuja significação nem sempre é acessível a falantes de outras línguas. (BARBOSA, 2009, p.33).

Nesse contexto, percebe-se que o léxico, ou seja, as palavras possuem significados próprios de uma cultura a que pertencem os seus falantes. É por meio do léxico que se constroem frases ou discursos. As palavras isoladas precisam de carregar valores semânticos do povo que a fala. Para mais, Biderman explica que “o léxico está associado ao conhecimento, e o processo de nomeação em qualquer língua resulta de uma operação perceptiva e cognitiva. Assim, no aparato linguístico da memória humana, o léxico é o lugar do conhecimento sob o rótulo sintético de palavras -os signos linguísticos” (BIDERMAN, 1996, p.27). Da mesma forma, compreende-se que o léxico e a cultura estão intrinsecamente ligados, uma explicando a outra o que nos leva ao conceito de **lexicultura**. Entende-se por lexicultura as relações entre o léxico e a cultura. De acordo com Timbane (2014), a lexicultura pode ser geral ou específica.

O léxico geral é aquele conjunto virtual de itens lexicais que são identificados por toda a comunidade linguística, neste caso da comunidade lusófona. Já a **lexicultura específica** se refere ao conjunto de itens lexicais que caracterizam uma variedade ou dialeto. Cabi e Timbane (2022) mostram que o léxico do português da Guiné-Bissau percorre dois caminhos: O primeiro a) são palavras emprestadas do português para o guineense por meio da crioulização. Segundo, essas palavras já enraizadas no guineense, elas voltam para o português por meio do processo de empréstimos ou estrangeirismos. Essas palavras podem manter o significado da língua de origem ou podem adaptar novos significados. Pode-se citar exemplos de badadji= comida cozido com água e sal acompanhado de alguns ingredientes. katchu-martel= espécie de pássaro; poilão= árvore grande típica; spera= vestuário que as mulheres usam; lopé= vestuário tradicional que os homens usam (CABI, TIMBANE, 2022).

A partir dessa realidade podemos compreender que existem as palavras da variedade lexical do português guineense nesta obra de “Sonéá história e passadas que ouvi contar”. Neste caso, temos os seguintes vocabulários: mistida, badjuda, djorson, djambakus e homi garandi. Estas são algumas palavras da variedade do português guineense que se encontra na obra de “Sonéá”.

3. A obra de Odete Semedo

Maria Odete da Costa soares Semedo, escritora, professora universitária cujo currículo é extremamente vasto. Ela nasceu em 7 de novembro de 1959 em Bissau, no qual frequentou os seus estudos primários e secundários. Fez os seus estudos superiores em Portugal, onde licenciou em Línguas e Literaturas Modernas pela faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa. Depois do seu regresso ao seu país a partir de 1990, desempenhou várias funções entre as quais: foi professora de língua portuguesa na Escola Normal Superior Tchico-Té, ocupou cargo de diretor-geral do ensino em 1995. Desempenhou a função de presidente da Comissão Nacional para a UNESCO-Bissau. Em 1997 foi nomeada Ministra da educação no governo do Partido Africano para Independência da Guiné e Cabo-Verde (PAIGC), onde ela também é dirigente político até o presente momento. Em 2019 a 2020, foi Ministra de Administração Territorial e de Poder Local. (SEMEDO, 2000).

Ela também desempenhou a função da reitora da Universidade Amílcar Cabral (UAC), entre 2013 a 2014. Ela é pesquisadora do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP), e consultora na área da Educação. Odete Semedo fez o seu estudo de doutoramento no Brasil no curso de Letras na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, cujo tema: “as mandjuandadi-cantigas de mulher na Guiné-Bissau: da tradição oral à literatura”.

Odete Semedo publicou várias obras literárias entre as quais: contos, poemas, ensaios e artigos. A sua primeira publicação (poesia) foi em 1996 intitulado “Entre o Ser e o Amar”. Além disso, conta com várias publicações de antologias literárias, revistas e jornais nacionais e internacionais. Como por exemplo, Anthologie de Littératures Francophones de l’Afrique de l’Ouest, Paris, Edition Nathan, 1994; na revista austríaca Sterz. Zeitschriftfur Literatur, Kunsundkulturpolitik, nº 71/72: Lusophones Afrika, Graz, 1996 e na revista Tcholona – Revista de Letras, Artes e Cultura que ela mesma ajudou a criar, no qual fez a publicação dos trabalhos ensaísticos e de intervenção cívica. (SEMEDO,2000).

Enquanto isso, no ano 2000, Semedo publicou os dois volumes dos contos, que são: Sonéá-Histórias e passadas que ouvi contar e Djênia-histórias e

passadas que ouvi contar. Em 2003, publicou um outro livro de poemas intitulado *No fundo do Canto*. E de mais outras obras, como *História, Culturas, Sociedades e Literatura* lançado em 2011 e (in) *Confidências*, publicado em 2023.

Ela é considerada a primeira mulher guineense a publicar a obra literária, sobretudo do gênero de poema. Em conformidade com Siga (2022, p. 42). “Odete Costa Semedo poetiza a História do seu país, a dor e a resistência à inconstância política. As expectativas, as decepções, os sonhos são os seus temas. Foi a primeira mulher guineense com um livro de poesia publicado: “Entre o ser e o amar” (1996).

Com isso, pode-se compreender que ela seria uma das figuras das mulheres guineenses que faz a primeira publicação individual do livro de poesia. Embora antes dela havia a publicação de contos da outra mulher guineense. De acordo com Couto e Embalo (2010, p.152 a 153). “(...) Não é a primeira mulher a publicar um livro individual na Guiné-Bissau porque antes dela Domingas Samy já publicara o livro de contos “*A escola* (1993). No que tange à poesia, no entanto, ela é a primeira a publicar um livro individual, se não contarmos o folheto que Conduto publicou em Lisboa”.

Nesta perspectiva, como é sabido que ela continuou erguendo na mesma linha da divulgação da literatura, por isso, no ano 2000, Semedo publicou essas duas obras literárias de dois volumes dos contos que tratam das histórias contadas na tradição oral guineense. Como demonstra o Siga (2022, p. 42) “Em 2000, inicia-se a fase de conto guineense com a sua publicação de *Sonéá*: histórias e passadas que ouvi contar I e *Djeneá*: histórias e passadas que ouvi contar II”.

