

Entre Linguagens

DIÁLOGOS SOBRE ENSINO DE LÍNGUA E LITERATURA

Maria da Guia Taveiro Silva

Érica de Cássia Maia Ferreira

Maria da Guia Taveiro Silva
Érica de Cássia Maia Ferreira
Organizadoras

Entre Linguagens:

Diálogos sobre Ensino de Língua e Literatura

EDITORA
UEMASUL
2026

Todos os direitos reservados à Editora UEMASUL. É proibida a reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio.

O conteúdo desta publicação é de inteira responsabilidade dos autores.

Projeto Gráfico: Editora UEMASUL
Catalogação na publicação Seção de Catalogação e Classificação.

E61 Entre linguagens

Entre linguagens: diálogos sobre ensino de língua e literatura. / Organização de Maria da Guia Taveiro Silva e Érica de Cássia Maia Ferreira. – Imperatriz: EDUEMASUL, 2026.

260 p. ; il.

ISBN 978-65-89274-66-7

1. Ensino de língua - literatura. 2. Currículo e políticas educacionais. 3. Letramento sociolinguístico. 4. Literatura indígena I. Silva, Maria da Guia Taveiro. II. Ferreira, Érica de Cássia Maia. III. Titulo.

CDU 81'4

Ficha elaborada pelo Bibliotecário: **Mateus de Araújo Souza CRB13/955**

Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão – UEMASUL

Reitora
Profa. Dra. Luciléa Ferreira Lopes Gonçalves

Vice-reitor
Prof. Dr. Jorge Diniz de Oliveira

Pró-Reitora de Gestão e Sustentabilidade Acadêmica
Prof. Dra. Márcia Suany Dias Cavalcante

Pró-Reitor de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação
Prof. Dr. Allison Bezerra Oliveira

Pró-Reitor de Planejamento e Administração
Prof. Dr. José Sérgio de Jesus Salles

Pró-Reitor de Extensão e Assistência Estudantil
Prof. Dr. José Milton Lopes Pinheiro

Pró-Reitor de Gestão de Pessoas
Prof. Dr. Bruno Lucio Meneses Nascimento

Pró-Reitor de Infraestrutura
Prof. Dr. Wilson Araújo da Silva

ORGANIZADORAS

Profa. Dra. Maria da Guia Taveiro Silva

Profa. Dra. Érica de Cássia Maia Ferreira

CONSELHO EDITORIAL

Profa. Dra. Camila Brito Collares da Silva
Profa. Dra. Andrea Ferraz Silva Pereira
Prof. Dr. Bruno Maia Halley
Prof. Dr. Caleb da Silva Araujo Campelo
Profa. Dra. Carla Melli Tambarussi
Prof. Dr. Diego Carvalho Viana
Profa. Dra. Gilvânia Queiroz Madeira de Aguiar
Profa. Dra. Josiéli Demetrio Siqueira
Profa. Dra. Leisa Aparecida Gviasdecki De Oliveira
Profa. Dra. Luciana Oliveira dos Santos
Profa. Dra. Luciene Santana Ferreira

COORDENAÇÃO DA EDITORA

Profa. Dra. Camila Brito Collares da Silva

DIAGRAMAÇÃO

Solange dos Santos Oliveira

CAPA

Eduardo da Conceição Jorge

ILUSTRAÇÃO CAPA

Luiza Klinke de Melo Araújo

DEDICATÓRIA

Dedicamos este livro à Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL) que historicamente tem contribuído para a transformação social, pela educação de qualidade que promove. Ainda, dedicamos esta obra às professoras, professores, pesquisadoras e pesquisadores que constroem diariamente sentidos para a educação como prática de liberdade.
E, de modo especial, dedicamos esta obra aos estudantes, sujeitos que justificam a nossa existência como profissionais e pesquisadores, formadores de professores e professoras.

AGRADECIMENTOS

Este livro nasce do compromisso de estudantes e pesquisadores dedicados ao ensino na área de linguagens e que atuam em universidades públicas do país. É também resultado do apoio institucional da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL), que tem estimulado a pesquisa, o ensino e a extensão, criando condições para que projetos acadêmicos de relevância social e científica sejam desenvolvidos e publicizados.

Em reconhecimento a esse compromisso político da UEMASUL, agradecemos a todos que compõem a EDUEMASUL, aos órgãos de fomento e demais instâncias administrativas que viabilizaram o Edital n° 01/2026 – EDUEMASUL - chamada para a publicação de livros, de coletâneas e de material didático-pedagógico em formato digital. Destacamos que esta chamada fortaleceu a autonomia acadêmica e a liberdade de investigação, princípios imperativos para o avanço das Ciências Humanas e para a consolidação de práticas de pesquisa engajadas socialmente.

Por fim, reconhecemos e destacamos a competência e o compromisso de nossos companheiros pesquisadores e estudantes que colaboraram para a composição deste livro. A interlocução constante, o diálogo interdisciplinar e o compartilhamento de saberes foram imprescindíveis para que este livro se constituísse como um espaço de reflexão e de construção conjunta, corroborando para reafirmar o valor da universidade pública como espaço de encontros, produção, reflexões críticas e transformação social.

"Ensinar de um jeito que respeite e proteja as almas de nossos alunos é essencial para criar condições necessárias para que o aprendizado possa começar do modo mais profundo e mais íntimo"
(Hooks, 2017, p. 25).

PREFÁCIO

Entre Linguagens: Diálogos sobre Ensino de Língua e Literatura reúne reflexões que se entrelaçam em torno da linguagem, em suas múltiplas formas de manifestação e de significação. Cada capítulo, ao seu modo, aponta caminhos de investigação que abre para aspectos distintos do discurso, da literatura e da prática docente, numa mistura que revela possibilidades e complexidades do campo.

A leitura desta obra permitirá ao leitor fazer incursões em análises que transitam entre o rigor acadêmico e a sensibilidade crítica, sempre com o intuito de ampliar horizontes e despertar novos olhares. A diversidade dos temas aqui discutido modalizações em textos dissertativo-argumentativos, currículo e políticas educacionais, história das Ideias linguísticas e ensino, alfabetização inclusiva e letramento sociolinguístico, narrativas demulheres-professoras-pesquisadoras, padronização linguística e apagamento da heterogeneidade, literatura indígena na escola, literatura brasileira e regionalismo/colonialidade do saber -, reflete o compromisso com uma abordagem plural e interdisciplinar das pesquisas finalizadas ou em andamento no âmbito das universidades públicas do país, pelos programas de pós-graduação em Letras.

Os estudos dialogam com teorias consolidadas, mas também se abrem às urgências contemporâneas, trazendo à tona questões de identidade, memória, escolarização e formação de leitores e escritores de textos. Nesse sentido, o livro se inscreve como espaço de reflexão crítica e de criação, onde a palavra é assumida como estratégia de afirmação de saberes e de transformação pelo conhecimento. Além de um fazer conjunto, esta obra é um convite à reflexão sobre o papel da linguagem na formação do ser humano e na construção de sociedades mais republicanas. Desejamos que cada capítulo possa entusiasmar práticas educacionais mais sensíveis, pesquisas mais engajadas e implicadas socialmente e leituras mais libertadoras.

As Organizadoras.

APRESENTAÇÃO

Entre Linguagens: Diálogos sobre Ensino de Língua e Literatura constitui-se de estudos que se dedicam a investigar diferentes dimensões da linguagem e da prática pedagógica, em estreito diálogo entre conhecimento científico e saberes epistemológicos.

O livro organiza-se em dez capítulos: (i) análise das modalizações em textos dissertativo-argumentativos como redação do vestibular, fundamentada no Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), proposto por Bronckart; (ii) discussão sobre as tensões e possibilidades de articulação entre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA) no ensino de Língua Portuguesa, na alfabetização, considerando a maranhensidade como eixo estruturante do currículo; (iii) investigação, situada na História das ideias Linguísticas em diálogo com a Linguística Aplicada Crítica, acerca da persistência da tradição greco-latina na análise das flexões nominais e verbais no ensino contemporâneo de Morfologia do 6º ano; (iv) discussão da alfabetização em perspectiva inclusiva a partir de uma abordagem sociolinguística do letramento, com ênfase na diversidade linguística, na equidade educacional e nas contribuições; (v) problematização da leitura de poesia nas aulas de Língua Portuguesa, contrapondo-se à escolarização inadequada do texto literário e propondo estratégias metacognitivas para promover a formação de leitores proficientes e o prazer pela leitura poética; (vi) análise, de uma perspectiva discursiva, das narrativas de mulheres-professoras-pesquisadoras sobre suas experiências de vida na formação-docência, tendo a região Sul/Sudeste do Pará como heterotopia que oferece bases históricas para suas memórias; (vii) exame do processo de padronização linguística aplicado à obra *Quarto de despejo – Diário de uma favelada*, de Carolina Maria de Jesus, e seus efeitos de apagamento da heterogeneidade linguística e descaracterização da escrita original da autora; (viii) reflexão

interdisciplinar que articula estudos literários e da semiótica discursiva para tematizar a necessidade de definição de critérios que possam nortear a escolarização da literatura de temática indígena na educação básica; (ix) análise da categoria espaço na poesia de Caio Fernando Abreu, por meio dos poemas presentes na obra *Poesias nunca publicadas de Caio Fernando Abreu*; e, por fim, (x) estudo da literatura brasileira a partir da tensão entre nação e região, tomando o lugar como método de leitura das contradições históricas, sociais e simbólicas, discutindo a transição do regionalismo acrítico ao crítico, a colonialidade do saber e a região como território epistêmico.

Organizar esta obra foi um gesto de parceria e coletividade, um fazer de muitas mãos, com olhares comprometidos e críticos que somam para fazer circular experiências e propor caminhos para os estudos de linguagens em sua pluralidade. Os estudos que, embora se voltem para especificidades ora linguísticas, ora literárias, confluem para objetivos comuns: o ensino e a pesquisa. Espera-se que os estudos aqui apresentados possam contribuir para o debate acadêmico e fortalecer a compreensão da linguagem como elemento central na formação de sujeitos críticos e participativos.

As Organizadoras.

SUMÁRIO

Modalizações em foco: uma análise de textos dissertativo-argumentativos como redação de vestibular 13

Larissa Cuba de Almeida
Geovanna Salvino de Lima
Adair Vieira Gonçalves

Ensinar a língua sem apagar o sotaque: tensões entre a BNCC e o DCTMA na alfabetização 41

Camila Rodrigues Viana
Carla Bastiani
Maria da Guia Taveiro Silva

Entre nominar e dizer: permanências da flexão verbo-nominal da antiguidade ao livro didático contemporâneo 63

Dalve Batista Santos
Francisco Madson da Silva Lopes

Diversidade linguística e inclusão na alfabetização: uma abordagem sociolinguística do letramento com metodologias ativas 89

Ariadna Sales Costa
Érica de Cássia Maia Ferreira



Vocalização, visualização e conexão de poesia na sala de aula 113
Mario Ribeiro Morais

História de vida e representação da carreira docente por professoras do PDTSA da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará 139
Érica de Cássia Maia Ferreira
Nilsa Brito Ribeiro

Entre a voz e a edição: o apagamento da escrita original de carolina maria de jesus em *Quarto de despejo – diário de uma favelada* e a crítica sociolinguística à padronização linguística 165
Guilherme Silva de Lima
Romilia de Sá Feitosa
Gilberto Freire de Santana

A literatura de temática indígena na escola: questões sobre a escolarização 187
Luiza Helena Oliveira da Silva
Márcio Araújo de Melo

O espaço na poesia [nunca publicada] de caio Fernando Abreu: a vida urbana sob o olhar do poeta 215
Fernanda Moreira Rodrigues
Roseli Bodnar

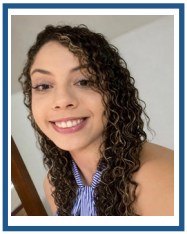
A voz que vem da terra: lugares que pensam o brasil 233
Weigma Michely da Silva



CAP. 1

Modalizações em foco: uma análise de textos dissertativo-argumentativos como redação de vestibular

Larissa Cuba de Almeida
Geovanna Salvino de Lima
Adair Vieira Gonçalves



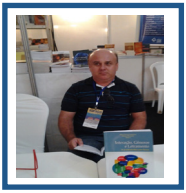
LARISSA CUBA DE ALMEIDA

Estudante do curso de Letras da Universidade Federal da Grande Dourados. Desenvolve estudos nas áreas de linguagens, ensino e produção textual, com interesse em gêneros discursivos e análise linguística. Foi aluna de Iniciação Científica, sob orientação do professor Adair Vieira Gonçalves, com pesquisa voltada às modalizações em redações dissertativo-argumentativas, especialmente em textos de vestibular. Também participa do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, atuando em atividades relacionadas à formação docente e às práticas de ensino de língua portuguesa.
E-mail: larissacuba35@gmail.com



GEOVANNA SALVINO DE LIMA

Graduada em letras pela Universidade Federal da Grande Dourados e acadêmica de mestrado em Letras pela mesma instituição, na qual realiza pesquisas na linha dos estudos de lingua(gens) em contextos complexos. É professora na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, onde atua principalmente nas disciplinas de Língua Portuguesa e Leitura e Produção Textual. É membro do Grupo de Pesquisa GETFOR (Gêneros Textuais/Discursivos e Formação de Professores). Suas principais publicações são artigos científicos publicados em periódicos brasileiros, como a revista Línguas&Letras, e resumos submetidos em eventos científicos. E-mail: salvinogeovanna09@gmail.com



ADAIR VIEIRA GONÇALVES

Possui doutorado pela UNESP- Universidade do Estado de São Paulo, com período sanduíche na Faculdade de Educação e Ciências da Linguagem, da Universidade de Genebra/Suíça, sob a orientação do Prof. Drº Joaquim Dolz. É Professor Titular da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Trabalha com as disciplinas Laboratório de textos acadêmico-científicos e Gêneros textuais/discursivos. É líder do Grupo de Pesquisa GETFOR (Gêneros Textuais/Discursivos e Formação de Professores; integrante do grupo de pesquisa DIALE, coordenado por Eliana Merli Deganutti de Barros/UENP. As principais publicações do autor são capítulos de livros e artigos publicados em diversos periódicos brasileiros. Entre os livros, há Gêneros, Interação e Letramento, organizado com Milene Bazarim, e Nas Trilhas do Letramento: entre teoria, prática e formação docente", organizado com Alexandra Santos Pinheiro, publicado pela Editora Mercado de Letras. E-mail: adairgoncalves@ufgd.edu.br.

MODALIZAÇÕES EM FOCO: UMA ANÁLISE DE TEXTOS DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVOS COMO REDAÇÃO DE VESTIBULAR

Resumo: O presente capítulo tem como objetivo analisar as modalizações em textos dissertativo-argumentativos como redação do vestibular. Apoiamo-nos nos pressupostos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), proposto por Bronckart (2009). A pesquisa é de natureza qualitativa e, para a sua realização, adotou-se o método da análise documental, de maneira que o estudo investiga como esses recursos linguísticos contribuem para a construção argumentativa e para o posicionamento do agente-produtor no discurso. Nesse sentido, foi utilizado um *corpus* composto por 5 textos dissertativo-argumentativos como redação de vestibular produzidos por candidatos ao curso de Medicina no vestibular da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). A coleta do *corpus* foi realizada via e-mail de solicitação à Coordenadoria do Centro de Seleção (CCS) da UFGD que, após a solicitação com justificativa, enviou as redações com as melhores notas. Como resultados, a análise mostrou que os candidatos mobilizam modalizações apreciativas, deônticas e apreciativas nos textos dissertativo-argumentativos como redação de vestibular, utilizadas principalmente para estabelecer relações entre a opinião do autor e as necessidades e obrigações sociais. Por fim, concluímos que os candidatos ao vestibular inserem as modalizações em seus textos com a finalidade de sustentar o fio argumentativo, contribuindo para a argumentação e marcação de autoria no texto.

Palavras-chave: Interacionismo Sociodiscursivo; Modalizações; Texto dissertativo-argumentativo como redação de vestibular.

MODALIZATIONS IN FOCUS: AN ANALYSIS OF DISSERTATIVE-ARGUMENTATIVE TEXTS AS COLLEGE ADMISSION ESSAY

Abstract: This chapter aims to analyze modalizations in dissertative-argumentative text as college admission essay. We rely on the assumptions of Sociodiscursive Interactionism (ISD), proposed by Bronckart (2009). The research is qualitative in nature and, for its realization, the documentary analysis method was adopted, so that the study investigates how these linguistic resources contribute to the argumentative construction and to the positioning of the producer in the discourse. The *corpus* was composed of 5 texts, produced by candidates for the Medicine program in the Federal University of Grande Dourados (UFGD) entrance exam. As results, the analysis showed that candidates mobilize appreciative, deontic and appreciative modalizations in their texts, used mainly to establish relationships between the producer's opinion and social needs and obligations. We conclude that the candidates insert modalizations into their texts to sustain the argumentative thread, contributing to the argumentation and the marking of authorship in the text.