Entre essas obras literárias fizemos análise da variação lexical usada no português da Guiné-Bissau provenientes da língua guineense (crioulo) e de mais línguas que se encontra neste livro de *Sonéá*. Com base nesse trabalho de Semedo que ela fez as recolhas destes conjuntos dos contos ou histórias e passadas que eram narradas ou transmitidas na tradição oral. Por outro lado, esses contos são compostos das passadas, adivinhas, provérbios e demais outras que são transmitidos de geração em geração. Outrossim, alguns dos contos, nesse caso, são da sua própria autoria inspiradas com base na ficção cognitiva dos seus saberes baseados nas tradições culturais guineenses.

Obviamente, podemos conceder que esta prática é vivenciada na sociedade antiga e até presente momento nas algumas localidades, todavia tem pouca frequência do seu habitual aprendizado. Como sabe-se que é considerado uma forma também de transmitir os saberes que referem ao cotidiano da vivência humana, sobretudo no que diz respeito ao delineamento africano, onde esses usos dos costumes ganham um significado de complementar a fase do ensino e aprendizagem dos valores culturais e sociais. Com forme Bull (1989, p. 235) “As histórias constituem para nós uma prova da existência de uma filosofia e sabedoria do povo guineense, filosofia e sabedoria essas que já mencionamos implícita ou explicitamente nos provérbios, tradições e costumes, e adivinhas”.

Essas histórias, normalmente são contadas no período noturno por pessoas mais velhas para divertir e narrar essas essências aos mais novos. Assim sendo, também através da sua narração costumam reunir os grupos das pessoas dentro de um espaço. Isso decorre numa configuração de um estilo denominado de *djumbai*. Esses contos, fabulas provérbios e adivinhas compreende-se que revelam uma finalidade de moralizar as pessoas de conjuntos de condutas e virtudes sociais. Com isso, Odete Semedo, fez essa transmissão da sabedoria através dessas memórias da tradição oral e produziu-as na escrita trazendo uma

inovação como forma de torná-las mais conservadas e acessíveis para outras gerações. Em conformidade com Augel, (1999) disse que essa obra

trata-se do primeiro de dois volumes de histórias e passadas, cada um contendo cinco contos, em parte fruto da fantasia criadora ou da memória consciente de Odete Costa Semedo, ciosa em querer transmitir às gerações futuras um pouco do tesouro inesgotável da tradição oral guineense, combinado transcrições da oratura com criatividade inovadora. (AUGEL,1999, p. 7).

Da mesma maneira, neste livro a autora foi explícita na comprovação da importância da literatura oral manifestada na língua guineense que representa a realidade da Guiné-Bissau, isto é, os saberes dos povos guineense demonstrada através desta arte literária. Ela trouxe este desafio artístico com base na fonte da tradição oral colocando-o na literatura como forma de expandir a cultura e tradição do seu povo. Um outro ponto de suma relevância são usos dos léxicos da língua guineense assim como das línguas locais no texto como forma de poder elucidar os traços culturais guineenses. No outro sentido é uma maneira de demonstrar a diversidade linguísticas que compõem nesta nação e também de inexistência das palavras equivalentes para poder debruçar o contexto tradicionais que os contos espelham. Por exemplo, as palavras das línguas locais que aparecem nos textos de Odete Semedo: *Djambakus*, *Homi-garandi*, *Guarda di kurpu* e *djorson de bariga*.

Entretanto, a arte da oralitura, recorda-se que no passado não havia o seu registro, visto que não existia o padrão da escrita nessa realidade africana, ou seja, a escrita não era a fonte de difusão dos usos dos costumes como há agora. Pois, a oralitura era exclusivamente meio de expressão dos registros das ações culturais. Por este propósito, a sua manifestação ocorre-se também nessas línguas faladas pelo povo guineense.

Alguns destes contos populares, normalmente não têm uma identificação próprias dos seus detentores ou possuidores. Por isso, são pertencentes as narrativas populares dos povos que habitam nesse território. Esses contos independentemente de ser narrados nas línguas locais também são expostos no guineense (crioulo). Refletindo a partir desta recriação das memórias, Semedo trouxe essas novas dinâmicas das suas estruturas ficcionais.

Como disse Augel (1999, p.16) “Semedo, fez uma fusão entre o moderno e o tradicional, entre o inventado e o rememorado, tendo o grande mérito de contribuir para preservar e valorizar com o seu trabalho um campo literário a oratura cada vez mais esquecidos pelas novas gerações (...).”

Neste conto, embora escrito na língua portuguesa, mas repara-se a mistura do uso de léxicos da língua guineense assim como das línguas étnicas. Pois, na parte da narrativa ou de desenvolvimento da ação das personagens pode-se identificar os usos dos vocábulos assim como das outras línguas locais faladas nesse país como forma de poder relatar a realidade. Também é uma maneira de aprofundar aquilo que são os verdadeiros significados de usos e costumes da tradição e da identidade cultural do povo guineense manifestada nesses contos. Em conformidade com Semedo (2000):

O uso de palavras ou vocábulos em crioulo, e em pelo menos mais cinco línguas étnicas guineenses nestes contos foi propositado: em alguns casos foi apenas pelo prazer de ver esses vocábulos irmanados com os da língua portuguesa; noutros casos, foi pelo seu uso na comunidade e pelo valor efetivo que tem enquanto

expressão idiomática, só por isso, de difícil tradução; noutros casos não menos importantes, foi devido à sua carga simbólica na tradução (SEMEDO, 2000, p.19-20).

Neste caso, podemos perceber que Semedo fez empréstimos dos vocabulários do guineense assim como das línguas locais como forma de poder explicar o contexto que os contos apresentam. Isto sim, para poder contextualizar os significados dos fenômenos que faz entender as diversas ações culturais. Como podemos observar as seguintes palavras: *Nhu Estin, Kumpu-kombersa, kriason, Dona-kasa e abota*.

A literatura na Guiné-Bissau ela é divulgada por meio da língua portuguesa como língua oficial do país e também do trabalho e da escolaridade. Neste caso, os escritores guineenses escrevem e divulgam as suas maiorias das obras nessa língua como forma de poder dialogar com as outras nações falantes da língua portuguesa. Por esse motivo, existe poucas publicações literárias na língua guineense assim como nas línguas locais (étnicos).

Neste quadro, vimos que a literatura é muito fundamental na vida humana, ou seja, ela é meio da manifestação cultural que representa a identidade de um povo. Nesse âmbito, a sua divulgação acontece por várias formas, especificamente desta obra literária de Semedo “Sonéá: histórias e passadas que ouve contar” que visa demonstrar o valor estético das crenças tradicionais do povo guineense.

Na Guiné-Bissau, a divulgação da obra literária que retrata a própria realidade do país ganhou apogeu depois da independência. O processo de divulgação dos relatos ficcionais começou a crescendo. Da outra maneira, entende-se que alguns escritores escrevem no guineense (crioulo), sobretudo as poesias.

De acordo com Couto e Embaló (2010, p.60) “(...) há algum tipo de literatura em pelo menos mais duas línguas. A primeira é a literatura em crioulo, que consta de narrativas orais tradicionais (storias), provérbios, adivinhas e outras manifestações da oratura ou oralitura.” Isso mostra a forma de simbolizar o patrimônio cultural guineense. Também é uma maneira de reconhecer a identidade linguística. Diante disso, podemos notar mesmo nas algumas produções das antologias dos poemas feitas alguns escritores guineenses. Segundo Couto e Embaló (2010).

No que tange à literatura em crioulo, fora a rica oratura, até agora conta-se com uma antologia poética (Barkafon di poesia na kriol) e um livro de poesia de Nelson Medina (Sol mansi). Acrescente-se, no entanto, que autores como Odete Semedo, Tony Tcheka e Rui Jorge Semedo apresentam poemas em crioulo nas suas obras. (COUTO E EMBALÓ, 2010, p.61).

A divulgação da literatura na Guiné-Bissau pode ser compreendida em diferentes momentos, pois existe as fases da sua divisão de acordo com o seu progresso, isto é, levando em consideração o contexto histórico e político que ocorreu no país, iniciando desde período da colonização até o presente momento. Em conformidade com Couto e Embaló (2010):

dividir cronologicamente as literaturas na Guiné-Bissau da perspectiva da história política do país. Certamente não é a melhor divisão, mas é a única que nos pareceu apresentar algum fio condutor, mesmo porque essa literatura é bastante engajada

politicamente. Assim sendo, podemos estabelecer os seguintes períodos: 1) Período Colonial (“literatura colonial”), (+1594-1962); 2) Período da Luta pela Independência (1962-1973); 3) Período Pós-Independência (1973 aos dias de hoje) (COUTO, EMBALÓ, 2010, p.62-63).

Nesta ótica, bem sabemos que a difusão da literatura neste país tem pouco alargamento, exemplos nos currículos escolares do ensino básico nota-se ausência do programa do ensino da literatura do local. Como lugar de ensino-aprendizagem deveria ter a inserção da literatura, sobretudo das obras literárias dos autores nacionais que são poucos divulgadas a nível do processo de aprendizado. Nesse âmbito, a integração do programa da literatura nacional nos conteúdos escolar deste nível do ensino pode contribuir para o fortalecimento da capacidade de leitura e da escrita dos alunos. Também com o ensino da literatura pode ajudar na ampliação de repertório dos saberes culturais e do uso de costumes praticados pelo povo guineense.

Com isso, compreende-se que a literatura ela é algo muito importante na vida cotidiana de um povo porque através dela cria-se oportunidade de conhecer as manifestações culturais que congregam numa nação. Ela torna-se uma ferramenta sólida que pode ajudar a compreender a dinâmica de uma sociedade.

No território guineense, percebe-se que a literatura na Guiné-Bissau ainda tem poucos leitores tendo em conta as várias demandas como as ausências das bibliotecas, livrarias e a falta de motivação por parte dos cidadãos. Para Nanque e Assis (2024, p. 02), “a literatura faz parte da identidade nacional de um país, pode contribuir em desenvolver pensamento crítico, não obstante, a falta de acesso de livros e bibliotecas nas escolas guineenses dificultam ter uns bons números de leitores no país (...)”.

4. Metodologia e análises

Nesta seção, vamos analisar as palavras provenientes da variedade portuguesa da Guiné-Bissau na obra de Odete Semedo “Sonéá”, partindo dos itens lexicais pertencentes ao português guineense. Na identificação dos itens lexicais vamos explicar o significado das mesmas. Sendo assim, os principais itens lexicais pertinentes no campo da culinária em análise desta obra destacam-se: *badaji*, *siti ku liti*, *pó di buli*, *bianda*, *mafé* e *kus-kus*. Sabendo que esses termos adquirem os seus próprios significados na tradição culinária guineense. Dada essa questão, o *badaji* é nome de uma comida guineense feita de arroz cozida com água e sal acompanhado com leite coalhado de açúcar e óleo de palma. *Siti ku liti* significa óleo de palma e leite, o seu uso consiste em arroz cozido, misturando-a com açúcar.

Além disso, *siti ku lite* é um tipo de gastronomia guineense que é usada em algumas cerimônias tradicionais, como, por exemplo, no casamento tradicional. O termo *pó di buli* é um utensílio feito de pau, que se usa para mexer a comida. *Bianda*, em geral, refere-se à comida feita de arroz. Enquanto que o termo *mafé* significa molho. É importante destacar que *mafé* é um termo genérico referente a qualquer molho, que seja feita de carne, quer de peixe. Por último, *kus-kus* se refere a um estilo de bolo feito do arroz, misturado com açúcar, através de um cuscuzeiro.

Outrossim, no que diz respeito as palavras provenientes da cultura guineense na obra em análise, descrevermos as seguintes palavras: *noba*, *lalá*, *bakea*, *branco fandan*, *moransa*, *badjudas*, *djambakus*, *mantenha*, *djolonadur*, *madronha*, *baloba*, *dona casa*, *npustur*, *criação*, *kunpo kombersa*, *nhu Estin*,

abota, difunto, Nhôr Deus, tchintchor, serku, neni, pecadur e homi garandi. Essas são algumas das palavras que retiramos da obra de Odete Semedo “Sonéá”, que compreendemos que têm a etimologia da cultura guineense no conto.

É interessante destacar que segundo Semedo (2000), “para cada um desses vocábulos e / ou expressões idiomáticas apresento um ou dois sinônimos em português, mas sempre de acordo com o contexto em que são usados nos contos” (SEMEDO, 2000, p.21). Sendo assim, essas palavras ganham os seus significados em diferente contexto: por exemplo, *moransa* pode se referir uma aldeia ou uma vila, e também ganha o significado de “casa”, isto é, de um indivíduo. Também o substantivo *badjuda* refere uma “rapariga” ou “menina”. E quanto a palavra *noba* significa “uma notícia”, “uma novidade” e “uma informação”.