Keywords: Sociodiscursive Interactionism; Modalizations; Dissertative-argumentative text as college admission essay.

1. Introdução

A argumentação desempenha um papel fundamental em diversas esferas da comunicação, além de ser essencial no contexto político e em campanhas publicitárias, bem como no cotidiano das pessoas. Mais do que convencer os outros acerca de seu ponto de vista, ela atua como uma conexão entre quem fala e quem escuta, estabelecendo um diálogo que pode influenciar opiniões existentes ou inspirar ações que promovem o entendimento mútuo. Para alcançar tais metas comunicativas de forma efetiva, é essencial que os argumentos sejam estruturados de maneira clara, lógica e persuasiva, garantindo a apresentação das ideias de forma coesa e impactante.

Esse recurso também é relevante para sustentar teses e ideias no meio acadêmico, especificamente em textos argumentativos, que são caracterizados pela exposição e defesa de ideias, com o objetivo de convencer o leitor sobre determinado ponto de vista. No âmbito da teoria dos gêneros do discurso, Bakhtin (2003) destaca que a linguagem é essencialmente dialógica, ou seja, construída em interação com outros discursos.

Nesse sentido, o uso de modalizações permite que o autor se posicione em relação a discursos preexistentes, estabelecendo relações de concordância, contraposição ou negociação de sentidos. Marcuschi (2008) argumenta que a escrita acadêmica e argumentativa exige precisão e fundamentação. A produção de textos dissertativo-argumentativos, especialmente no contexto dos vestibulares, representa um dos principais desafios enfrentados pelos alunos que estão no Ensino Médio.

Embora a escrita seja uma prática essencial para a construção do pensamento crítico e para o sucesso

acadêmico, observa-se que muitos estudantes enfrentam dificuldades na elaboração de um texto coerente, coeso e bem estruturado. Sendo assim, este trabalho busca investigar como candidatos ao vestibular da UFGD mobilizam as modalizações nos textos dissertativo-argumentativos.

Para isso, adota-se como aporte teórico-metodológico o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) e as contribuições de Jean-Paul Bronckart, sobretudo seu quadro de análise textual. O texto dissertativo-argumentativo, compreendido aqui como variação do gênero dissertação escolar[1], requer uma estrutura bem definida, geralmente composta por introdução, desenvolvimento e conclusão.

Nesse tipo de texto, as modalizações não apenas elevam o nível da argumentação, mas também revelam os objetivos do autor no texto. As pesquisas realizadas acerca desses mecanismos têm focado na sua utilização em textos de gêneros diversos e no efeito que elas causam, como Belinelli, Barros e Striquer (2020), que se debruçaram no artigo de opinião solicitado em situação de vestibular. Nosso principal diferencial é, portanto, o foco no texto dissertativo-argumentativo como redação de vestibular.

Este estudo de natureza qualitativa está inserido no projeto de pesquisa intitulado "Variações dos gêneros de referência em processos seletivos vestibulares", coordenado por um dos autores deste capítulo e vinculado à Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Ademais, esta produção corresponde à divulgação de resultados de uma pesquisa do Programa Institucional

1 O gênero textual dissertação escolar, a ser explicado com mais especificidade na quarta seção, é entendido aqui como sinônimo do gênero dissertação argumentativa. Desta maneira, ambos os termos são utilizados neste trabalho como referentes ao mesmo gênero.

de Bolsistas de Iniciação Científica (PIBIC), realizado na mesma universidade e financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

2. Mecanismos enunciativos: as modalizações em foco

Segundo Bronckart (2009, p. 330), as modalizações são um dos mecanismos mais importantes no processo de enunciação, pois "elas têm como finalidade geral traduzir os diversos comentários ou avaliações formulados a respeito de alguns elementos do conteúdo temático". Partindo dessa perspectiva, as modalizações não se limitam a indicar o conteúdo do que está sendo dito, mas também revelam a atitude do agente-produtor em relação a esse conteúdo, ajudando o leitor a entender melhor o posicionamento e intenção do agente-produtor.

Na produção textual, as modalizações desempenham um papel essencial, pois são recursos linguísticos que expressam a opinião, atitude ou julgamento do agente-produtor em relação ao que está sendo dito. Conforme explica Bronckart (2009, p. 330), "esses mecanismos permitem indicar certezas, dúvidas, possibilidades, emoções ou intenções", refletindo diferentes graus de comprometimento do autor com suas afirmações. Desta forma, a escolha adequada das modalizações contribui significativamente para a construção de um discurso persuasivo e bem fundamentado. Elas podem ser lógicas, deônticas, apreciativas e pragmáticas.

As modalizações lógicas, segundo Bronckart (2009), indicam grau de certeza ou possibilidade. Essas modalizações são comuns em textos acadêmicos, pois reforçam argumentações baseadas em fatos e teorias e são fundamentais na construção da argumentação, pois

ajudam a demonstrar relações de causa e consequência. Dessa forma, as modalizações lógicas não apenas garantem a estruturação do discurso, mas também fortalecem a argumentação ao apresentar as relações lógicas entre os fatos e as conclusões decorrentes desses fatos.

As modalizações deônticas, conforme afirma Bronckart (2009, p. 331-332), "consistem em uma avaliação de alguns elementos do conteúdo temático, apoiado nos valores, nas opiniões e nas regras construtivas do mundo social". Sendo assim, elas não apenas expressam um dever ou necessidade, mas também evidenciam normas, obrigações e direitos, orientando o posicionamento argumentativo do autor, desempenhando um papel crucial na argumentação, pois não se limitam a expressar o que é obrigatório ou permitido, e indicando o que é moralmente necessário ou indesejável. Nos textos, elas não apenas reforçam o caráter normativo do discurso, mas também transformam as ações propostas em deveres que não podem ser ignorados.

As modalizações apreciativas referem-se aos recursos linguísticos utilizados para expressar juízos de valor, avaliações e posicionamentos subjetivos do agente-produtor em relação ao conteúdo do discurso (Bronckart, 2009). Essas modalizações revelam a atitude do autor diante dos fatos, permitindo que ele manifeste sua aprovação ou reprovação, admiração, desprezo, entusiasmo, decepção, entre outras emoções. Dessa forma, elas podem influenciar a interpretação do receptor, direcionando sua compreensão de acordo com a perspectiva do autor. Através do uso dessas expressões valorativas, o autor contribui para a construção de um discurso persuasivo, reforçando a argumentação de maneira subjetiva e impactante.

As modalizações pragmáticas expressam um dever ou uma responsabilidade atribuída dentro do discurso,

indicando aquilo que se deve fazer, aquilo que se espera ou o que é permitido realizar, servindo como uma orientação prática para uma determinada ação. Tais marcas discursivas permitem que o agente-produtor expresse diferentes graus de certeza, dúvida, possibilidade, necessidade e intenção.

Fundamentado nos estudos de Vygotsky, o ISD enfatiza a mediação sociocultural no desenvolvimento humano, considerando que a produção textual não ocorre de maneira isolada, mas sim em um processo dinâmico e interativo, permeado por fatores sociais e culturais. Essa concepção dialoga diretamente com os estudos de Marcuschi (2008) sobre gêneros textuais e suas funções sociais. O pesquisador reforça que o texto é uma prática social, constituída a partir da relação entre emissor, receptor e contexto discursivo. Dessa forma, ao produzir um texto dissertativo-argumentativo, o agente-produtor não apenas organiza ideias de forma lógica e estruturada, mas também leva em consideração o seu interlocutor e as convenções do gênero textual, garantindo maior eficiência na comunicação.

3. Variação do gênero de referência: o texto dissertativo-argumentativo

Para Bronckart (2009, p. 137), o texto é "toda unidade de produção verbal que veicula uma mensagem linguísticamente organizada e que tende a produzir um efeito de coerência em seu destinatário". Esses textos são materializados nos gêneros textuais, que podem ser escritos e orais. Os gêneros textuais surgem a partir das contribuições dos estudos de Bakhtin, que os chama de

gêneros do discurso. Sendo assim, segundo Bronckart (2009, p. 73), os gêneros textuais são "produções verbais organizadas" que se adaptam de acordo com a situação de interação.

A partir desta concepção de gêneros textuais, pesquisadores têm se dividido entre considerar ou não a redação de vestibular um gênero. Para entendermos melhor a discussão, é necessário que, primeiramente, esta produção textual seja contextualizada. A redação de vestibular tornou-se obrigatória a partir do decreto 79.298, promulgado em 24 de fevereiro de 1977, e pode ser solicitada na forma de qualquer gênero textual, isto porque as universidades possuem autonomia na escolha do gênero. Nesse sentido, as universidades do Brasil adotam gêneros diversos, em sua maioria, da tipologia argumentativa.

Entretanto, todos os gêneros textuais possuem uma esfera de comunicação em que circulam, seja ela escolar ou social, e, de acordo com Striquer e Barros (2020), quando um gênero é solicitado em situação de vestibular, há uma dubiedade situacional no que tange ao contexto de produção. Isto é, os contextos físico e sociossubjetivo, chamados pelas autoras de mundos reais e virtuais, em concordância com Silva (2018 *apud* Belinelli; Barros, 2021), entram em conflito, visto que, ao mesmo tempo em que o contexto físico aponta para elementos do gênero de referência, o qual acreditamos ser a dissertação argumentativa que circula na esfera escolar, o contexto sociossubjetivo aponta para elementos da variação do gênero, o texto dissertativo-argumentativo como redação de vestibular, relativo ao contexto avaliativo do PSV.

Sendo assim, nesta situação, o gênero de referência é deslocado de sua esfera de comunicação, a esfera escolar,

o que modifica todo o contexto de produção. Ou seja, tanto os elementos do mundo físico (lugar de produção, momento de produção, objetivo da interação, emissor e receptor) quanto os do mundo sociossubjetivo (lugar social, objetivo, papel social do enunciador e do destinatário) são alterados, o que muda, consequentemente, toda a produção textual. É neste sentido que pesquisadores como Belinelli e Barros (2021), Belinelli, Barros e Striquer (2020), Striquer e Barros (2020) e Gonçalves e Lima (2024) defendem que todo texto solicitado em exames de larga escala é, na verdade, o gênero de referência em outro contexto, o que justifica nossa adoção do termo "texto dissertativo-argumentativo como redação de vestibular", proposto por Gonçalves e Lima (2024) para marcar o deslocamento e destacar a variação, em concordância com Striquer e Barros (2020), que fazem o mesmo com o gênero artigo de opinião.

Além disso, Haas e Guimarães (2014) afirmam que é equivocado considerar a redação de vestibular um gênero textual pois, baseando-se em Schneuwly e Dolz (2004), Bronckart (1999 [2009]) e Bakhtin (2003), os gêneros textuais precisam ter uma estrutura composicional reconhecível pelos falantes, aspecto que não é cumprido devido à grande variedade estrutural nos gêneros solicitados em situação de vestibular, tornando impossível a identificação de um hipotético "gênero redação de vestibular". Há também, na constituição de gêneros textuais, o reconhecimento do agente-produtor no que diz respeito à situação de comunicação, o qual resulta em diferentes representações e mobilizações a depender do contexto, mas isto é cumprido pela redação de vestibular, haja vista que seu contexto é entendido pelos candidatos.

Entretanto, apesar de, para nós, haver pouca distinção entre o texto dissertativo-argumentativo solicitado nos

PSV e no ENEM, marcada principalmente pela proposta de intervenção[2], o que justifica nossa menção a ambos pela mesma nomenclatura, existem pesquisadores que entendem-nos como gêneros textuais diferentes, como é o caso de Haag *et. al*. (2020). Os pesquisadores comparam três gêneros textuais: a dissertação escolar (também chamada de artigo de opinião/redação), o texto dissertativo-argumentativo produzido em PSV (também chamado de redação de vestibular) e o texto dissertativo-argumentativo produzido no ENEM (também chamado de redação do ENEM). Desta forma, além de entenderem estes como gêneros, eles identificam diferenças que tornam impossível, no ponto de vista dos autores, a atribuição dos três gêneros como um só. Na nossa perspectiva, porém, não se trata de três gêneros textuais, mas de um gênero de referência — a dissertação escolar — e suas respectivas variações, de maneira que os elementos destacados pelos pesquisadores como diferenciadores das produções são, na verdade, adequações do agente-produtor (o candidato ao vestibular/ao ENEM) ao contexto de produção, justamente por ocorrência da dubiedade situacional.

Desta maneira, ao tratarmos do texto dissertativo-argumentativo como redação de vestibular, nos referimos ao gênero textual dissertação escolar, que circula unicamente na esfera escolar, após o deslocamento de contexto. O gênero possui como estrutura: 1) a introdução, geralmente contendo um parágrafo reservado à contextualização da temática e tese (o ponto de vista do agente-produtor); 2) o desenvolvimento, que pode abranger o segundo e o terceiro parágrafo, momento

2 A proposta de intervenção é um elemento solicitado no ENEM no parágrafo de conclusão do texto dissertativo-argumentativo. Ela consiste na proposição de uma solução à situação-problema disposta no tema e nos textos motivadores. Em vestibulares, ela não é solicitada, mesmo nos que adotam o texto dissertativo-argumentativo como redação de vestibular, apesar de, ainda assim, a muitos candidatos a inserirem em suas produções (cf. Lima; Gonçalves, 2026).

em que o estudante deve sustentar a tese com base na exploração de argumentos; e 3) conclusão, presente no último parágrafo do texto, na qual o agente-produtor deve fazer a retomada e síntese da tese, finalizando o texto e a sequência lógica de progressão textual.

Em suma, neste estudo, o texto dissertativo-argumentativo não é compreendido como gênero textual. Ele é solicitado como redação do PSV de algumas universidades brasileiras, como o da UFGD e da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), e no ENEM, o qual solicita que, na conclusão, o candidato insira uma proposta de intervenção para que a situação-problema descrita na temática seja solucionada. Portanto, adotamos a nomenclatura "texto dissertativo-argumentativo como redação de vestibular" para destacar que ele é, na verdade, a variação do gênero dissertação escolar.

4. Metodologia

A presente pesquisa caracteriza-se como qualitativa, visto que tem como objetivo compreender a subjetividade atribuída pelos autores em situações reais de linguagem, conforme destaca Flick (2009). Além disso, trata-se de uma pesquisa de cunho documental (Sá-Silva; Almeida; Guindani, 2009), porque analisa documentos autênticos e que não receberam tratamento analítico. O método em questão envolve a identificação, categorização e interpretação dos dados textuais.

O *corpus* da pesquisa é composto por um conjunto de 5 redações da tipologia dissertativo-argumentativa selecionadas a partir do Processo Seletivo Vestibular

da UFGD do ano de 2022 (PSV/UFGD-2022). A escolha dos textos baseou-se nas redações de candidatos que obtiveram as maiores pontuações no certame, concorrendo a uma vaga no curso de Medicina[3]. Além disso, a análise dos textos será realizada com base no ISD, priorizando a investigação das modalizações (Bronckart, 2009).

A categorização das modalizações será realizada com base na proposta teórica de Bronckart (2009), que as divide em quatro tipos de modalizações. A análise buscará verificar como essas estratégias discursivas são utilizadas nos textos e quais efeitos de sentido elas produzem no processo argumentativo. O *corpus* analisado foi adaptado de Lima e Gonçalves (2026), de maneira que, para nos referirmos às redações, nomearemo-nas como Redação 1, 2, 3, 4 e 5.

Na seção de análise e discussão, as modalizações serão analisadas a partir de excertos dos textos que compõem o *corpus*. Esses excertos foram retirados dos textos exatamente da forma em que recebemos do Centro de Seleção da UFGD, de maneira que é possível que erros ortográficos ou de concordância ocorram, os quais optamos por manter com o fim de preservar a originalidade e integridade das fontes utilizadas. Além disso, para destacar a modalização nas frases, será utilizado o negrito para facilitar a visualização dos fenômenos observados.

3 Em 2022, o curso foi o mais concorrido da universidade, com 1927 candidatos para 8 vagas na Ampla Concorrência (AC), marcando 240,88 candidatos concorrentes por vaga (UFGD, 2022). Nesse sentido, a escolha pelas redações de candidatos ao curso de Medicina evidencia-se pela alta concorrência, pressupondo que os candidatos dominarão as capacidades de linguagem necessárias à produção do texto dissertativo-argumentativo como redação de vestibular devido ao preparo para realização do vestibular e necessidade de se destacar na avaliação linguístico-discursiva.

5. Análise e discussão

Na redação 1, no parágrafo de introdução, é possível observar a mobilização da modalização apreciativa e deôntica:

> "Barão de Itararé, criador do jornalismo alternativo no país durante o período da ditadura no país, **estava certo ao dizer**: "o Brasil é feito por nós, porém **precisamos desatar os nós**". [...] De [sic] modo, está afetando a população brasileira **de forma negativa** e na urgência de reflexão sobre o assunto" (Redação 1).