Branco-fandan é um substantivo composto que significa uma coisa de alvo branco, também serve para enfatizar o algo que é branco, neste caso, branquíssimo que não tem nenhuma mistura com outra cor.

Mantenha é uma forma de saudar alguém, também significa “sobrenome” dependendo do contexto do seu uso.

Tcholonadur é um intérprete ou nome de uma pessoa que passa as notícias para os destinatários.

Djambakus é um curandeiro, ele possui um poder espiritual, tem conhecimento das plantas medicinais.

Nhôr Deus significa “Senhor Deus”.

Baloba é um espaço sagrado onde se cultivam os espíritos ancestrais.

Dona casa refere a primeira esposa do homem ou a primeira mulher mais velha das outras esposas do marido. Repare, o termo mais velho não se refere à questão da idade, mas, sim, a primeira mulher a se casar com o marido.

Homi garandi significa pessoa idosa, além disso, essa expressão se refere a alguém que cumpriu as fases rituais (fanado).

Neni é um termo da etimologia cultural guineense que significa “boas-vindas”, “abraços”.

Bakea é uma atividade pastoral feita por pessoas que possui criação de gados.

Lalá é um espaço adequado para prática de criação de animais, em alguns casos serve para as atividades agrícolas.

Tchintchor é uma espécie de pássaro.

Abota é a forma de quotização feita por grupo das pessoas, pode ser em dinheiro ou um tecido.

Difunto significa óbito ou cadáver.

Nhu Estin é uma expressão referente a uma pessoa ocultada, ou seja, que não quer se referir por seu nome. (Pseudônimo).

Inpostur é uma pessoa atrevida.

Criação é um método de educar, ensinar, cuidar um indivíduo do seu parente ou familiar.

Kumpu-kombera é um substantivo composto que significa “apaziguar”, acalmar um problema.

Mistida significa cerimônia e trabalho. Além deste significado da palavra mistida tem outra carga semântica no sentido de “negocio”.

Uilma palavra pertencente da etnia Balanta que significa aquele que vem de longe. Também pode significar algo ou objeto que pertence uma pessoa.

Sulem baba expressão popular que designa carpir a chuva.

Nbetenne a palavra pertence ao grupo étnico Mandinga, assim estamos nós.

Ummiènè palavra pertencente ao grupo étnico Mandjaku que tem significado pirilampo estrela, ou seja, o que brilha.

Kunfentu significa vento frio; ventania.

Bantabá significa largo, local de concentração para divertimento.

Barkafon significa saco ou (mochila) retangular ou circular convencionado em couro ou em fibras vegetais, com tampa amovível, que se traz ao ombro ou a tiracolo.

Djorson linhagem da família.

Kumbosa rival amorosa, coesposa no casamento polígino, é um nome designação atribuída as várias mulheres de um mesmo marido.

Djambadon significa tipo de dança ao som de vários tambores.

Nesta pesquisa se observa que a grande maioria das palavras na obra são provenientes do guineense como a língua africana com a maior prestígio entre os guineenses. A autora da obra é guineense, fala a língua guineense e usa essa capacidade para inserir nas suas personagens. No EU poético, o narrador do texto também usa unidades lexicais do guineense, o que marca a identidade linguística. As palavras citadas pelo Semedo visam marcar a identidade guineense, por isso elas são mais compreendidas pelos guineenses. Falantes de outras variedades do português precisam do glossário para compreender os significados. Nesta pesquisa fica clara a ideia de que a língua se liga à cultura. Por isso, as palavras só são interpretadas dentro da cultura.

Considerações finais

Na literatura guineense produzida pela Odete Semedo se observa o recurso aos empréstimos de palavras do guineense e das outras línguas africanas. O vocabulário da Odete Semedo mostra como as palavras carregam significados da cultura e das tradições locais. As palavras apresentadas nesta pesquisa são conhecidas por guineenses e não precisam de tradução. São palavras que fazem parte da cultura local e das tradições. Podemos observar, algumas palavras lembram as práticas culturais (*abota, neni, homi-garandi*).

As palavras não estão desconectadas com a cultura dos seus falantes. Há um esforço da Semedo em marcar a sua identidade por meio do vocabulário. Qualquer guineense que lê esta obra se revê na sua cultura e se identifica. Por isso, essas unidades lexicais estão presentes no cotidiano guineense. Infelizmente, a variedade guineense ainda não possui dicionário. Seria importante a produção de dicionários que possam ajudar aos consulentes que usufruem da literatura guineense.

A primeira hipótese “O português guineense está presente na literatura e se manifesta por meio de empréstimo lexical do guineense e das restantes línguas locais” foi confirmada porque foi possível identificar itens lexicais provenientes das línguas locais. Este fenômeno é recorrente em todos os guineenses que possuem o português como segunda ou terceira língua. Mas também, não se pode ignorar as interferências tanto das línguas africanas. As línguas dos países vizinhos como o olof influenciam direta ou indiretamente na formação da variedade guineense de português.

A pesquisa teve como objetivo geral analisar o vocabulário utilizado por Odete Semedo na obra “Sonéá: as histórias passadas que ouvi contar”. Especificamente, a pesquisa visou a) identificar as marcas lexicais da cultura guineense na obra “Sonéá”; b) descrever os fenômenos da variedade lexical do português guineense presente na obra de Odete Semedo e c) compreender e enfatizar a importância da variedade do português guineense.

Da pesquisa se concluiu que o lexicultura específica representa o conjunto das unidades lexicais próprias da variedade e por isso que identificamos exemplos usadas na obra de Odete Semedo. Este léxico representa a variedade linguística de português da Guiné-Bissau e não constitui desvio nem erro. Toda língua em uso está sujeita a variação e a mudança. Não poderia ser diferente em contexto da Guiné-Bissau, sendo um país multilíngues. Os empréstimos e estrangeirismos são considerados parte integrante das línguas que chegam pelos processos neológicos.