O agente-produtor, ao afirmar que Barão de Itararé "estava certo ao dizer", avalia positivamente a frase, de maneira que mobiliza uma modalização apreciativa. Em seguida, o agente-produtor cita a frase do Barão, de maneira que, em "precisamos desatar os nós", há uma modalização usada para indicar uma obrigação moral e coletiva, a modalização deôntica. A frase expressa o entendimento de que a situação problemática que o Brasil enfrenta em relação à fome e à desigualdade social deve ser resolvida urgentemente. O verbo auxiliar "precisamos" evoca uma necessidade imperativa, sugerindo que a ação de "desatar os nós" indica a necessidade coletiva de combater problemas estruturais como a fome.

Ainda neste excerto, notamos também a ocorrência da modalização apreciativa nos trechos "estava certo" e "de forma negativa". A primeira modalização apreciativa representa uma avaliação positiva do agente-produtor acerca da fala de uma voz externa — a do Barão de Itararé. Já a segunda modalização ("de forma negativa") é utilizada para indicar uma avaliação negativa do estado atual da sociedade brasileira em relação à fome e à desigualdade.

O autor está fazendo uma avaliação crítica do contexto em que a população se encontra. A modalização apreciativa permite que o discurso do texto tome uma posição crítica, destacando que a fome e a desigualdade são problemas que precisam ser abordados de forma eficaz. Ao empregar esta modalização no texto, o agente-produtor não só descreve a situação de forma negativa, mas também dá um julgamento implícito de que a falta de ação em relação a essas questões é prejudicial à sociedade em que a reflexão sobre a fome e desigualdade é tratada como algo que não pode ser ignorado ou relativizado.

No segundo parágrafo, o agente-produtor mobilizou mais uma modalização deôntica. Na frase "[...] Entretanto, **isso precisa ser mudado urgente**, os líderes políticos precisam cumprir seus deveres em favor da sociedade", o candidato afirma que a realidade brasileira segue sendo assolada pela fome e que há uma necessidade imediata de mudança.

Observou-se também, na Redação 1, a presença da modalização lógica, que se refere, essencialmente, ao modo de relação entre as proposições, ou seja, como as afirmações são estruturadas em termos de certeza, possibilidade e necessidade. Abaixo há o trecho do segundo parágrafo de desenvolvimento da Redação 1 em que esta modalização é articulada.

"[...] Desse modo, **é possível** perceber que enquanto isso não mudar o país não irá cumprir seu contrato social com os brasileiros [...]" (Redação 1).

Neste trecho, a modalização lógica "é possível" é utilizada pelo autor para chamar a atenção do leitor e apresentar como plausível a percepção crítica sobre a persistente desigualdade social no Brasil. Essa marca linguística serve para construir uma afirmação cautelosa,

sugerindo que o não cumprimento do contrato social é uma consequência condicional, ou seja, depende de mudanças estruturais. Ao empregar uma modalização de possibilidade, o agente-produtor não apresenta a ideia como uma verdade absoluta, mas como uma expectativa fundamentada, na qual o desfecho está condicionado à superação das desigualdades, ao mesmo tempo em que reforça o apelo à transformação social como caminho necessário à comunidade.

Finalizando a análise da Redação 1, o agente-produtor afirma, no parágrafo de conclusão, que "**faz-se necessário** uma intervenção estatal e social para acabar com a fome no país, comunidades visem fazer campanhas de arrecadação de alimentos, governo investir em benefício social para alimentação e principalmente na educação". Com "faz-se necessário", o candidato insere uma modalização deôntica para destacar uma solução necessária para a erradicação da fome no país.

No excerto seguinte, retirado da Redação 2, observamos, novamente, a modalização apreciativa: "A Constituição Brasileira prevê em seu artigo 6º o direito à alimentação. [...] Entretanto, esse direito fundamental **está longe** de ser desfrutado [...]" (Redação 2).

O trecho em questão evidencia a modalização apreciativa por meio da expressão "esse direito fundamental está longe de ser desfrutado", a qual indica que, apesar do direito à alimentação ser constitucional, ele não é garantido aos brasileiros. Esse posicionamento reforça a insatisfação do agente-produtor com relação ao cumprimento de um direito fundamental previsto no supremo documento normativo do país.

Em seguida, ainda na Redação 2, há a mobilização de duas modalizações deônticas, conforme o excerto abaixo:

> "Para ter uma sociedade justa e igualitária, segundo Aristóteles, os iguais **devem** ser tratados como iguais e os desiguais como desiguais e, diante disso, o Brasil só terá uma segurança alimentar que garanta a erradicação da fome, quando a população que sofre com esse problema seja **devidamente** atendida [...]" (Redação 2).

Neste trecho, a primeira modalização representa uma obrigação social, de maneira que o verbo auxiliar "devem" é utilizado para expressar a necessidade de um tratamento igual para com a população brasileira. Já na segunda modalização do trecho, o advérbio de modo "devidamente" tem a função de qualificar a forma como a população que sofre com a fome deve ser atendida pelas medidas governamentais. Ao utilizar "devidamente", o agente-produtor enfatiza que esse atendimento não deve ser feito de qualquer maneira, mas sim de forma que garanta o acesso efetivo a direitos essenciais. Dessa forma, o advérbio contribui para reforçar a ideia de que a erradicação da fome depende de um compromisso sério do poder público.

Dando continuidade à análise, na Redação 3 o agente-produtor mobiliza uma modalização apreciativa no parágrafo de introdução, conforme o excerto abaixo: "O livro Quarto de Despejo de Carolina Maria de Jesus tem como um de seus temas de destaque a fome. [...] **Infelizmente**, essa não era somente a realidade de Carolina, e sim de muitos brasileiros atualmente [...]" (Redação 3).

A partir do advérbio de modo "infelizmente", o candidato ao vestibular posiciona-se a respeito da condição de insegurança alimentar e fome que se faz presente na realidade brasileira. Com isso, o agente-produtor mobiliza

a modalização para relacionar seu repertório inserido no texto — o livro Quarto de Despejo — à realidade atual, destacando que o cotidiano relatado pela autora faz parte da vida de muitos brasileiros. Com isso, não só se posiciona, mas se insere no texto como agente e contribui para seu fio argumentativo, demonstrando intencionalidade ao utilizar o repertório literário.

Ainda no parágrafo de introdução, mobiliza uma modalização lógica na última sequência, quando afirma que "[...] **É fato** que essa problemática deve-se à desigualdade e à pandemia". Com esta modalização, o candidato ao vestibular relaciona a temática à problemas sociais, construindo uma argumentação baseada na causa e consequência da problemática.

No segundo e terceiro parágrafo desta mesma redação, o agente-produtor utiliza as modalizações lógicas "percebe-se" e "nota-se" para destacar seus argumentos como verdades passíveis de observação por qualquer outro indivíduo. Além disso, o pronome "se" acompanhado do verbo é frequentemente utilizado em redações de vestibular para permitir que os candidatos se distanciem do discurso e do fio argumentativo, produzindo textos mais impessoais e priorizando a terceira pessoa do discurso (Gonçalves; Lima, 2024).

Por fim, no parágrafo de conclusão, o agente-produtor mobiliza duas modalizações deônticas: a primeira quando ressalta que "[...] essa realidade **precisa** mudar", referindo-se à insegurança alimentar, e a segunda ao dizer que "[...] **é preciso** que o governo e toda a população possam ajudar essas pessoas a garantir seu direito". Em ambos os casos, o candidato utiliza o verbo "precisar" para indicar necessidades relacionadas a mudanças sociais. Conforme Belinelli, Barros e Striquer (2020), as modalizações deônticas são frequentemente utilizadas

nas conclusões de redações, nas quais os candidatos inserem proposições de solução ao problema da temática para indicarem a necessidade de ações sociais coletivas e do Estado.

Na Redação 4, o agente-produtor mobiliza modalizações apreciativas, lógicas e deônticas. Em seu primeiro parágrafo, o vestibulando introduz o tema a partir do direito à alimentação ser constitucional, portanto, precisa ser garantido a todos os brasileiros, conforme o excerto abaixo: "A alimentação é essencial para a sobrevivência e um direito primário do ser humano, pois sem alimento o organismo não funciona. Entretanto, **esse direito não está permanecendo ativo em alguns brasileiros**, por conta da pandemia pessoas perderam seus empregos e os preços dos alimentos aumentaram **exorbitantemente**. [...] Lembrar ao Estado e as indústrias alimentícias que a qualidade de vida começa pela alimentação e que esta **deve ser de menos custo à população** será o desafio" (Redação 4).

Ao dizer que "esse direito não está permanecendo ativo em alguns brasileiros", ele avalia negativamente a garantia do direito previsto na Constituição Federal de 1988, de maneira que mobiliza uma modalização apreciativa. Na mesma sequência, insere outra modalização apreciativa, por meio do advérbio "exorbitantemente". Nesse sentido, faz um julgamento sobre o aumento no valor de produtos alimentícios pós pandemia, qualificando a ação como excessiva. Ainda neste parágrafo, o candidato afirma que a alimentação "deve ser de menos custo à população", mobilizando uma modalização deôntica a partir do verbo auxiliar "deve". Este verbo marca uma necessidade social com relação ao acesso aos alimentos.

No terceiro parágrafo, o agente-produtor evidencia

os impactos da má alimentação infantil, relacionando a carência nutricional ao comprometimento do crescimento, da imunidade e até mesmo à morte, mobilizando uma modalização apreciativa, como é possível observar no excerto abaixo: "[...] Portanto, o alimento é a fonte de sobrevivência de todo ser vivo. **Felizmente** existem ações solidárias como o Programa Fome Zero e Natal sem Fome que ajudam famílias carentes no Brasil visando assim amenizar a fome dos Brasileiro" (Redação 4).

Neste contexto, a modalização se manifesta por meio do advérbio "felizmente", empregado para expressar o julgamento subjetivo do autor diante da realidade social marcada pela fome e suas consequências. O uso dessa marca linguística atribui ao texto um tom de esperança, mostrando que compactua com iniciativas que buscam contribuir para a diminuição da fome no Brasil. Com isso, não apenas reconhece a gravidade do problema da fome, mas também valoriza os esforços existentes para combatê-la.

No último parágrafo, o vestibulando mobiliza uma modalização lógica para apresentar sua conclusão e sugestão de solução para o problema. Afirma que "**Faz-se necessário** um olhar cuidadoso à sua população como aumentar o valor do auxílio brasil, distribuição de cestas-básicas e hortaliças [...]", indicando obrigações sociais que, apesar de não terem sido imputadas a nenhum agente, acreditamos estarem relacionadas à sociedade e ao Estado.

Na Redação 5, o agente-produtor mobiliza, no primeiro parágrafo, uma modalização apreciativa e uma lógica para expressar o problema expressivo que a fome representa até a atualidade, como é possível observar abaixo.

> Lênin, durante a reforma pós-Revolução Russa de 1917, estabeleceu políticas para que houvesse pão (comida) para toda a nação, no qual estava passando fome. Já que **o czar não se importava com a miséria do povo**. [...] Sob esse viés, **percebe-se** que [sic] a fome é um problema desde outros séculos até os dias atuais [...] (Redação 5).

Ao afirmar que "o czar não se importava com a miséria do povo", o agente-produtor mobiliza uma modalização apreciativa, visto que avalia negativamente a atitude da autoridade russa. Já na última sequência do parágrafo, insere uma modalização lógica, por meio do verbo "percebe-se". Tendo em vista que as modalizações lógicas visam à expressão de valores ou possibilidades acerca do tema, articula estas com a intenção de dar maior credibilidade aos argumentos apresentados, atestando sua percepção da fome e insegurança alimentar no Brasil como fato.

No segundo parágrafo da Redação 5, o candidato inclui duas modalizações lógicas ao texto, conforme demonstra o excerto abaixo:

> Primeiramente **vale ressaltar** que o Brasil é um dos grandes exportadores de alimento no mundo. Porém, desde quando era colônia adota-se medidas em que beneficiam apenas os latifundiários, consequentemente milhares de pessoas não tem acesso a comida por um preço mais acessível, já que o dólar (devido às exportações) define os valores. [...] **Percebe-se** que o Capitalismo é bastante cruel, principalmente para as mazelas como diria Karl Marx [...] (Redação 5).

Nesse sentido, ele utiliza essas expressões para introduzir informações relevantes para sua argumentação, de maneira que, ao dizer "vale ressaltar", o agente-produtor utiliza a lógica de que irá dizer algo de conhecimento

geral, mas, ainda assim, considera importante destacar. Já na segunda modalização do parágrafo, o candidato utiliza "percebe-se" para trazer informações sobre a natureza do capitalismo, introduzindo a informação como fato notável a qualquer indivíduo. Nesse tipo de texto, as modalizações lógicas são expressões importantes para a autoridade e credibilidade no discurso, de maneira que o vestibulando não só demonstra certeza no que está dizendo, mas também apresenta seus argumentos por meio de verdades amplamente conhecidas.

No último parágrafo, afirma que "o Governo Federal e o Ministro da Economia **deve** [sic] criar alfandegas [sic] sobre exportação diminuir impostos locais e estimular preços baixos, além disso oferecer comidas nas ruas". Ao utilizar o verbo auxiliar "deve", atribui a responsabilidade da solução do problema ao Governo Federal e ao Ministro da Economia, indicando uma obrigação governamental.

Após a análise dos textos, notamos que os candidatos ao vestibular mobilizam as modalizações lógicas, deônticas e apreciativas, de maneira que buscam fundamentar seus argumentos com base nas necessidades sociais e fatos, mas reconhecem a importância de seus julgamentos acerca do tema. A ausência das modalizações pragmáticas em nossa análise demonstra que os candidatos ao vestibular da UFGD não recorrem a vozes outras para darem suporte à agentividade no texto. Além disso, ao inserirem vozes de personagens e vozes sociais, optam por verbos que carregam neutralidade, como o verbo "dizer", que não atribui a responsabilidade do que está sendo dito ao agente-produtor do texto. Em concordância com Belinelli, Barros e Striquer (2020), que analisaram as modalizações nos artigos de opinião como redação de vestibular, acreditamos que a capacidade de mobilizar

modalizações no texto é essencial para a construção de autoria e de posição enunciativa no texto dissertativo-argumentativo como redação de vestibular.

Por fim, em concordância com Marcuschi (2008), reiteramos que a escrita não é uma habilidade inata, mas sim um processo construído ao longo da formação do indivíduo. A prática da produção textual deve ter significado para os estudantes, de maneira que, gradualmente, compreendam a função social dos gêneros textuais, bem como tenham noção do dialogismo e dos contextos de produção que envolvem os textos. A análise mostrou que a escrita deve envolver a intenção do agente-produtor, visto que as modalizações representam as marcas e impressões do agente-produtor no texto, articulando o objetivo da produção ao fio argumentativo.

6. Considerações Finais

A análise nos permitiu observar como os candidatos ao vestibular da UFGD mobilizam as modalizações para sustentar sua argumentação e construir textualidade e autoria em seus textos. A ocorrência das modalizações lógicas e deônticas revelam a preocupação dos agentes-produtores no que tange aos deveres sociais e governamentais, transformando seus pontos de vista em propostas de intervenção e melhoria social acerca do tema. Além disso, a presença das modalizações apreciativas demonstra que os agentes-produtores não são neutros, mas se inserem nos textos a partir de valores e julgamentos, com a finalidade de estabelecer uma relação dialógica com o leitor (membro da banca avaliadora). Já a ausência das modalizações pragmáticas indica que os candidatos buscam neutralizar a inserção de vozes no

texto, sem atribuir qualquer intencionalidade a estas, ou seja, a intencionalidade é somente a do agente-produtor. Desta maneira, os argumentos provenientes de vozes são utilizados nos textos para embasar e fundamentar o fio argumentativo, sem que haja qualquer relação entre as vozes inseridas nas produções e o agente-produtor.

Além disso, consoante a Belinelli, Barros e Striquer (2020), reconhecemos que os resultados aqui expostos reforçam a capacidade de modalizar os discursos no texto como um indicador de proficiência e domínio da escrita acadêmica e escolar, de maneira que a escolha dos modalizadores não é aleatória, mas estrategicamente selecionada a partir de um objetivo.

Nesse sentido, evidenciamos a necessidade de um ensino que valorize a escrita como prática social situada, promovendo estratégias que auxiliem os alunos na organização e argumentação do discurso. A ausência de práticas constantes de produção textual impacta negativamente a capacidade dos estudantes de expressar suas ideias de maneira eficaz. Ademais, nas aulas de produção textual, sobretudo as de textos argumentativos, é imprescindível que os docentes destaquem a importância da marcação de autoria nos textos dos alunos, visando seu protagonismo e agentividade.

Por fim, acreditamos que a pesquisa pode auxiliar professores da educação básica a trabalharem a argumentação para além da estrutura lógica, visando ao exercício do posicionamento crítico e reflexivo. Além disso, esperamos que esta pesquisa sirva de suporte aos pesquisadores que se debruçam aos gêneros textuais, sobretudo os solicitados em contexto de vestibular, aos docentes, estudantes e demais interessados, de modo a atenuar a relevância da marcação de autoria nas produções textuais.

Referências

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

BELINELLI, G. P.; BARROS, E. M. D. de. A mobilização de vozes enunciativas no gênero "artigo de opinião como redação de vestibular". **Entrepalavras**, Fortaleza/CE, v. 11, n. 1, p. 1-23, jan.-abr. 2021.

BELINELLI, G. P.; BARROS, E. M. D. de; STRIQUER, M. S. Modalizações em artigos de opinião como redação de vestibular. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, Brasília/DF, v. 1, n. 21, p. 188-207, 2020.

BRONCKART, J-P. **Atividade de linguagem, textos e discursos:** por um interacionismo sócio-discursivo. 2ª ed. Trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 2009.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GONÇALVES, A. V.; LIMA, G. S. As vozes no texto dissertativo-argumentativo como redação de vestibular. **ARREDIA**, Dourados/MS, v. 8, n. 14, p. 29–44, 2025.

HAAG, H. F. *et. al*. Ensino de gêneros do argumentar: estudo comparativo entre ensaio escolar e texto dissertativo-argumentativo de vestibular e do enem. In: SANTOS, G. J. F. *et. al* (org.). **Letramento e ensino:** sujeitos, conhecimentos e significações sociais. 1ª ed. Maringá/PR: Vox Littera Publicações, 2020, p. 106-121.

HAAS, D. D.; GUIMARÃES, A. M. M. **Redação de vestibular:** um gênero de texto? Entrelinhas, São Leopoldo/RS, v. 8, n. 1, p. 81-89, 2014.

LIMA, G. S.; GONÇALVES, A. V. Conclusões em textos dissertativo-argumentativos como redação de vestibular. **Revista Línguas&Letras**, Cascavel/PR, v. 27, n. 62, p. 1-19, 2026.

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais no ensino de língua**. In: MARCUSCHI, L. A. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. 1ª ed. São Paulo/SP: Parábola, 2008, p. 146-177.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D. de.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, Rio Branco/RS, v. 1, n. 1, p. 1-15, jan/jul. 2009.

SCHNEUWLY, B., DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. 1ª ed. Trad. Roxane Helena Rodrigues Rojo e Glaís Sales Cordeiro. *Campi*nas, SP: Mercado de Letras, 2004, 278p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS. **Relação candidato / vaga PSV-2022**. Dourados: UFGD, 2022. Disponível em:https://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/PROCESSO-SELETIVO-VESTIBULAR-PSV/PSV%20-%202022/Anexo%20Concorr%C3%AAncia%20Refinada%20OK.pdf. Acesso em: 29 mar. 2026.

CAP. 2

Ensinar a língua sem apagar o sotaque: tensões entre a BNCC e o DCTMA na alfabetização

Camila Rodrigues Viana
Carla Bastiani
Maria da Guia Taveiro Silva



CAMILA RODRIGUES VIANA

Doutora em Letras: Ensino de Língua e Literatura pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). Professora da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), campus Imperatriz e da Pós-Gradução em Letras (PPGLe) da Universidade Estadual da Região Tocantina (UEMASUL). Formadora e tutora de cursos EAD. Colaboradora de formação de professores da Educação Básica do programa PROFEBPAR/ PAFOR- UFMA. Atuação profissional na área de Linguagem, Comunicação e Educação. Analista de material didático. Projetos e pesquisas voltados para a práticas de linguagem, inovação para educação, mídia e discursos. Coordenadora do grupo de pesquisa LINC- Linguagem, Comunicação e Inovação para educação (UFMA/CNPQ). E-mail: camila.rodrigues@ufma.br



CARLA BASTIANI

Doutora em Letras: Ensino de Língua e Literatura pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). Professora do Instituto Federal do Tocantins (IFTO), campus Paraíso. Atua nas áreas de Linguística e Ensino, com ênfase em Onomástica e em Toponímia, desenvolvendo pesquisas sobre nomes de lugares e seu papel na preservação da memória cultural e na educação. Possui experiência em formação de professores, produção de material didático e extensão universitária, articulando ensino, pesquisa e valorização do patrimônio linguístico-cultural. E-mail: carla.bastiani@ifto.edu.br



MARIA DA GUIA TAVEIRO SILVA

Doutora em Linguística (PPGL) e Mestra em Educação em língua materna (PPGE), pela Universidade de Brasília (UnB). Graduada em Letras Português e Inglês, pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) e em Pedagogia, pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Fez estágio doutoral na Universidade da Califórnia, em Los Angeles (UCLA), USA. Participou do curso de Ensino de Inglês como Língua Estrangeira, financiado pela CAPES, no Instituto de Educação da Universidade de Londres (IOE), UK. É docente (Associada II) do curso de Letras Língua Portuguesa e Literaturas, e docente e Vice-Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGLe), na Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL). É docente do Doutorado, do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura, da Universidade Federal do Norte do Tocantins (PPGLLIT/UFNT). Pesquisadora PQ-C/ CNPq, e líder do Grupo de Estudos Linguísticos do Maranhão (GELMA/UEMASUL, CNPq). Tem interesse nas seguintes temáticas: ensino, Sociolinguística, Letramento, Linguagem e práticas escolares. E-mail: maria.silva@uemasul.edu.br

ENSINAR A LÍNGUA SEM APAGAR O SOTAQUE: TENSÕES ENTRE A BNCC E O DCTMA NA ALFABETIZAÇÃO

Resumo: Este capítulo analisa as tensões e possibilidades de articulação entre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA) no ensino de Língua Portuguesa na alfabetização. Enquanto a BNCC estabelece diretrizes nacionais para o ensino, o DCTMA propõe a maranhensidade como eixo estruturante do currículo, valorizando a cultura, a oralidade e as variedades linguísticas locais. Entre saberes linguísticos, culturais, religiosos e sociais, a maranhensidade consolidou-se como orientação para as práticas pedagógicas no contexto maranhense. Ensinar Língua Portuguesa no Maranhão, portanto, não significa apenas ensinar a norma padrão, mas também reconhecer que a língua possui marcas culturais e identitárias. Conclui-se que a consolidação da maranhensidade como prática pedagógica ainda exige investimento institucional, formação continuada, materiais complementares e valorização dos saberes locais.

Palavras-chave: BNCC; DCTMA; Maranhensidade; Língua Portuguesa.

TEACHING PORTUGUESE WITHOUT SILENCING REGIONAL VOICES: TENSIONS BETWEEN BNCC AND DCTMA IN EARLY LITERACY

Abstract: This chapter examines the tensions between the Brazilian National Common Core Curriculum (BNCC) and the Curriculum Document of the Territory of Maranhão (DCTMA) in Portuguese language teaching during early literacy education. While the BNCC establishes a national educational framework, the DCTMA proposes maranhensidade as a structuring principle of the curriculum, valuing local culture, orality, and regional linguistic varieties. Among linguistic, cultural, religious, and social forms of knowledge, maranhensidade has become a guideline for pedagogical practices in Maranhão. Teaching Portuguese in Maranhão, therefore, cannot be limited to the standard norm alone; it must also recognize that language carries accents and that the Maranhão accent is legitimate. The chapter concludes that consolidating maranhensidade as a pedagogical practice still requires institutional investment, continuing teacher education, supplementary teaching materials, and partnerships with masters of popular culture.

Keywords: BNCC; DCTMA; maranhensidade; Portuguese language teaching.

1. Entre a Base e o territorial: ponto de partida

A língua tem sotaque. E o sotaque neste capítulo não é um ruído na comunicação. Não é um desvio da norma. Não é um problema a ser resolvido. É um convite para mergulhar na ideia de que sotaque é **memória**. É **território**. É **identidade**. É o que uma língua guarda de sua história, de seu povo, de seu chão.

A promulgação e a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2018, representaram um marco nas políticas educacionais brasileiras ao instituírem um documento normativo que define as aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas ao longo da Educação Básica. No ensino de Língua Portuguesa, a BNCC configura-se como um conjunto de orientações que não apenas define o que se ensina, mas também que língua se ensina, como se ensina e para quê.

Ao estabelecer habilidades relacionadas à leitura, à escrita, à oralidade e à análise linguística, a Base oficializa um projeto de formação do sujeito falante, um projeto nem sempre neutro, que privilegia certas variedades, determinados gêneros e modos específicos de dizer em detrimento de outros (Foucault, 2008; Brasil, 2018).

No estado do Maranhão, a BNCC trouxe, para além das exigências nacionais, um desafio específico para os professores dos anos iniciais: a incorporação da maranhensidade como eixo estruturante do Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA). Conforme estabelece o documento estadual, o currículo deve constituir-se como "expressão da diversidade do estado e do povo do Maranhão, construído com base na formação

sócio-histórica de sua gente e constituído para que os sujeitos se sintam representados e se enxerguem no processo de ensino-aprendizagem" (Maranhão, 2019, p. 28).

O termo maranhensidade não é novo na história do estado. Conforme apontam as pesquisas de Viana (2021, 2023), a palavra surgiu pela primeira vez durante o governo de Jackson Lago (1997–2000), associada a uma proposta de política cultural que buscava nomear "o jeito de ser" do povo maranhense. Posteriormente, o termo foi retomado em diferentes contextos; contudo, somente com a criação do Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA), em 2019, a maranhensidade adquiriu estatuto educacional. O documento define a maranhensidade como "a diversidade do Maranhão nas ações pedagógicas nas escolas e salas de aula, considerando a formação sócio-histórica de sua gente e a pluralidade de manifestações culturais, linguísticas e identitárias do estado". Entretanto, conforme observa Viana (2021, p. 125–127), o DCTMA "silencia quanto a uma definição operacional do termo, transferindo para os professores a responsabilidade de conceituá-lo e aplicá-lo".

A Base não adentra a sala de aula como um texto neutro. Ela carrega consigo uma ordem do discurso, interditos, vontades de verdade e mecanismos de rarefação, que produz sujeitos e saberes. O professor alfabetizador, ao mesmo tempo em que se submete a essa ordem, também a recria, resiste a ela e a reinventa. Nesse sentido, alfabetizar, no território maranhense, constitui também um ato de resistência discursiva: é inscrever, nas entrelinhas das habilidades nacionais, as marcas de uma língua, de uma cultura e de um povo (Viana, 2021).

Entre saberes locais, linguísticos, culturais, religiosos e sociais, a maranhensidade tornou-se eixo estruturante

do currículo estadual e orientação para as práticas pedagógicas. Contudo, o que significa, na prática, integrar a maranhensidade ao ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais? Como o professor alfabetizador pode mobilizar os saberes locais como prática pedagógica? E de que modo a maranhensidade se articula às habilidades de leitura, escrita, oralidade e análise linguística propostas pela BNCC?

Para responder a essas questões, este capítulo está organizado em três seções principais:

i) Debates conceituais sobre alfabetização e letramento, situando as tensões que atravessam esse campo de estudos.

ii) Análise dos documentos curriculares (BNCC e DCTMA) em perspectiva comparativa, com ênfase no ensino de Língua Portuguesa, problematizando a implementação da maranhensidade como prática pedagógica.

iii) Discussão das possibilidades e tensões da articulação entre a maranhensidade e os eixos do ensino de Língua Portuguesa, bem como identificação de estratégias pedagógicas que possam integrar a maranhensidade ao processo de alfabetização.

2. Alfabetização e letramento: conceitos em disputa

Compreender o processo de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental requer, inicialmente, o estabelecimento de distinções conceituais fundamentais. Conforme esclarece Soares (2015, p. 15), "alfabetização é o processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita; letramento é o processo de inserção e participação na cultura escrita". Em outras palavras,

enquanto a alfabetização refere-se ao domínio do sistema alfabético e ortográfico, o letramento relaciona-se aos usos sociais da leitura e da escrita em diferentes contextos e práticas sociais.

Historicamente, as concepções de alfabetização no Brasil passaram por significativas transformações. Até a década de 1980, predominava uma perspectiva behaviorista, centrada nos métodos de ensino (fônico, silábico e global) e na ideia de "prontidão" para a aprendizagem. A partir dos anos 1990, com a difusão dos estudos de Emília Ferreiro (1991) e da teoria da psicogênese da língua escrita, o foco deslocou-se para os processos cognitivos da criança e para a construção ativa do conhecimento acerca do sistema de escrita.

Nos anos 2000, o conceito de letramento ganhou força, ampliando o escopo da alfabetização para além da decodificação. Soares (1998, 2015, 2016) figura entre as principais vozes na defesa de uma abordagem integrada, denominada pela autora de "alfabetizar letrando". Para Soares (2015, p. 47), "é possível, e necessário, alfabetizar letrando, ou seja, ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita".

A prática do letramento constitui um dos pontos de destaque nas recomendações da BNCC, ao afirmar que a ação pedagógica nos primeiros anos do Ensino Fundamental deve ter como foco a alfabetização, "garantindo amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos" (Brasil, 2018, p. 59).

No entanto, como alertam Pertuzatti e Dickmann (2019, p. 789), há divergências importantes entre os

documentos que orientam a alfabetização no Brasil:

> i) não há consenso sobre o conceito de alfabetização;
>
> ii) não há diálogo entre a intenção, a finalidade e a importância da alfabetização;
>
> iii) o letramento não aparece em todos os documentos e, quando aparece, não há identidade conceitual e de intencionalidade;
>
> iv) leitura e escrita aparecem com expectativas diferentes;
>
> v) a terceira versão da BNCC considera o segundo ano como tempo ideal e suficiente para a alfabetização dos estudantes.

Essas tensões conceituais têm implicações diretas para a formação dos professores alfabetizadores, que precisam não apenas dominar os conteúdos a serem ensinados, mas também compreender as diferentes perspectivas teóricas que fundamentam as práticas de alfabetização e letramento.

A noção de letramento já figurava entre os princípios recomendados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), mas a BNCC avança ao explicitar a necessidade de alfabetizar letrando nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental. O documento legitima a compreensão de que "a alfabetização deve ser desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e escrita, de modo que a criança compreenda, desde o início, a função social da escrita" (Brasil, 2018, p. 59).

Nessa trama conceitual, observa-se também um jogo de poder em disputa no âmbito das políticas públicas educacionais. É importante frisar que a BNCC não inaugura concepções inéditas, mas operacionaliza, de maneira mais sistemática, detalhada e com metas anuais

explícitas, princípios já presentes nos PCN. Como observa Soares (2016, p. 89), "a BNCC não cria um novo paradigma, mas aprofunda e detalha o paradigma que vinha sendo construído desde os PCN".

A BNCC também avança ao situar a alfabetização no contexto mais amplo do letramento, articulando-a às práticas de leitura e produção de textos pertencentes a diferentes gêneros e esferas sociais. O documento orienta que a apropriação do sistema de escrita alfabética deve "ocorrer de modo articulado ao desenvolvimento de habilidades de compreensão e produção textual, de modo a garantir que a criança compreenda a função social da escrita desde o início de sua escolarização" (Brasil, 2018, p. 93).

Essa dupla exigência, domínio do sistema alfabético e inserção em práticas de letramento, torna ainda mais complexa a tarefa do professor alfabetizador, que precisa articular diferentes conhecimentos:

a) conhecimentos sobre a língua (fonologia, morfologia, ortografia);

b) conhecimentos sobre métodos e materiais de alfabetização;

c) conhecimentos sobre gêneros textuais e práticas de letramento;

d) conhecimentos sobre desenvolvimento cognitivo e psicogênese da escrita.

Nesse contexto, a formação docente emerge como fator decisivo para o êxito da implementação da BNCC nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Conforme ressalta Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 259), "o currículo oficial ou escrito materializa-se por meio da prática dos

professores; por essa razão, eles devem ser envolvidos permanentemente em sua formulação e em suas estratégias de execução". Contudo, como se configura a realidade das redes municipais no que se refere ao perfil de formação dos profissionais responsáveis pela alfabetização?

3. A língua entre dois documentos: da norma ao território

Após a implementação da BNCC, o ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais passou a ser compreendido para além do processo de decodificação de letras: a criança passou a ser convidada a ler, produzir e refletir sobre textos de diferentes gêneros, de um bilhete a um cordel, de uma receita a uma notícia. A alfabetização passou a contar com delimitação temporal (até o 2º ano), organização em ciclos (1º e 2º anos; 3º ao 5º ano) e ampliação das práticas de letramento. A oralidade tornou-se eixo estruturante, enquanto a gramática passou a ser compreendida como meio para a análise linguística. Nesse contexto, a BNCC organiza o ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais a partir de quatro eixos integradores: oralidade, leitura/escuta, produção de textos e análise linguística/semiótica.

Para os dois primeiros anos do Ensino Fundamental, período denominado de "alfabetização", o documento estabelece um conjunto específico de habilidades a serem desenvolvidas progressivamente. Entre essas habilidades, destacam-se:

> EF01LP01- Reconhecer o sistema de escrita alfabética como representação dos sons da fala;
>
> EF01LP02- Escrever palavras, frases e textos curtos no sistema alfabético, respeitando as convenções gráficas;

> EF01LP04- Ler palavras e pequenos textos com fluência e compreensão;
> EF01LP07- Segmentar oralmente palavras em sílabas e identificar fonemas iniciais, mediais e finais;
>
> EF01LP08- Estabelecer relações entre fonemas e grafemas (Brasil, 2018, p. 89-95).