Referências

- AUGEL, M. P. **O desafio do escombros**. Nação Identidade e Pos-colonialíssimo na Literatura da Guiné-Bissau. Rio de Janeiro: Garamond, 2007.
- BARBOSA, L. de A. O conceito de lexicultura e suas implicações para o ensino-aprendizagem de português língua estrangeira. **Revista Filologia, Linguística Portuguesa**, São Paulo, vol.10, n.11, p. 31-41, 2009.
- BIDERMAN, M. T. C. Léxico e vocabulário fundamental. **Revista Alfa**, São Paulo, 40: 27-46, 1996.
- CABI, L. A.; TIMBANE, A. A. Estudos do léxico da variedade guineense do português a partir da obra de Odete Semedo. **Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras**. São Francisco do Conde (BA), vol.2, nº Especial, p.254-275, dez. 2022.
- BULL, B. P. **O crioulo da Guiné-Bissau: Filosofia e sabedoria**. 1.ed. Lisboa: ICLP, 1989.
- CORREIA, M.; ALMEIDA, G. M. de B. **Neologia do português**. São Paulo: Parábola, 2012.
- COUTO, H. H. do; EMBALÓ, F. Literatura, língua e cultura na Guiné-Bissau Um país da CPLP. **PAPIA: Revista Brasileira de Estudos Crioulos e Similares** Número 20, 2010.
- COUTO, H. H. do. A língua não é uma coisa, é motraive. **Ecolinguística: Revista Brasileira de Ecologia e Linguagem (ECO-REBEL)**, Brasília. Vol.8, nº1, p. 91-106, 2022.
- EMBALO, F. O crioulo da Guiné-Bissau: Língua nacional e fator da identidade nacional, **Revista Papiá**, São Paulo, p.101-107,2007.
- INTIPE, B. A. **Concepções de linguagem de professores de português em Guiné-Bissau**. 2021. (Dissertação). Universidade Federal de Lavras, Departamento de Estudos da Linguagem, Lavras, 2021.
- NANQUE, H. L. **Ausência de ensino de literatura guineenses nas escolas públicas da Guiné-Bissau**. 2022. 18f. TCC - Curso de Língua Portuguesa, Instituto de Linguagens e Literatura, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção-CE, 2022.
- NANQUE, R. N. de P. S. Literatura e Tradição em Sonéa de Odete Semedo. **Revista África e Africanidades**, Ano XI- n 29, fev. 2019.
- NANQUE, T. G. **A representação da memória coletiva e da tradição oral Bissau-guineense "Sonéa & Djénia" de Odete Semedo da Costa**. 2020. 13f. Dissertação de Mestrado em Português Língua Segunda e Estrangeira. Universidade Nova de Lisboa (FCSH), Lisboa, 2020.
- SEMEDO, C. O. **Sonéa histórias e passadas que ouvi contar I**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa INAP, novembro 2000.
- SIGA, J. M. **Divulgação e consolidação do português L2 na Guiné-Bissau**. Uma proposta a partir da análise do sistema literário guineense. Universidade do Minho Escola de Letras, Artes e Ciências Humanas, Junho 2022.

TIMBANE, A. A. A lexicultura no português de Moçambique. **Revista Linguagem:** estudos e pesquisas. Catalão (GO), Vol.18, n.2, p.43-59. Jun./dez.2014.

Minibiografias dos autores

ALANE MELO DA SILVA, Doutora em Estudos da Tradução, Universidade Federal de Santa Catarina e Docente do ILL, Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), Mestra em Estudos da Tradução pela Universidade Federal do Ceará (2020). Graduada em Letras - Língua Inglesa e suas Literaturas pela Universidade Estadual do Ceará (2017). Tem interesse na área de Letras com ênfase nos Estudos da Tradução e Adaptação, Cinema, Literatura, e Ensino de Língua Inglesa. Certificada para o Ensino de Inglês pela Universidade de Cambridge (2025). E-mail: alane.melo@unilab.edu.br

ALEXANDRE ANTÔNIO TIMBANE, Doutor em Linguística e Língua Portuguesa, Editor-Chefe da Revista Njinga & Sepé e da Revista AXEUNILAB. Docente da Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Docente nos programas de pós-graduação na UNILAB, UEFS e UNEB. E-mail: alexandre.a.timbane@gmail.com

ANA BEATRIZ SILVA, Mestranda no Programa de Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa da Universidade de São Paulo (USP), facilitadora do estágio de Licenciatura em Letras da Univesp, e editora da revista Crioula (USP), busca investigar as relações de gênero e sexualidade nas literaturas de língua portuguesa, com especial atenção para obras brasileiras escritas por mulheres. E-mail: anabeatrizsilva@usp.br

ANGÉLICA MARTINS DA SILVA, Professora na Secretária de Estado de Educação de Minas Gerais. Mestranda em Inovação em Comunicação e Economia Criativa- Universidade Católica de Brasília, Pós-Graduação em Gestão Escolar pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais (2023). Pós-Graduação em Docência para a Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) (2022). Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (2022). Pós-Graduação em Direitos Humanos pelo Centro Universitário União da Américas (2023). MBA em Gestão de Projetos em Tecnologia da Informação pelo Centro Universitário União da Américas (2022). Pós-Graduação em Direito Político e Eleitoral pelo Centro Universitário União da Américas (2023). Tem experiência com docência, pesquisa, ensino e extensão. Possui interesse em temas sobre a educação. E-mail: amartinssilva01@gmail.com

ARCEDES JOSÉ MANUEL, é doutorando em Linguística Aplicada na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Mestre em Estudos Linguísticos pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Cursa a Especialização em Educação na Cultura Digital na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Licenciado em Ensino de Português com habilitação em Ensino de Português Língua Estrangeira pela Universidade Licungo de Moçambique. Email: arcedesjosemanuel1@gmail.com

ASSUERIO MARCOS ALVES, Mestre em Linguística Aplicada - Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará (PosLA/Uece); Especialista em Alfabetização e Multiletramentos (Uece); Graduado em Letras Português pela Universidade Federal do Ceará (UFC); Graduado em Artes Visuais pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER). Professor Tutor presencial no curso de Letras Português da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab/EaD) e na Secretaria de Educação Básica (SEDUC/CE). E-mail: assuerio.alves@uece.br

BELO NANQUE, Guineense, Graduando em Letras Língua-Portuguesa pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Instituto de Humanidades e Letras, Campus dos Malês, Bahia. E-mail: belonanques@gmail.com

BRENDA DAMASCENO SILVA, Professora de Língua Portuguesa e suas Literaturas da rede pública municipal de Quixadá/Ceará. Mestranda no Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em História e Letras – PPGIHL da Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central - FECLESC/UECE. E-mail: brendadamasceno11@gmail.com