Observa-se, nessas habilidades, uma ênfase significativa no conhecimento explícito do sistema alfabético, das relações entre sons e letras e da estrutura silábica e fonológica da língua portuguesa. Como argumenta Soares (2016), trata-se de uma valorização dos aspectos "linguísticos" da alfabetização, o que demanda do professor conhecimentos específicos sobre fonologia, morfologia e ortografia.

A BNCC elenca uma série de gêneros textuais a serem trabalhados, como bilhetes, listas, convites, notícias e cartas, enquanto o DCTMA sugere a inclusão de gêneros locais, como cordel, lenda, causo e receita típica. Em teoria, não há conflito, uma vez que é possível desenvolver o ensino a partir da articulação entre diferentes gêneros textuais. Na prática, contudo, a organização curricular escolar mostra-se limitada e engessada. Priorizar o cordel pode significar deixar de lado outro gênero, por exemplo. Soma-se a isso o fato de que as avaliações externas são alinhadas à BNCC e tendem a privilegiar, prioritariamente, gêneros de circulação nacional.

Essas diferenças têm implicações profundas para a prática pedagógica cotidiana. O professor alfabetizador maranhense é colocado diante de um jogo de poder: de um lado, a obrigatoriedade da BNCC, cuja concepção de língua pouco dialoga com as especificidades do território; de outro, a recomendação de valorização da maranhensidade,

embora o próprio documento curricular não ofereça ferramentas práticas suficientemente desenvolvidas para sua efetivação.

A BNCC pressupõe a norma padrão como horizonte do ensino de Língua Portuguesa. O DCTMA, ao valorizar a oralidade local, sugere que essa norma pode ser relativizada, negociada ou até mesmo suspensa em favor da expressão cultural. Para o professor, essa tensão produz uma contradição prática: deve-se priorizar o ensino da norma padrão, conforme orienta a BNCC, ou valorizar as variantes linguísticas locais, como propõe o DCTMA?

4. A língua em movimento: a maranhensidade como eixo de transformação curricular

O DCTMA foi concebido para complementar a BNCC. Ele não revoga a Base, não a contradiz formalmente nem propõe habilidades distintas. O que realiza, na prática, é a contextualização das habilidades nacionais à realidade maranhense. Com o DCTMA, recomenda-se que o professor maranhense alfabetize as crianças por meio do espelho da cultura que as constitui. Aprender a ler não é apenas decifrar letras; é reconhecer o próprio nome nas histórias contadas, no tambor do boi, nas quadrilhas, nos poemas e nos versos do cordel.

Contudo, entre a Base Nacional e o Documento Curricular do Território Maranhense, entre o que se deve ensinar e o que se deseja ensinar, existe um vazio, uma lacuna na qual o professor se move quase sozinho, pesquisando, criando e resistindo. Resistência aqui não no sentido de oposição, mas de criatividade e de esforço cotidiano para fazer com que a criança não aprenda

apenas a ler o Brasil, mas, antes de tudo, aprenda a ler o Maranhão.

A pesquisa de Viana (2021) revela que a maioria dos professores alfabetizadores receberam de modo positivo a proposta de integrar a maranhensidade ao currículo, associando-a à valorização da cultura local, ao reconhecimento da identidade regional e à possibilidade de tornar o ensino mais significativo para os alunos. No entanto, um percentual significativo (25%) manifesta ceticismo ou resistência, considerando o termo como "mais uma moda pedagógica" que não se concretizará na prática. Outros 15% demonstram desconhecimento ou indiferença.

A maranhensidade não constitui uma essência homogênea; consequentemente, a prática pedagógica que dela deriva também se torna heterogênea. O Maranhão é um estado marcado por contrastes, litoral e sertão, floresta e cerrado, capital e interior, tradições indígenas, africanas e europeias. O que significa "ser maranhense" em Imperatriz, no sul do estado e na fronteira com o Tocantins, é muito diferente do que significa em São Luís e na região da Baixada Maranhense. Ao tratar a maranhensidade como um conceito unificado, o DCTMA corre o risco de instituir uma nova norma, agora territorial, mas ainda potencialmente excludente.

Para o ensino de Língua Portuguesa, o DCTMA propõe que os objetos de conhecimento e as habilidades previstas na BNCC sejam desenvolvidos a partir de textos, gêneros e práticas culturais maranhenses. Nesse sentido, o documento sugere, por exemplo:

- O uso de cordéis de autores maranhenses para o trabalho com rimas, ritmo e estrutura textual;

- A exploração de lendas e narrativas orais da tradição maranhense (o bumba meu boi, a serpente da Ilha, os causos ribeirinhos);
- A valorização da oralidade local, incluindo expressões, ditados e modos de dizer típicos do falar maranhense;
- O trabalho com receitas da culinária típica (arroz de cuxá, peixe na folha de bananeira, torta de camarão, panelada etc) para a produção de textos instrucionais.

De modo geral, o DCTMA configura-se como uma resposta local à norma silenciosa da BNCC. O documento busca realizar aquilo que a Base não contempla plenamente: nomear o território, escutar o sotaque e inscrever a cultura local no centro do currículo. Entretanto, como aponta Viana (2021, p. 125–127), o próprio documento "silencia quanto a uma definição operacional do termo maranhensidade, transferindo para os professores a responsabilidade de conceituá-lo e aplicá-lo".

A integração da maranhensidade ao ensino de Língua Portuguesa, embora desejável e potencialmente significativa, enfrenta desafios concretos no cotidiano escolar. A autora elenca cinco desafios principais para a consolidação dos saberes locais como prática pedagógica:

I. Falta de materiais didáticos alinhados

Os professores relatam que os livros didáticos adotados pelas redes municipais, muitos deles adquiridos antes da implementação do DCTMA, não contemplam a maranhensidade. Isso exige do docente um trabalho adicional de seleção, adaptação ou produção de materiais, o que nem sempre se mostra viável diante da sobrecarga

de trabalho. Conforme relata um dos participantes da pesquisa, o livro didático "traz exemplos do Sudeste, do Sul. Cadê o nosso boi? Cadê o arroz de cuxá? Tenho que trazer tudo de fora, porque o material não ajuda" (Viana, 2021, p. 127).

II. Desconhecimento da cultura regional pelo próprio professor

Nem todos os professores conhecem com profundidade as manifestações culturais maranhenses, especialmente aqueles que não são naturais do estado ou que atuam em contextos urbanos nos quais determinadas tradições culturais se encontram menos preservadas. Essa realidade pode ser observada no relato de um dos participantes da pesquisa: "Eu sou do Piauí. Não sei nada sobre o bumba-meu-boi. Como vou ensinar? Tenho que estudar primeiro" (Viana, 2021, p. 127).

III. Tensão entre o local e o nacional

A BNCC estabelece habilidades e competências de caráter nacional. Nesse contexto, o desafio do professor consiste em conciliar as exigências de uma unificação curricular com a necessária flexibilização regional, sem negligenciar nenhuma dessas dimensões. Como revela um dos relatos analisados por Viana (2021, p. 128), "fica aquele dilema: ensino o que cai na prova nacional ou o que é daqui? Acabo fazendo os dois, mas, no corre-corre, o que é daqui fica de lado".

IV. Falta de tempo para planejamento e pesquisa

A integração da maranhensidade ao ensino exige do professor pesquisa prévia sobre lendas, festas, autores, músicas e expressões regionais. Esse trabalho demanda um tempo de planejamento que, muitas vezes, não está disponível na carga horária docente. Como evidencia um dos relatos analisados por Viana (2021, p. 128), "além de ter que colocar a maranhensidade nas aulas, tem os projetos, as festividades e os conteúdos obrigatórios; como conseguir tempo extra?"

V. Resistência de parte do corpo docente

Segundo as pesquisas de Viana (2021), cerca de 25% dos professores manifestam resistência à proposta da maranhensidade, considerando-a um "modismo" ou uma "exigência burocrática" sem impacto efetivo na aprendizagem. Como expressa um dos participantes da pesquisa: "desnecessário. Com a correria que a gente tem, ainda querem que a gente invente o que é 'maranhensidade'. Mais um termo para complicar e que ficará apenas no papel" (Viana; Santos; Moura, 2021, p. 126).

A integração da maranhensidade ao ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais representa, simultaneamente, uma oportunidade e um desafio para o professor alfabetizador. Isso porque a valorização da cultura local torna o ensino mais significativo, fortalece a identidade dos alunos e diversifica os gêneros textuais e as práticas de letramento presentes em sala de aula. Como afirma Arroyo (2007), o currículo constitui um espaço de produção de identidades; ao incluir a maranhensidade, a

escola reconhece e legitima o universo cultural de seus estudantes.

Os desafios e as tensões que atravessam o trabalho docente são inúmeros. O professor alfabetizador, cuja formação já é marcada por heterogeneidades e lacunas nos saberes linguísticos, precisa, muitas vezes sozinho, pesquisar, selecionar, adaptar e produzir materiais que articulem as exigências nacionais da BNCC às especificidades regionais do DCTMA. Além disso, deve lidar com a falta de tempo, a escassez de recursos e, por vezes, com sua própria falta de familiaridade com as manifestações culturais maranhenses, como lendas e narrativas orais da tradição local, o bumba-meu-boi, a serpente da Ilha e os causos ribeirinhos.

Apesar das dificuldades, Viana (2021) revela que a maioria dos professores (60%) avaliou positivamente a integração da maranhensidade ao currículo e consegue vislumbrar formas de incorporá-la à prática pedagógica, seja por meio da leitura de cordéis e poemas regionais, seja pelo estudo de lendas e festas típicas, seja pela reflexão sobre as variantes linguísticas do estado. Essas iniciativas, ainda que isoladas e pouco sistematizadas, indicam que é possível alfabetizar letrando a partir da cultura local.

Para que a maranhensidade se consolide como eixo estruturante do currículo, e não como mais uma exigência burocrática, é fundamental que as redes de ensino invistam em formação continuada específica, na produção de materiais didáticos regionais, em parcerias com mestres da cultura popular e na criação de acervos digitais colaborativos. Somente assim o professor alfabetizador poderá, de fato, transformar a maranhensidade em prática pedagógica cotidiana, articulando o ensino de Língua Portuguesa à rica diversidade cultural do território maranhense.

Diante desse cenário, o professor alfabetizador maranhense encontra-se em uma posição paradoxal: é cobrado para implementar a BNCC, cuja concepção de língua pouco dialoga com o território, e também para valorizar a maranhensidade, embora o documento curricular não lhe ofereça ferramentas práticas suficientemente desenvolvidas. Nesse intervalo, ele cria, adapta, improvisa e resiste cotidianamente. Mas deveria estar sozinho nessa tarefa?

5. A língua e o professor que resiste: o ponto que não se encerra

Ensinar Língua Portuguesa no Maranhão, portanto, não pode significar apenas ensinar a norma. É, antes e acima de tudo, ensinar que a língua tem sotaque, e que o sotaque maranhense é legítimo, bonito e potente. A BNCC pode não escutar o território. O DCTMA marca o lugar dos saberes locais, mas não consegue, sozinho, resolver as tensões que atravessam a prática pedagógica. No fim, o que permanece é o professor, e aquilo que ele faz, todos os dias, com as ferramentas que possui.

O sotaque resiste porque o professor resiste. E, enquanto houver professores inventando, adaptando, criando e tecendo saberes locais no contexto pós-BNCC, a língua do território continuará viva, dentro e fora da sala de aula. A BNCC, ao definir o que é "essencial" aprender, opera sob a ilusão de uma homogeneidade linguística e cultural. O DCTMA tenta tensionar essa lógica, mas esbarra em limites estruturais. Nesse intervalo, os professores alfabetizadores sustentam o cotidiano da escola. Não esperam que a norma lhes ofereça todas as respostas; eles

já estão fazendo, com o que têm, do modo que podem, como sempre fizeram.

Este capítulo constitui uma homenagem à resistência criativa dos professores alfabetizadores na consolidação das orientações curriculares. Professores que não esperam a norma chegar para transformar o ensino, mas reinventam a prática pedagógica com os materiais disponíveis e dentro dos limites estruturais que enfrentam cotidianamente. Por isso, o sotaque resiste.

Referências

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular:** educação é a base. Brasília: MEC, 2018.

FERREIRO, Emília. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar:** políticas, estrutura e organização. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. **Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA):** educação infantil e ensino fundamental. São Luís: SEDUC, 2019.

PERTUZATTI, Eliane; DICKMANN, Ivo. Alfabetização e letramento no Brasil: um olhar a partir dos documentos oficiais. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 2, p. 786-801, abr./jun. 2019.

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
SOARES, Magda. **Alfabetização:** a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2015.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento:** caminhos e descaminhos. São Paulo: Contexto, 2016.

VIANA, Camila Rodrigues. **BNCC e maranhensidade em jogo discursivo:** da estruturação curricular aos posicionamentos de professores do ensino fundamental anos iniciais. 2021. Tese (Doutorado em Ensino de Língua e Literatura). Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2021.

VIANA, Camila Rodrigues; SANTOS, Janete Silva dos; MOURA, Jónata Ferreira de. **Maranhensidade no espaço escolar:** formações discursivas entre o lugar curricular e a posição sujeito-professor do Ensino Fundamental I. Revista Humanidades & Inovação, Palmas, v. 8, n. 48, p. 63-75, 2021. Disponível em: https://revista. unitins.br/index. php/humanidadeseinovacao/article/view/4301. Acesso em: 14 maio 2026.

CAP. 3

Entre nominar e dizer: permanências da flexão verbo-nominal da antiguidade ao livro didático contemporâneo

Dalve Batista Santos
Francisco Madson da Silva Lopes



DALVE BATISTA SANTOS

Pós-doutora em Educação, pela Universidade Federal de Juiz de Fora-UFJF. Doutora e mestra em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professora Adjunta - UFT. É coordenadora do Programa de Iniciação Científica da UFT. Faz parte do Banco de Avaliadores do Sinaes (BASIs), como Avaliadora Institucional. É coordenadora adjunta do Grupo de Estudos de Práticas de Letramento e Ensino (GEPEL). É membro do grupo de pesquisa Estudos da Indeterminação e da Metáfora (GEIM), da PUC/SP; no Grupo de Pesquisa Linguagem, ensino e práticas sociais da UFJF; e, no Grupo de Pesquisa Os significantes e os significados do ensino e da produção de textos: pesquisa, ação e reflexão, da Universidade de Brasília-UnB. Atua nas seguintes áreas: 1) Gêneros textuais e ensino de língua materna; 2) Práticas de letramento e ensino; 3) Letramento Acadêmico: Leitura e escrita na Universidade; 4) Formação do professor de Língua Portuguesa; 5) A linguagem multimodal em contexto de ensino-aprendizagem. E-mail: dalve@uft.edu.br



FRANCISCO MADSON DA SILVA LOPES

Possui Licenciatura em Letras/Português, pelo Instituto Federal do Tocantins, Campus Palmas. Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Tocantins, Campus Porto Nacional, na linha de pesquisa em Linguística Aplicada. É membro do Grupo de Estudos de Práticas de Letramento e Ensino (GEPEL), vinculado à Universidade Estadual do Tocantins (UNITINS). E-mail: madson.lopes@mail.uft.edu.br

ENTRE NOMINAR E DIZER: PERMANÊNCIAS DA FLEXÃO VERBO-NOMINAL DA ANTIGUIDADE AO LIVRO DIDÁTICO CONTEMPORÂNEO

Resumo: Este capítulo, situado na História das Ideias Linguísticas em diálogo com a Linguística Aplicada Crítica, investiga como a análise das flexões nominais e verbais, sistematizada pela tradição greco-latina, persiste no ensino contemporâneo de Morfologia do 6º ano. Buscamos: (i) compreender os processos pelos quais a sociedade greco-latina desenvolveu análise sistemática das flexões verbo-nominais; (ii) identificar os princípios teóricos fundamentadores, particularmente a noção de "acidente" (*accidens*); e (iii) verificar em que medida tais princípios estruturam a abordagem em um livro didático contemporâneo. A pesquisa justifica-se pela necessidade de compreender a permanência histórica de conceitos gramaticais no ensino escolar, considerando o papel do livro didático como mediador das práticas de Análise Linguística conforme a BNCC. Trata-se de estudo qualitativo, documental e interpretativista, cujo *corpus* é a décima primeira edição do livro Português: Linguagens (Cereja; Vianna, 2022), focalizando capítulos sobre flexão nominal e verbal. Os resultados evidenciam que os procedimentos analíticos greco-latinos permanecem como fundamento epistemológico subjacente às abordagens contemporâneas, revelando continuidade histórica que estrutura as práticas pedagógicas atuais.

Palavras-chave: História das Ideias Linguísticas; Morfologia; Flexão nominal e verbal; Livro didático; Tradição greco-latina.

BETWEEN NAMING AND SAYING: ENDURING FEATURES OF VERBO-NOMINAL INFLECTION FROM CLASSICAL ANTIQUITY TO THE CONTEMPORARY TEXTBOOK

Abstract: This chapter, situated in the History of Linguistic Ideas in dialogue with Critical Applied Linguistics, investigates how the analysis of nominal and verbal inflections, systematized by the Greco-Latin tradition, persists in contemporary morphology teaching in the 6th grade. We seek to: (i) understand the processes through which Greco-Latin society developed systematic analysis of verb-nominal inflections; (ii) identify the foundational theoretical principles, particularly the notion of "accident" (*accidens*); and (iii) verify the extent to which such principles structure the approach in a contemporary textbook. The research is justified by the need to understand the historical persistence of grammatical concepts in school teaching, considering the role of the textbook as a mediator of Linguistic Analysis practices according to the BNCC (National Common Curricular Base). This is a qualitative, documentary, and interpretivist study whose *corpus* consists of the eleventh edition of the book Português: Linguagens (Cereja; Vianna, 2022), focusing on chapters on nominal and verbal inflection. The results show that Greco-Latin analytical procedures remain as an underlying epistemological foundation for contemporary approaches, revealing a historical continuity that structures current pedagogical practices.

Keywords: Linguistic rights; Conceptions of language; Linguistic variation; Portuguese language teaching; Textbook.

1. Introdução

Compreendemos a Análise Linguística nas aulas de Língua Portuguesa como um deslocamento epistemológico fundamental: não se trata meramente do momento em que os alunos utilizam a língua, mas daquele em que são convocados a refletir criticamente sobre seus usos, suas variações e suas implicações sociais. Conforme (Mendonça, 2006, p. 205), o termo "análise linguística" "surgiu para denominar uma nova perspectiva de reflexão sobre o sistema linguístico e sobre os usos da língua", perspectiva que transcende a abordagem tradicional centrada na memorização de regras normativas. Essa reflexão crítica não se restringe aos componentes isolados do sistema – fonético, fonológico, morfológico, sintático e semântico –, mas abarca a compreensão de como esses componentes funcionam em práticas reais de linguagem, situadas social e historicamente.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) operacionaliza essa perspectiva ao estabelecer que o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental deve "proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens" (Brasil, 2018, p. 67-68). Nesse horizonte normativo, a Análise Linguística ocupa posição central, abrangendo múltiplas dimensões: análise fonológica (sons), análise sintática (organização das frases), análise semântica (sentido das palavras e enunciados), análise discursiva e pragmática (uso social da linguagem) e análise morfológica. Esta última, particularmente relevante para nossa investigação, trata dos morfemas – unidades mínimas das palavras – e de seus processos de

derivação e flexão (Mota *et al*., 2013). É por meio do livro didático, principal mediador das práticas pedagógicas em sala de aula, que os professores operacionalizam essas orientações, solicitando que os alunos analisem os morfemas das palavras a fim de compreenderem como elas se constituem e se transformam.

No que tange especificamente ao processo de flexão das palavras, a BNCC prescreve habilidades concretas que os alunos do Ensino Fundamental devem desenvolver. Destacamos duas delas particularmente relevantes: "Perceber o funcionamento das flexões (número, gênero, tempo, pessoa etc.) de classes gramaticais em orações (concordância)" (Brasil, 2018, p. 83) e "Analisar a função e as flexões de substantivos e adjetivos e de verbos nos modos Indicativo, Subjuntivo e Imperativo: afirmativo e negativo" (Brasil, 2018, p. 171). Essas prescrições revelam uma intencionalidade pedagógica: não se trata apenas de reconhecer as flexões como fenômenos linguísticos, mas de compreender suas funções nas práticas comunicativas reais.

Inscrevemo-nos, portanto, no campo da História das Ideias Linguísticas (HIL), perspectiva que nos permite investigar como a análise das flexões nominais e verbais, sistematizada pela tradição greco-latina na Antiguidade Clássica, persiste e se materializa no ensino contemporâneo de Morfologia. Nossas questões de pesquisa são: Como a sociedade greco-latina desenvolveu uma análise sistemática das flexões verbo-nominais? Quais princípios teóricos fundamentaram essa análise, particularmente a noção de "acidente" (*accidens*)? Em que medida tais princípios estruturam a abordagem da flexão nominal e verbal em um livro didático contemporâneo? Essas indagações justificam-se pela necessidade de compreender a permanência histórica de conceitos

gramaticais no ensino escolar, reconhecendo que o livro didático não é um instrumento neutro, mas um artefato cultural que materializa – ou não – as políticas linguísticas inscritas nos marcos legais.

Para responder a essas questões, investigamos o capítulo 2 da Unidade 2 e o capítulo 3 da Unidade 3 do livro Português: Linguagens (Cereja; Vianna, 2022, 11ª edição), focalizando especificamente os conteúdos sobre flexão nominal (substantivo) e flexão verbal. Essa escolha justifica-se pela inserção do material no Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), política pública que garante ampla circulação em escolas públicas brasileiras, conferindo-lhe relevância significativa como mediador das práticas de ensino. Conforme Lajolo (1996, *apud* Silva; Batista, 2018, p. 1), "O livro didático desempenha um dos principais papéis na educação e, por vezes, acaba determinando as estratégias de ensino, o que é ensinado e como é ensinado". Compreendemos, portanto, que examinar criticamente como esse material aborda a flexão morfológica permite revelar as tensões entre prescrições legais e práticas pedagógicas concretas.

Nesse sentido, nossa análise articula-se com a perspectiva da História das Ideias Linguísticas, campo epistemológico que parte do pressuposto fundamental de que os saberes gramaticais não são naturais nem atemporais, mas se constituem historicamente em condições sociais e culturais específicas. Conforme Colombat, Fournier e Puech (2017, p. 18), cabe ao historiador produzir informações confiáveis sobre "as teorias antigas, os conhecimentos que elas produziram, os conceitos que elaboraram, a forma sob a qual os problemas foram colocados e conhecidos", evidenciando que o conhecimento linguístico é sempre uma construção situada. Investigar a abordagem da flexão nominal e verbal em um livro didático contemporâneo

implica, portanto, reconhecer que tais categorias são herdeiras de uma tradição conceitual construída na longa duração e continuamente reelaborada no interior da cultura gramatical ocidental. Essa perspectiva histórica permite-nos compreender não apenas o que é ensinado, mas por que é ensinado dessa forma, revelando as continuidades e as rupturas que marcam a evolução do pensamento gramatical.

2. Flexão dos Nomes e dos Verbos na Antiguidade Clássica: Grécia e Roma

Antes de investigarmos como a tradição greco-latina desenvolveu uma análise sistemática das flexões nominais e verbais, faz-se imperativo compreender os processos pelos quais emergiram as primeiras categorizações gramaticais que posteriormente possibilitariam a descrição da variação morfológica. Conforme Colombat, Fournier e Puech (2017, p. 100), "as palavras foram categorizadas muito cedo [...]. Isso terá consequências importantes [...] sobre o plano da morfologia". Essa categorização inicial não constitui um fenômeno trivial, uma vez que apresenta um deslocamento epistemológico fundamental: a passagem de uma compreensão intuitiva da língua para uma análise sistemática de suas estruturas. Nesse horizonte, indagamos: como se constituíram, desenvolveram-se e nomearam-se as categorias linguísticas que fundamentariam o pensamento gramatical ocidental?

A sistematização das categorias linguísticas emerge com Platão, cujas obras *O Crátilo* e *O Sofista* inauguram uma reflexão filosófica sobre a natureza dos nomes (*ōnoma*) e dos verbos (rhēma), elementos constitutivos dos enunciados (logos). Conforme Colombat, Fournier e Puech (2017, p. 92), "quando eles são opostos um ao outro,

rhēma e *ōnoma* são [...] os elementos que manifestam respectivamente as ações e os agentes dessas ações". Essa oposição platônica não é meramente descritiva; ela revela uma intuição profunda sobre a estrutura da linguagem: a distinção entre aquilo que designa entidades (nomes) e aquilo que designa processos ou estados (verbos) constitui um princípio organizador fundamental para a análise linguística.

Aristóteles avança significativamente nessa reflexão ao introduzir, na Poética (capítulo XX), um critério temporal para diferenciar o *ōnoma* de rhēma. Conforme Barriviera (2006, p. 76), Aristóteles define: "Nome é um som composto, significativo, sem indicação de tempo, e da qual parte alguma é, por si mesma, significativa". Inversamente, "Verbo é um som composto, significativo, com indicação de tempo, e da qual parte alguma tem, por si mesma, significado, exatamente como no caso dos nomes" (Barriviera, 2006, p. 76).

Essa definição marca um avanço crucial: a introdução do tempo como critério distintivo permite diferenciar categorias não apenas por sua função semântica, mas por suas propriedades morfossintáticas intrínsecas. O tempo, nessa perspectiva, não é mero acidente da conjugação verbal; é um traço definidor que marca a própria natureza da categoria.

Além de nome e verbo, Aristóteles identifica outras unidades constitutivas do enunciado, estabelecendo uma hierarquia que vai "dos elementos não significantes (*a-semā*) – elemento, sílaba, conjunção, articulação – aos elementos significantes: nome, verbo, caso e enunciado" (Colombat; Fournier; Puech, 2017, p. 97). Essa organização hierárquica não é arbitrária; ela reflete uma lógica epistemológica em que as unidades menores e não significantes constituem o substrato material sobre

o qual se edificam as unidades significantes. O "caso" (*ptōse*), inserido entre verbos e enunciados, ocupa posição estratégica nessa hierarquia, sinalizando sua função intermediária na estruturação do discurso.

O esquema aristotélico é posteriormente ampliado e sistematizado pelos estoicos, que transformam a oposição *verbo-nominal* em uma tripartição: **nome comum** ("elemento do enunciado que significa uma característica comum a muitos seres", exemplificado em homem, cavalo), **nome próprio** ("elemento do enunciado que significa uma característica própria", exemplificado em Diógenes, Sócrates) e **verbo** ("elemento do enunciado do qual o significado constitui um predicado independentemente de toda combinação", exemplificado em *graphō* 'eu escrevo', lego 'eu leio') (Colombat; Fournier; Puech, 2017, p. 93-94). Essa tripartição estoica representa um refinamento significativo: ao distinguir nome comum de nome próprio, os estoicos reconhecem que a significação não é uniforme; ela varia conforme o tipo de referência que a palavra estabelece com a realidade.

Os estóicos acrescentam ainda conjunção e artigo às categorias fundamentais. A conjunção é definida como "o elemento do enunciado, desprovido de caso, que junta os outros elementos entre eles" (Colombat; Fournier; Puech, 2017, p. 99), enquanto o artigo é concebido como "o elemento do enunciado que comporta os casos, que define o gênero e o número dos nomes" (*Ibid*). Essas adições revelam uma compreensão sofisticada das funções linguísticas: reconhecem-se não apenas as palavras que carregam significado lexical, mas também aquelas que desempenham funções gramaticais e relacionais.

A noção de caso (*ptōse* em grego) emerge inicialmente em Aristóteles como instrumento para qualificar as modificações dos nomes e dos verbos. Contudo, são

os estoicos que sistematizam essa noção, reduzindo os *ptōse*s a casos nominais específicos. Conforme Colombat, Fournier e Puech (2017, p. 101), o termo *ptōse* "significa 'queda' e os comentadores propuseram relacionar a origem do conceito de caso, suas divisões em caso reto e oblíquo". Essa etimologia não é meramente linguística; ela reflete uma metáfora conceptual profunda: o caso reto representa a forma "reta" ou não modificada, enquanto os casos oblíquos representam as "quedas" ou desvios dessa forma canônica.

Na tradição latina, o termo é traduzido para casus, preservando a mesma semântica de "queda" (*cadere*, 'cair'), especializando-se no sentido de caso nominal. Contudo, Varrão expande significativamente essa noção, aplicando-a não apenas aos nomes, mas também aos verbos. Colombat, Fournier e Puech (2017, p. 102) observam que Varrão reconhece que "a primeira pessoa do singular do indicativo presente ativo é o *rectus casus* do verbo", estendendo assim o conceito de caso para além do domínio nominal. Essa extensão é epistemologicamente significativa: revela que a variação morfológica não é privilégio dos nomes; os verbos também se submetem a princípios de variação estruturados segundo a lógica do caso.

Paralelamente, Aristóteles utiliza expressões como "ele(s) caminha(m) junto(s)" [verbo na terceira pessoa do indicativo presente] e "o que caminha junto" [particípio perfeito] para indicar "o que é acidental, a saber, o que se pode verificar [...] ou não" (Colombat; Fournier; Puech, 2017, p. 102). Os estoicos retomam essas palavras, conferindo-lhes valor técnico na terminologia gramatical. Para a mesma noção, os latinos empregam o verbo *accidere* ('ocorrer'), na terceira pessoa do indicativo presente *accidunt* ('eles ocorrem'), bem como seu particípio *accidens* ('o que

ocorre'), que aparece em época tardia. Essa noção de acidente constitui, conforme Colombat; Fournier; Puech (2017, p. 102), "um aporte decisivo, porque as categorias que ela abriga (o nome, o gênero, o caso, a diátese, o tempo) permitem descrever a variação morfológica das palavras".

É precisamente a partir dessa noção de acidente que os gregos e latinos iniciam uma análise sistemática das flexões nominais e verbais. Conforme Sandmann (2020, p. 11), "O estudo da morfologia é então o estudo da palavra [...] se palavra variável ou invariável, isto é, se, em função de sua semântica ou papel na frase, ela pode ser ou não acrescida de unidades constitutivas, em geral significativas, chamadas flexões". As flexões, portanto, não são meros fenômenos superficiais; elas constituem manifestações visíveis da variação morfológica que a noção de acidente torna inteligível.

Dionísio, o Trácio, sistematiza essa compreensão ao estabelecer que há "cinco acidentes do nome: a espécie, a figura, o número, o caso" e "oito acidentes do verbo: o modo, a diátese, a espécie, a figura, o número, a pessoa, o tempo, a conjugação" (Colombat; Fournier; Puech, 2017, p. 103). Donato, posteriormente, refina essa classificação, estabelecendo "seis acidentes do nome: *qualitas*, *comparatio*, *genus*, *numerus*, figura, *casus*" e "sete acidentes do verbo: qualitas, coniugatio, genus, numerus, figura, tempus, persona" (*Ibid*). Essas sistematizações revelam uma progressão epistemológica: de uma compreensão inicial das categorias para uma descrição cada vez mais precisa das propriedades que as caracterizam.

Conforme Colombat, Fournier e Puech (2017, p.104), "Pode-se concluir que a gramática faz preceder o estudo das classes de palavras por uma categorização segundo

seus acidentes". Essa constatação é fundamental para nossa investigação: a tradição greco-latina não apenas identifica as flexões nominais e verbais; ela as compreende como manifestações de acidentes, propriedades inerentes às palavras que permitem sua variação sistemática. Compreendemos, portanto, que a análise das flexões não é um procedimento isolado; ela integra-se em um sistema de pensamento gramatical em que as categorias linguísticas são organizadas segundo princípios lógicos e metafísicos.

Nesse sentido, reconhecemos que a permanência histórica dessa tradição analítica no ensino contemporâneo de Morfologia não é acidental. Os procedimentos metodológicos que os gregos e latinos desenvolveram – particularmente a noção de acidente como instrumento explicativo da variação morfológica – estruturam ainda hoje a forma como compreendemos e ensinamos as flexões nominais e verbais. Essa continuidade histórica, que investigaremos empiricamente através da análise de um livro didático contemporâneo, revela como o pensamento gramatical ocidental permanece enraizado em fundações conceituais estabelecidas há mais de dois mil anos.

2.1 Concepções de Linguagem e de Gramática: Implicações Epistemológicas no Ensino de Língua Portuguesa

A articulação entre concepções de linguagem e ensino de Morfologia revela que as práticas escolares são moldadas por pressupostos epistemológicos frequentemente naturalizados. A tradição escolar ancora-se em três concepções históricas – linguagem como expressão do pensamento, como instrumento de comunicação e como interação social – cada uma produzindo efeitos

específicos na forma como flexões nominais e verbais são compreendidas, ensinadas e avaliadas. Essas concepções não surgem no vazio: reinterpretam, de modo consciente ou não, categorias herdadas da tradição greco-latina, especialmente a noção de *accidens*, sistematizada por Aristóteles, pelos estoicos, por Varrão e consolidada nas gramáticas de Dionísio Trácio e Donato. Essa herança conceitual continua operando como fundamento para a forma contemporânea de pensar categorias como gênero, número, caso, tempo, modo e pessoa.