CARLA ANDRÉIA DE SOUZA RODRIGUES, Bacharel em Serviço Social pela UniAteneu. Tem especialização em Psicologia Social e a Antropologia e em Diversidade, Cultura e Etnicidade, pela Faculdade Metropolitana do Estado de São Paulo (FAMEESP). Atualmente é estudante do 7º semestre do curso de Letras - Língua Portuguesa pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). E-mail: srt.andreiasouza@gmail.com

CARLOS ALBERTO PASERO, Formado em Letras (UBA) é Mestre em Sociologia da Cultura e Análise Cultural (UNSAM) e doutorando na área de política e gestão da educação na Universidade Nacional Três de Fevereiro (UNTREF). Atua como professor adjunto (Português) no Departamento de Línguas Modernas da Faculdade de Filosofia e Letras da Universidade de Buenos Aires (UBA) e no Departamento de Educação da Universidade Nacional de Luján (UNLu). E-mail: capasero@hotmail.com

CLODOALDO MATIAS DA SILVA, Mestrando em História pela Universidade Federal do Amazonas – UFAM. Especialista em Ensino de Filosofia, Sociologia e História; Neuropsicopedagogia e Psicanálise Clínica; Psicanálise, psicoterapia e psicopatologia do Adolescente; e, Cultura Indígena e Afro-brasileira pela FACULESTE. Graduado em Geografia pelo Centro Universitário do Norte - UNINORTE. E-mail: cms.1978@hotmail.com

CRIMILDO OSSIFO BAPTISTA AMADE, é licenciado em Ensino de Inglês com Habilitações em Português pela Universidade Licungo de Moçambique. Atua como assistente estagiário nesta mesma instituição, onde é responsável pela

disciplina de Inglês Técnico no curso de Gestão de Empresas. O seu foco profissional situa-se na docência do inglês com fins específicos. Email: crimildo.oba@gmail.com

DÉRCIO GIDRIÃO COSSA, é mestrando em Estudos Linguísticos na Universidade Estadual de Feira de Santana (PPGEL/UEFS) - Brasil. Possui Licenciatura em Ensino de Português com habilitação em Ensino de Português Língua Estrangeira pela Universidade Licungo de Moçambique. Foi colaborador do Instituto Camões. I.P, Centro de Língua Portuguesa em Quelimane, no âmbito do Programa Fernão Mendes Pinto (2021-2024). Exerceu a função de coordenador na Associação dos Estudantes da Universidade Licungo, na Faculdade de Educação (2023-2024). É membro do GEPLET/UEFS. E-mail: derciocossa20@gmail.com

EDMILSON ALBERTO MATAMBA, Graduando em Administração Pública, Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), atuou como Assistente Fiscal na Academia o Poder das Letras em Angola, demonstrando adaptabilidade e capacidade de trabalhar em diferentes contextos. Como professor de empreendedorismo, desenvolveu habilidades de comunicação, liderança e motivação de equipes E-mail: edmilsonmatamba@gmail.com

FELIPE AUGUSTO DE SOUSA SOBRINHO, Vinculado à Secretaria da Educação do Estado do Ceará. Mestre em Letras pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual do Piauí. Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Piauí. Membro do Núcleo de Pesquisa Cataphora (UFPI). E-mail: felipesobrinho@live.com

FIDEL CAMBUNDO SANUCA, Graduando em Administração Pública, Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), cursou Ciência Política (2020-2023) na Universidade António Agostinho Neto (UAN) em Angola. é um ativista comunitário, intérprete, tradutor, palestrante, organizador de eventos acadêmicos e sociais, poliglota e professor de línguas estrangeiras. Suas áreas de interesse incluem Ciência Política, Relações Internacionais, Filosofia, Línguas Estrangeiras, Administração Estratégica, Políticas Públicas, Educação e Direitos Humanos E-mail: sanucafidel@gmail.com

FRANCISCA JOSELENA RAMOS BARROSO, cearense, Itapipoquense que mora em Cascavel - CE. Filha de José Valbran Barroso Júnior (Em memória) e Maria Helena Ramos Barroso. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará. Especialista em Alfabetização e Letramento pela Uniassevi. Professora nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Secretaria Municipal de Educação de Horizonte - CE. Graduanda em Matemática pela Unifavest. E-mail: joselenabarroso12@gmail.com

GABRIELA ALVES HENRIQUES DA MATTA, Mestranda em Estudos Literários pelo POSLLI (Programa de Pós-Graduação em Língua Literatura e Interculturalidade) da Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Cora Coralina. Graduada em Letras Português/Inglês pela Universidade Estadual de Goiás (2020-2023). Durante esse período foi integrante do PIBID (CAPES) onde iniciou suas experiências como docente na educação básica. Bolsista CAPES. E-mail: gabrielaalves314@gmail.com

GILSON ADÃO DOMINGOS VIEIRA, Graduando em Administração Pública, UNILAB, É fundador de uma startup de inclusão de estrangeiros no Brasil e é engajado com o ativismo jovem, sendo membro voluntário da Associação dos Estudantes Angolanos na Unilab (AEAU), do Projeto Cineatlsul e do Projeto Educação Digital Intercultural, onde aborda temas ligados ao Racismo, Xenofobia, Desinformação, Integração Cultural e Descolonização E-mail: gilsonadaodomingosvieira@aluno.unilab.edu.br

HELDER THIAGO MAIA, Investigador e professor no Centro de Estudos Comparatistas da Universidade de Lisboa, onde desenvolve a pesquisa “Fissuras na colonialidade de gênero: representações de gênero, afeto e sexualidade pré-coloniais no alvorecer do Império colonial português”, com financiamento da Fundação para Ciência e Tecnologia. É professor do Programa de Pós-Graduação de Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa da Universidade de São Paulo, editor das revistas Periódicus (UFBA) e Via Atlântica (USP) e autor dos livros “Donzelas-guerreiras: mulheridade, transgeneridade e guerra” (2024), “Cine(mão): espaços e subjetividades darkroom” (2018) e “O devir darkroom e a literatura hispano-americana” (2014). E-mail: heldermaia@edu.ulisboa.pt

INÁCIO SANHÁ NAFINA, guineense, graduando em Letras Língua-Portuguesa pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, no Instituto de Humanidades e Letras no campus dos Malês Bahia. Atualmente estou no Brasil. E-mail: sanhanaфина@gmail.com