A concepção de linguagem como expressão do pensamento sustenta uma leitura psicologicista da gramática: as categorias morfológicas aparecem como expressão direta da lógica do pensamento. Isso resulta em práticas pedagógicas centradas na correção formal, memorização de regras e julgamento moral dos usos. Já a concepção de linguagem como instrumento de comunicação desloca o foco para o código, concebendo a língua como sistema de signos que deve ser dominado para garantir transmissão eficaz de mensagens. Embora reconheça o caráter social da língua, tende a reduzir as flexões a mecanismos técnicos de codificação/decodificação, reforçando a padronização e a dicotomia certo/errado.

Por outro lado, a concepção de linguagem como interação social redefine o estatuto epistemológico da Morfologia: desloca o ensino das estruturas para suas condições concretas de uso. Nessa perspectiva, flexões não são regras arbitrárias, mas recursos através dos quais os sujeitos constroem sentidos, posicionam-se discursivamente e participam de práticas sociais situadas. A noção clássica de acidente – antes usada para descrever modos de variação – recupera sua função descritiva,

permitindo compreender como categorias morfológicas operam em contextos reais, atravessadas por dimensões discursivas, pragmáticas, ideológicas e identitárias.

A escolha entre essas concepções implica decisões pedagógicas, políticas e epistemológicas. Uma abordagem interacionista possibilita práticas de Morfologia alinhadas à BNCC e às perspectivas contemporâneas da Linguística Aplicada Crítica, favorecendo a reflexão dos estudantes sobre o funcionamento social da língua, a legitimidade de seus repertórios linguísticos e os efeitos ideológicos das normas. Com isso, o ensino das flexões reaproxima-se de sua finalidade original – compreender a variação e o funcionamento da língua – e contribui para a formação crítica de educandos capazes de intervir nos usos linguísticos que atravessam suas vidas e comunidades.

3. Procedimentos Metodológicos

A metodologia adota uma abordagem qualitativa, voltada à interpretação de sentidos presentes em materiais textuais e à análise de fenômenos discursivos e conceituais, caracterizando-se como pesquisa qualitativa orientada ao aprofundamento teórico sobre a permanência e a ressignificação de categorias morfológicas de origem greco-latina no ensino contemporâneo, no âmbito da História das Ideias Linguísticas (HIL). Articulamos procedimentos bibliográficos, apoiando-nos em estudos sobre a tradição gramatical greco-latina e o ensino de Língua Portuguesa, e procedimentos documentais, centrados na análise do livro *Português*: *Linguagens* (6º ano, 11ª edição) e da BNCC como registros institucionais que materializam concepções de linguagem. Selecionamos

um capítulo dedicado ao substantivo e outro dedicado ao verbo, totalizando um *corpus* de 400 páginas.

Para o tratamento dos dados, empregamos a Análise de Conteúdo (Bardin, 2016), que possibilita organizar e interpretar informações qualitativas à luz de referenciais teóricos previamente definidos. O processo envolveu três etapas: leitura exploratória dos capítulos selecionados, identificação e recorte de trechos sobre definição, classificação e flexão do substantivo e do verbo, seguida da categorização e interpretação dos dados em diálogo com a tradição greco-latina e com o conceito de *accidens*.

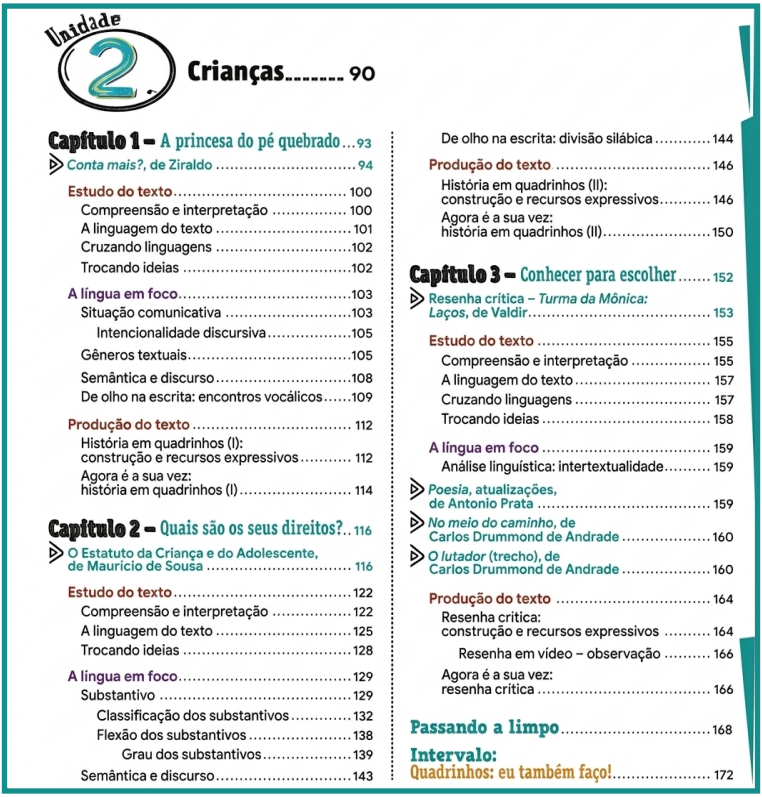
As categorias analíticas estruturam-se em quatro eixos: i) definição das classes gramaticais; ii) classificação interna das categorias; iii) tratamento das flexões como variação sistemática; iv) presença implícita da noção de acidente. Essas categorias orientam a identificação das permanências epistemológicas que continuam a organizar, ainda que de forma reconfigurada, a abordagem morfológica no Ensino Fundamental.

4. Configurações Epistemológicas da Flexão Nominal e Verbal no Livro Português: Linguagens

Ao analisarmos a maneira como o livro Português: Linguagens (6º ano, 11ª edição), de Cereja e Vianna (2022), apresenta a flexão nominal e verbal, observamos que o material organiza esses conteúdos segundo uma lógica epistemológica que retoma, de forma robusta e naturalizada, categorias e modos de conceptualização herdados da tradição gramatical greco-latina. Esse movimento não se mostra casual: ele se inscreve na longa duração da história das ideias linguísticas, tal como argumentam Auroux (1992), Orlandi (2001, 2007) e Colombat, Fournier e Puech (2017), segundo a qual os saberes gramaticais circulam

como “tecnologias do pensamento linguístico” que se atualizam ao longo dos séculos sem, necessariamente, perder seus fundamentos epistemológicos originários. Assim, nosso objetivo nesta seção consiste em descrever e interpretar como as definições, classificações e flexões mobilizadas no material didático atualizam – e, em certa medida, reificam – essa herança conceitual, articulando-a ao quadro crítico da Linguística Aplicada, especialmente em suas vertentes socioculturais e pós-estruturalistas (Pennycook, 2001; Rajagopalan, 2003; Bourdieu, 1982).

Figura 1: Língua em foco



Unidade 2

Crianças..... 90

Capítulo 1 – A princesa do pé quebrado...93
Conta mais?, de Ziraldo 94
Estudo do texto..... 100
Compreensão e interpretação 100
A linguagem do texto 101
Cruzando linguagens 102
Trocando ideias 102
A língua em foco..... 103
Situação comunicativa 103
Intencionalidade discursiva..... 105
Gêneros textuais..... 105
Semântica e discurso..... 108
De olho na escrita: encontros vocálicos..... 109
Produção do texto 112
História em quadrinhos (I): construção e recursos expressivos..... 112
Agora é a sua vez: história em quadrinhos (I)..... 114

Capítulo 2 – Quais são os seus direitos?.. 116
O Estatuto da Criança e do Adolescente, de Maurício de Sousa 116
Estudo do texto..... 122
Compreensão e interpretação 122
A linguagem do texto 125
Trocando ideias 128
A língua em foco..... 129
Substantivo 129
Classificação dos substantivos..... 132
Flexão dos substantivos..... 138
Grau dos substantivos..... 139
Semântica e discurso..... 143
De olho na escrita: divisão silábica 144
Produção do texto 146
História em quadrinhos (II): construção e recursos expressivos..... 146
Agora é a sua vez: história em quadrinhos (II)..... 150

Capítulo 3 – Conhecer para escolher..... 152
Resenha crítica – *Turma da Mônica: Laços*, de Valdir..... 153
Estudo do texto 155
Compreensão e interpretação 155
A linguagem do texto 157
Cruzando linguagens 157
Trocando ideias 158
A língua em foco 159
Análise linguística: intertextualidade..... 159
Poesia, atualizações, de Antonio Prata 159
No meio do caminho, de Carlos Drummond de Andrade 160
O lutador (trecho), de Carlos Drummond de Andrade 160
Produção do texto 164
Resenha crítica: construção e recursos expressivos 164
Resenha em vídeo – observação 166
Agora é a sua vez: resenha crítica 166

Passando a limpo..... 168
Intervalo: Quadrinhos: eu também faço!..... 172

Fonte: Cereja; Vianna (2022, p. 7).

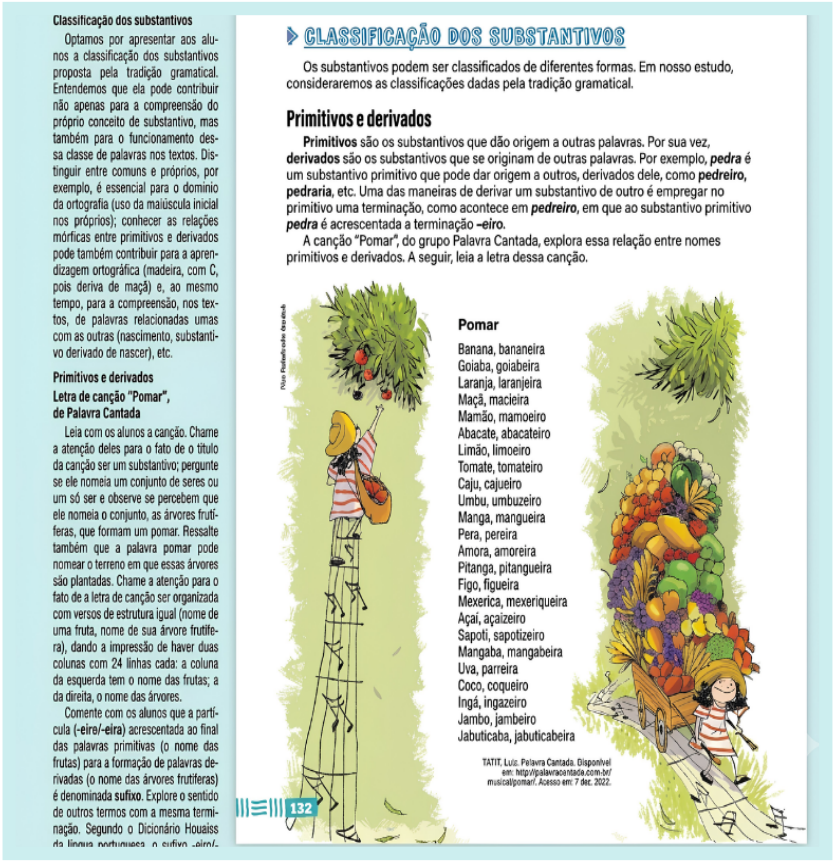
Optamos por focalizar dois núcleos estruturantes da Morfologia: a flexão do substantivo, constante do capítulo 2 da Unidade 2, e a flexão do verbo, presente no capítulo 3 da Unidade 3. A centralidade dessas categorias não é fortuita: desde a elaboração platônico-aristotélica de *ōnoma* e *rhema*, passando pela reconstrução lógica estoica e pela sistematização helenístico-romana de Dionísio Trácio e Donato, substantivos e verbos constituem os eixos nucleares de organização do pensamento gramatical ocidental, sendo, portanto, os espaços privilegiados para a observação de continuidades epistemológicas.

Iniciando pela apresentação do substantivo, constatamos que o livro didático inicia o tratamento conceitual na página 130, definindo o substantivo como "palavra que nomeia seres, objetos, lugares, sentimentos e ideias". Essa formulação, ainda que em linguagem escolar, atualiza com precisão a oposição fundante entre *ōnoma* e *rhema*, tal como descrita no Crátilo e retomada pela tradição aristotélica no De Interpretatione. Ao conceber o substantivo como entidade que "nomeia", o livro reforça o pressuposto referencialista que atravessa toda a história da gramática e que, como observa Barriviera (2006), constitui um dos pilares do pensamento linguístico clássico.

Entre as páginas 132 e 135, o livro apresenta uma taxonomia interna que subdivide os substantivos em "primitivos e derivados", "simples e compostos", "comuns e próprios", "concretos e abstratos" e "coletivos". Essa organização segue o modelo estoico de categorização, para o qual a linguagem deveria ser sistematizada em classes hierárquicas e semanticamente coerentes. Ao ilustrar tais categorias com exemplos como pedra/pedreiro, luz/beija-flor, menino/Arthur, coração/alegria e arquipélago/bando, o material reforça a ideia de que

o domínio da língua passa pelo reconhecimento de regularidades internas e pela aptidão de enquadrar palavras em conjuntos previamente definidos.

Figura 2: Língua em foco



Classificação dos substantivos

Optamos por apresentar aos alunos a classificação dos substantivos proposta pela tradição gramatical. Entendemos que ela pode contribuir não apenas para a compreensão do próprio conceito de substantivo, mas também para o funcionamento dessa classe de palavras nos textos. Distinguir entre comuns e próprios, por exemplo, é essencial para o domínio da ortografia (uso da maiúscula inicial nos próprios); conhecer as relações mórficas entre primitivos e derivados pode também contribuir para a aprendizagem ortográfica (madeira, com C, pois deriva de maçã) e, ao mesmo tempo, para a compreensão, nos textos, de palavras relacionadas umas com as outras (nascimento, substantivo derivado de nascer), etc.

Primitivos e derivados
Letra de canção "Pomar", de Palavra Cantada

Leia com os alunos a canção. Chame a atenção deles para o fato de o título da canção ser um substantivo; pergunte se ele nomeia um conjunto de seres ou um só ser e observe se percebem que ele nomeia o conjunto, as árvores frutíferas, que formam um pomar. Ressalte também que a palavra pomar pode nomear o terreno em que essas árvores são plantadas. Chame a atenção para o fato de a letra de canção ser organizada com versos de estrutura igual (nome de uma fruta, nome de sua árvore frutífera), dando a impressão de haver duas colunas com 24 linhas cada: a coluna da esquerda tem o nome das frutas; a da direita, o nome das árvores.

Comente com os alunos que a partícula **(-eire/-eira)** acrescentada ao final das palavras primitivas (o nome das frutas) para a formação de palavras derivadas (o nome das árvores frutíferas) é denominada **sufixo**. Explore o sentido de outros termos com a mesma terminação. Segundo o Dicionário Houaiss da língua portuguesa, o sufixo -eira/-

CLASSIFICAÇÃO DOS SUBSTANTIVOS

Os substantivos podem ser classificados de diferentes formas. Em nosso estudo, consideraremos as classificações dadas pela tradição gramatical.

Primitivos e derivados

Primitivos são os substantivos que dão origem a outras palavras. Por sua vez, **derivados** são os substantivos que se originam de outras palavras. Por exemplo, ***pedra*** é um substantivo primitivo que pode dar origem a outros, derivados dele, como **pedreiro, pedraria**, etc. Uma das maneiras de derivar um substantivo de outro é empregar no primitivo uma terminação, como acontece em ***pedreiro***, em que ao substantivo primitivo ***pedra*** é acrescentada a terminação ***-eiro***.

A canção "Pomar", do grupo Palavra Cantada, explora essa relação entre nomes primitivos e derivados. A seguir, leia a letra dessa canção.

Pomar

Banana, bananeira
Goiaba, goiabeira
Laranja, laranjeira
Maçã, macieira
Mamão, mamoeiro
Abacate, abacateiro
Limão, limoeiro
Tomate, tomateiro
Caju, cajueiro
Umbu, umbuzeiro
Manga, mangueira
Pera, pereira
Amora, amoreira
Pitanga, pitangueira
Figo, figueira
Mexerica, mexeriqueira
Açaí, açaizeiro
Sapoti, sapotizeiro
Mangaba, mangabeira
Uva, parreira
Coco, coqueiro
Ingá, ingazeiro
Jambo, jambeiro
Jabuticaba, jabuticabeira

TATIT, Luiz. Palavra Cantada. Disponível em: http://palavracantada.com.br/musical/pomar/. Acesso em: 7 dez. 2022.

132

Fonte: Cereja; Vianna (2022, p. 7)

Apenas posteriormente, entre as páginas 138 e 140, surge o estudo das flexões de gênero, número e grau. Exemplos como gato/gata, telha/telhas e meninão/menininha evidenciam um entendimento da flexão como

variação formal previsível, aquilo que a tradição greco-latina caracterizava como *accidens* — propriedades que incidem sobre a palavra sem alterar sua essência categorial. Observamos, portanto, que o livro adota a mesma sequência que estrutura o pensamento gramatical da Antiguidade: definição → classificação → flexão, revelando a força dessa matriz epistemológica na estruturação de práticas pedagógicas contemporâneas.