LUCIANA PEREIRA DA SILVA é doutora em Comunicação pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE. É Professora Titular do Instituto Federal de Pernambuco - IFPE/Brasil, atuando no Curso Superior Tecnológico em Gestão de Turismo, com formação e pesquisa ancoradas na Comunicação e nas Ciências da Linguagem. Pesquisa: linguagem e inclusão. E-mail: lu06pereira@gmail.com

LUÍS FIEL NCHODO, Mestrado em Letras pela Universidade Licungo-Delegação da Beira- Moçambique, Licenciado em ensino de Língua portuguesa com habilidades de língua inglesa pela UP-Manica, tutor externo na UNISCED no curso de Licenciatura em ensino de Língua Portuguesa nas cadeiras de Linguística. Professor de Língua Portuguesa na Escola Secundária de Chinhamapere-Manica. Mestrado em Letras pela Universidade Licungo-Delegação da Beira- Moçambique. Licenciado em ensino de Língua portuguesa com habilidades de língua inglesa pela UP-Manica. Tutor externo na UNISCED no curso de Licenciatura em ensino de Língua Portuguesa nas cadeiras de

Linguística. Professor de Língua Portuguesa na Escola Secundária de Chinchamapere-Manica. Email: luisnchodo@gmail.com

LUÍS RODRIGUES, Professor na Universidade de Santiago em Cabo Verde, onde também trabalha como Chefe do Departamento de Ciências da Educação, Filosofia e Letras, e como Coordenador do Mestrado em Português como Língua Segunda. Licenciado em Línguas e Literaturas Modernas, var. est. Portugueses e Ingleses, pela Universidade de Coimbra e Mestre em Português como Língua Estrangeira/Língua Segunda, pela Universidade do Porto. Atualmente, frequenta o Doutorado em Didática das Línguas – Multilinguismo e Educação para a Cidadania Global, na Universidade Nova de Lisboa. E-mail: luis.rodrigues@us.edu.cv

MAGDA DA SILVA CUNHA, Mestranda em Língua, Literatura e Interculturalidade pelo programa de Pós-Graduação em Língua, Literatura e Interculturalidade – POSLLI – pela Universidade Estadual de Goiás. Especialista em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira (2014), Metodologia do Ensino da Língua Inglesa (2021), Linguagens, suas Tecnologias e o Mundo do Trabalho (2022) e Currículo e Prática Docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (2023). Atualmente é professora efetiva de Língua Portuguesa no município de Paraúna-Goiás. E-mail: magda.dsc@gmail.com

MARCIA MARIA FONTELES VASCONCELOS, Professora da área de Língua Portuguesa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE - *campus* Acaraú. Formada em Letras pela Universidade Estadual Vale do Acaraú UVA (2013). Possui especialização em Estudos Linguísticos e Literários pela Universidade Cândido Mendes - UCAM (2017). É mestra em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (2022) e doutoranda em Letras pela referida universidade. E-mail: marciafonteles0@gmail.com

MARIA LETICIA DE SOUSA DAVID é cearense. Reside em Itapipoca-CE, sua cidade natal. É filha de Francisco Moreira David e Maria Fabia de Sousa. Possui Licenciatura em Pedagogia, pela Universidade Estadual do Ceará – UECE, Especialização em Ludopedagogia, Especialização em Gestão Escolar, pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI, e Mestrado em Educação, pela Universidade Federal do Ceará. É Professora Efetiva nos anos iniciais do Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação de Itapipoca-CE. E Graduanda em Letras Língua Portuguesa pela Universidade Estadual do Vale do Acaraú – UVA. E-mail: leticia david16@gmail.com

MARGARIDA LAURA ALEXANDRE TIMBANE, mestranda no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria, bacharel em Direito pela Faculdade Ruy Barbosa (2024), em Salvador/BA. Possui sólida experiência nas áreas de Direito Penal, Processual Penal e Direito do Consumidor, tendo atuado como estagiária no Ministério Público do Estado da Bahia, com ênfase nas audiências de custódia, em 2024. Exerceu atividades nos Juizados Especiais, com atuação prática tanto na seara penal quanto nas

demandas cíveis, especialmente voltadas à proteção do consumidor, desenvolvendo habilidades na mediação de conflitos, elaboração de peças e atendimento ao público. Participa de projetos de pesquisa com enfoque em estudos comparados entre Brasil e Moçambique, abordando direitos fundamentais, sistemas jurídicos e direito penal. É avaliadora da **Revista Científica Njinga Sepé** (ISSN: 2764-1244). E-mail: margarida2014laura@gmail.com

NAIANA PEREIRA DE FREITAS, Licenciada em Letras Vernáculas com Língua Estrangeira Moderna (inglês) pela Universidade Federal da Bahia, Mestra em Literatura e Cultura pelo Programa de Pós-graduação em Literatura e Cultura da Universidade Federal da Bahia, Professora de Português da Educação Básica, Especialista em Tutoria EAD e Docência do Ensino Superior (FACULESTE-EAD), Especialista em Gestão na Educação Profissional e Tecnológica (IFBA - em andamento) e atualmente é doutoranda na Universidade Federal da Bahia. E-mail: naiana_freitas@hotmail.com

NANCY RITA FERREIRA VIEIRA (PPGNEIM/PPGLitCult/ UFBA) Doutora em Letras, pela Universidade Federal da Bahia (2005). Professora do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia (ILUFBA), onde atua na Graduação e no Programa de Pós-Graduação em Literatura e Cultura. É docente colaboradora no Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo (PPGNEIM). E-mail: nancyrfv@gmail.com

RAINEI RODRIGUES JADEJISKI, Doutor em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) e mestre em Educação pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Licenciado em: Geografia e História pela Faculdade Castelo Branco (FCB), Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional (Uninter) e Educação do Campo com habilitação em Ciências Humanas e Sociais pela Ufes. Coordenador pedagógico na Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo (Sedu/ES), tutor e professor mediador na Ufes. Interessa-se pela pauta das diversidades em suas múltiplas expressões e por temas como Educação Inclusiva, Educação do Campo, juventudes rurais, territórios e territorialidades. E-mail: raineirj@gmail.com

ROBSON ANSELMO TAVARES DE MELO, doutor e pós-doutor em Ciências da Linguagem pela Universidade Católica de Pernambuco. Atua como professor técnico-formador de Língua Portuguesa da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco/Brasil. Desenvolve pesquisas que coadunam Linguística e Literatura Brasileira. E-mail: robsonportilit@gmail.com

SARAH MARIA FORTE DIOGO, Doutora em Letras- Estudos Literários pela Universidade Federal de Minas Gerais, com pesquisa sobre representações da violência em Tutaméia (Terceiras Estórias) de João Guimarães Rosa. Possui Graduação em Letras Português pela Universidade Federal do Ceará. Mestre em Letras com concentração em Literatura Brasileira pela mesma instituição. Tem experiência docente em Literaturas em Língua Portuguesa - Brasileira e Africana,

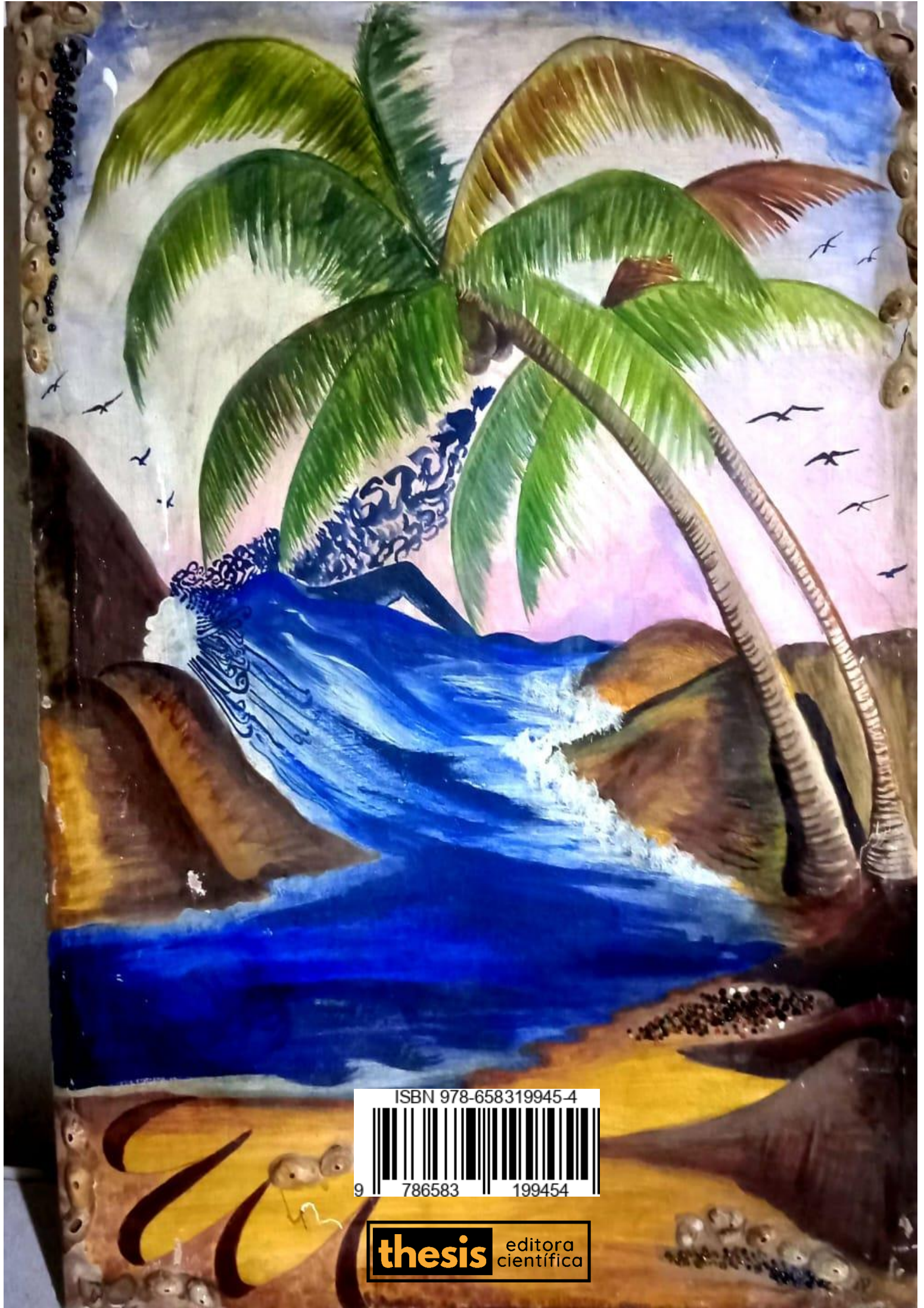
práticas de ensino em língua portuguesa e formação de professores. Lecionou pela Universidade Estadual do Ceará, no setor de Língua Portuguesa e Literaturas de língua portuguesa, e pela Universidade Federal de Minas Gerais. e-mail: sarah.forte@uece.br

VERÔNICA ANDRADE BRAGA SOUSA, graduada em Letras Universidade Estadual Vale do Acaraú. Especialista em Língua Portuguesa e Literatura (UNINTA). Discente do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em História e Letras da Universidade Estadual do Ceará. Mestranda em História e Letras pela Universidade Estadual do Ceará. Revisora de textos acadêmicos. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Literatura e Produção Textual. E-mail: veronik.andrade.b@gmail.com

ZELICA MANUEL PEREIRA, Graduanda em Letras Língua-Portuguesa pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, é vice-presidente do Fórum dos Estudantes Guineenses em São Francisco do Conde, BA. É colaboradora e vice coordenadora da coordenação de Rede Malês Guiné-Bissau na UNILAB-Malês. Integra o Grupo de Estudo, Extensão e Pesquisa Interdisciplinares em Linguagem e Sociedade (GEPILIS) da UNILAB. é bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) de Letras Língua Portuguesa na UNILAB e bolsista do projeto de extensão PIBEAC pela Rede Malês na UNILAB (2024). Participou como monitora no I Congresso Internacional De Letras-Língua Portuguesa EAD-UNILAB. E-mail: zelicamanuelpereira@gmail.com

ZICELQUE INÁCIO NUNES VIEIRA, Graduanda em Ciências Biológicas, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira tem interesse pelas áreas de ecologia, educação ambiental, saúde coletiva e ciência cidadã, buscando sempre aprimorar meu conhecimento para contribuir com soluções que promovam o equilíbrio entre ser humano e natureza. E-mail: nunesvieirazicelqueinacio@gmail.com





ISBN 978-658319945-4



9 786583 199454

thesis

editora
científica