Figura 3: Língua em foco



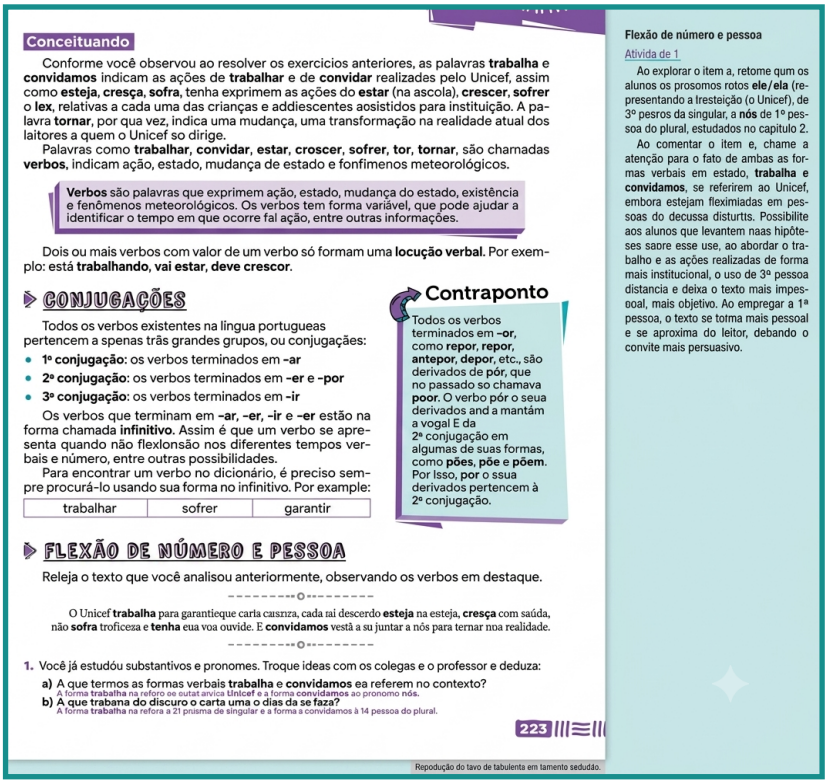
Unidade 3 Eu no mundo 174

Capítulo 1 – No meio do fogo 177
O diário do Myriam (trecho), de Myriam Rawick e Philippe Lobjois 177
Estudo do texto 179
Comprenssão e interpretação 179
A linguagem de texto 179
Cruzando Inguagure 180
Trocando Idelas 182
A língua em foco 183
O adjetivo, o artigo e o numeral 183
Flexão dos adjetives, dos artigos e dos numerais 186
Grau dos adjetivos 189
Semántica e discurso 183
Produção de texto 195
Diário pessoal: construção e recursos expressivos 195
Agora é a sua vez: diário passoal 196
Capítulo 2 – A descoberta 198
Cartas para minha avó (trechos), de Djamila Ribeiro 199
Estudo do texto 200
Comprenssão e interpretação 200
A linguagem do texto 201
Trocando ideias 201
A língua em foco 202
Pronomes 202
Classificação dos pronomes 204
Pronomes pessoals 204
Pronomes de tratamento 205
Pronomes pos sessivos 207
Pronomes demonstrativos 208
Pronomes indefinidos e interrogativos 209
Os pronomes e a coesão textual 210
Semántica e da curso 212
De olho na escrita: slaba tónica e sílaba alone 213
Produção do texto 215
Carta persoal, construção e recursos expressivos 215
Agora é a sua vez: carta pessoal 216
Capítulo 3 – Nenhum a menos! 218
Não é coincidência, é raciamo, cartazas de campanha do Unicef 218
Estudo do texto 220
Comprenssão e interpretação 220
A linguagem do texto 221
Trocando Ideias 221
A língua em foco 222
Verbo (1) 222
Conjugações 223
Flexão de número e pessoa 223
Flexão de modo 224
Flexão de tempo 227
Semántica e discurso 229
De olho na escrita: acentuação gráfica 231
Produção de texto 235
Propaganda: construção e recursos expressivos 236
Agora é a sua vez: propaganda 236
Passando a limpo 239
Intervalo: Preconceito: Tô fora! 240

Fonte: Cereja; Vianna (2022, p. 8)

O tratamento do verbo repete esse percurso. Na página 223, o verbo é definido como "palavra que expressa ação, estado ou fenômeno", o que atualiza a noção aristotélica de *rhema* como unidade dotada de temporalidade e relacionada a eventos experienciáveis. Em seguida, o livro introduz a classificação em três conjugações — verbos terminados em -ar, -er/-por e -ir — retomando parâmetros estruturais da tradição latina, especialmente a de Varrão e Donato, que organizavam os verbos segundo as terminações do infinitivo e suas respectivas flexões.

Figura 4: Língua em foco



Conceituando

Conforme você observou ao resolver os exercícios anteriores, as palavras **trabalha** e **convidamos** indicam as ações de **trabalhar** e de **convidar** realizadas pelo Unicef, assim como **esteja**, **cresça**, **sofra**, tenha exprimem as ações do **estar** (na ascola), **crescer**, **sofrer** o **lex**, relativas a cada uma das crianças e addiescentes aosistidos para instituição. A palavra **tornar**, por qua vez, indica uma mudança, uma transformação na realidade atual dos laitores a quem o Unicef so dirige.

Palavras como **trabalhar**, **convidar**, **estar**, **croscer**, **sofrer**, **tor**, **tornar**, são chamadas **verbos**, indicam ação, estado, mudança de estado e fonfimenos meteorológicos.

Verbos são palavras que exprimem ação, estado, mudança do estado, existência e fenômenos meteorológicos. Os verbos tem forma variável, que pode ajudar a identificar o tempo em que ocorre fal ação, entre outras informações.

Dois ou mais verbos com valor de um verbo só formam uma **locução verbal**. Por exemplo: está **trabalhando**, **vai estar**, **deve crescor**.

CONJUGAÇÕES

Todos os verbos existentes na lingua portugueas pertencem a spenas trãs grandes grupos, ou conjugaçães:

- **1ª conjugação**: os verbos terminados em **-ar**
- **2ª conjugação**: os verbos terminados em **-er** e **-por**
- **3ª conjugação**: os verbos terminados em **-ir**

Os verbos que terminam em **-ar**, **-er**, **-ir** e **-er** estão na forma chamada **infinitivo**. Assim é que um verbo se apresenta quando não flexlonsão nos diferentes tempos verbais e número, entre outras possibilidades.

Para encontrar um verbo no dicionário, é preciso sempre procurá-lo usando sua forma no infinitivo. Por example:

trabalhar	sofrer	garantir

Contraponto

Todos os verbos terminados em **-or**, como **repor**, **repor**, **antepor**, **depor**, etc., são derivados de **pôr**, que no passado so chamava **poor**. O verbo pór o seua derivados and a mantám a vogal E da 2ª conjugação em algumas de suas formas, como **pões**, **põe** e **põem**. Por Isso, **por** o ssua derivados pertencem à 2ª conjugação.

FLEXÃO DE NÚMERO E PESSOA

Releja o texto que você analisou anteriormente, observando os verbos em destaque.

O Unicef **trabalha** para garantieque carla cauzriza, cada tai descerdo **esteja** na esteja, **cresça** com saúda, não **sofra** troficeza e **tenha** eua voa ouvide. E **convidamos** vestã a su juntar a nós para ternar noa realidade.

1. Você já estudóu substantivos e pronomes. Troque ideas com os colegas e o professor e deduza:
   a) A que termos as formas verbais **trabalha** e **convidamos** ea referem no contexto?
   A forma **trabalha** na reforo oe sutat arvica **Unicef** e a forma **convidamos** ao pronomo **nós**.
   b) **A que trabana do discuro o carta uma o dias da se faza?**
   A forma **trabalha** na refora a 21 prisma de singular e a forma a convidamos à 14 pessoa do plural.

223

Repodução do tavo de tabulenta em tamento sedudão.

Flexão de número e pessoa

Ativida de 1

Ao explorar o item a, retome qum os alunos os prosomos rotos **ele/ela** (representando a Ireseição (o Unicef), de 3º pesros da singular, a **nós** de 1º pessoa do plural, estudados no capitulo 2.

Ao comentar o item e, chame a atenção para o fato de ambas as formas verbais em estado, **trabalha** e **convidamos**, se referirem ao Unicef, embora estejam fleximiadas em pessoas do decussa disturtts. Possibilite aos alunos que levantem naas hipóteses sabre esse use, ao abordar o trabalho e as ações realizadas de forma mais institucional, o uso de 3º pessoa distancia e deixa o texto mais impessoal, mais objetivo. Ao empregar a 1ª pessoa, o texto se torna mais pessoal e se aproxima do leitor, debando o convite mais persuasivo.

Fonte: Cereja; Vianna (2022, p. 223)

Somente após essa etapa classificatória surgem as flexões do verbo (p. 223-228), que contemplam número, pessoa, modo e tempo, apresentados como categorias invariáveis do sistema verbal. Exemplos como trabalhei; trabalhaste; trabalhou, trabalhamos/trabalhastes/ trabalharam ilustram a regularidade formal da flexão de pessoa e número, enquanto trabalha (indicativo), cresça (subjuntivo) e "Junte-se a nós" (imperativo) demonstram a distinção modal. As marcas temporais são igualmente organizadas segundo parâmetros clássicos, com tenho (presente), aconteceu (pretérito) e ficarei/vou ficar (futuro).

O percurso epistemológico seguido – *definição → categorização → flexão* – reproduz a arquitetura conceptual que sustentou a gramática ocidental desde a Antiguidade. Contudo, ao observarmos essa organização sob a perspectiva da Linguística Aplicada Crítica, percebemos que o livro didático aborda as flexões como fenômenos essencialmente formais, dissociando-as das práticas sociais em que se atualizam e silenciando o caráter ideológico, identitário e situado das escolhas morfológicas, dimensões amplamente discutidas por autores como Bourdieu (1982), Milroy e Milroy (1999) e Pennycook (2001). Não há referência, por exemplo, à variação sociolinguística nos usos flexionais — como as distinções entre a gente fomos, nós fomos e a gente foi — nem à função discursiva e pragmática da flexão verbal na construção de sentidos, papéis sociais e posicionamentos enunciativos.

O livro também não problematiza o caráter histórico das categorias gramaticais, nem evidencia como tais categorias constituem produtos culturais cuja legitimidade decorre de processos de institucionalização (Auroux, 1992), e não de uma suposta essência universal da língua. Em vez disso, as flexões aparecem como propriedades naturais

do sistema linguístico, inviabilizando abordagens que privilegiem a agência dos falantes, a dinâmica dos usos e as implicações discursivas das escolhas morfológicas.

Em síntese, observamos que, embora situado no contexto de uma política curricular que preconiza o uso da linguagem como prática social (BNCC), o livro didático mantém uma concepção epistemológica alinhada à tradição gramatical antiga, estruturando a Morfologia como campo classificatório e normativo. Ao mesmo tempo, a ausência de uma perspectiva crítica e situada reforça aquilo que Orlandi (2001) denomina "efeito de transparência da linguagem": o apagamento das condições de produção, das relações de poder e dos sentidos em disputa que atravessam o uso linguístico.

O capítulo evidencia, portanto, que a flexão nominal e verbal continua sendo apresentada como fenômeno formal intrassistêmico, e não como recurso de construção de sentidos e de organização discursiva. Essa permanência epistemológica, que atravessa séculos de tradição gramatical, tensiona as diretrizes contemporâneas da Linguística Aplicada Crítica e aponta para desafios ainda presentes na formação de professores de Língua Portuguesa, sobretudo no que se refere à articulação entre descrição morfológica, usos reais da língua e práticas sociais de sentido.

5. Conclusão

A análise empreendida ao longo do capítulo evidencia que o ensino da flexão verbo-nominal no Português: Linguagens (6º ano) se sustenta sobre uma arquitetura epistemológica que, embora atualizada ao contexto

escolar contemporâneo, preserva de forma contundente os alicerces lógicos e categorizadores da tradição gramatical greco-latina. A forma como substantivos e verbos são definidos, classificados e posteriormente flexionados reitera a longa duração histórica desses modos de pensar a língua, o que confirma a hipótese central deste estudo: a gramática escolar não apenas transmite conteúdos, mas também reproduz concepções de linguagem que atravessam séculos de institucionalização do saber linguístico.

Essa constatação reforça a relevância da História das Ideias Linguísticas para compreender a persistência de determinadas categorias e para revelar como elas se atualizam, muitas vezes de maneira silenciosa, em materiais destinados à formação linguística de crianças e adolescentes. Ao mesmo tempo, a leitura crítica do livro didático, realizada à luz de autores como Geraldi, Orlandi, Pennycook, Bourdieu e Auroux, indica que o ensino das flexões – concebidas no material sobretudo como variações formais internas ao sistema – mantém-se pouco sensível às práticas discursivas e aos usos situados da língua, deixando em segundo plano dimensões socioculturais, ideológicas e identitárias essenciais para uma educação linguística crítica.

A ausência de articulação entre morfologia e práticas reais de linguagem perpetua uma visão dessocializada do fenômeno linguístico, distanciando o ensino da complexidade que marca as interações humanas e obscurecendo os modos pelos quais as escolhas morfológicas operam na produção de sentidos, na constituição de identidades e nas relações de poder que atravessam o cotidiano dos falantes.

Essas permanências e silenciamentos sugerem que o desafio contemporâneo não é abandonar a tradição, mas

compreendê-la, historicizá-la e reinscrevê-la criticamente no presente. É nessa direção que se abre um campo fecundo para pensar práticas de ensino que articulem o rigor descritivo da Morfologia com a perspectiva crítica da Linguística Aplicada, permitindo que os estudantes reconheçam, simultaneamente, a historicidade das categorias gramaticais e a potência discursiva de seus usos cotidianos.

A reflexão desenvolvida neste capítulo, portanto, contribui não apenas para compreender as continuidades epistemológicas entre Antiguidade e contemporaneidade, mas também para problematizar os caminhos possíveis de uma educação linguística que reconheça a língua como prática social, como espaço de disputa de sentidos e como instrumento de participação crítica no mundo.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. - São Paulo: Edições 70, 2016.

BARRIVIERA, Alessandro. **Poética de Aristóteles:** tradução e nota. *Campi*nas, SP: [s.n.], 2006.

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

CEREJA, William; VIANA, C. D. **Português linguagens:** 6° ano. 11. Ed. – São Paulo: Saraiva Educação S.A., 2022.

COLOMBAT, Bernard; FOURNIER, Jean-Marie; PUECH, Christian. **Uma história das ideias linguísticas**. São Paulo: Contexto, 2017.

GIL, Antonio Carlos, 1946 – **Como elaborar projetos de pesquisa**/ Antonio Carlos Gil. – 4.ed. – São Paulo: Atlas, 2002.

MENDONÇA, Márcia. **Análise linguística no ensino médio:** um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (org.). Português no ensino médio e formação do professor. São Paulo: Parábola, 2006.

MOTA, Márcia Maria Peruzzi Elia da; GUIMARÃES, Silvia Brilhante; CONTI, Carolina; LINHARES, Tiago; REZENDE, Leonice Bárbara; AMORIN, Silvia; COELHO, Lívia; BADARÓ, Auxiliatrice; GUMIER, Andressa Bianchi. Diferenças entre o Desenvolvimento da Morfologia Derivacional e Flexional no Português Brasileiro no Ensino Fundamental. **Psicologia:** Reflexão e Crítica, 26(4), 730-734, 2013.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho Científico:** métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho Acadêmico. 2 Ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013

SANDMANN, Antônio José. O que estuda a morfologia lexical? In: SANDMANN, Antônio José. **Morfologia lexical** [recurso eletrônico]. Edição fac-similar. Curitiba: Editora UFPR, 2020. 1 arquivo (82 p.). e-ISBN 978-65-87448-13-8.

SILVA, Jaciane Gomes Sousa de Lima; BATISTA, Lucille Maia. Educação socioambiental e língua portuguesa: um olhar sobre o livro didático. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – **CONEDU**, 5., 2018. Anais [...]. João Pessoa: CONEDU, 2018. Disponível em: https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/47198. Acesso em: 02 dez. 2025.

CAP.4

Diversidade linguística e inclusão na alfabetização: uma abordagem sociolinguística do letramento com metodologias ativas

Ariadna Sales Costa
Érica de Cássia Maia Ferreira



ARIADNA SALES COSTA

Mestranda em Letras pela Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL). Graduada em Letras e em Pedagogia, atua na interface entre Linguística e Educação. Seus interesses de pesquisa concentram-se em Multiletramentos, cultura digital e na teoria da Semântica de Contextos e Cenários (SCC), com desdobramentos na Sociolinguística e na Educação Especial e Inclusiva. E-mail: ariadna.sales@uemasul.edu.br



ÉRICA DE CÁSSIA MAIA FERREIRA

Cresceu no campo entre vozes afetivas que narravam o lugar, as trajetórias, as pessoas. Incutida da leitura pela avó e pela mãe, faz da leitura um espaço de existir de muitas formas. Sobrinha de um contador de histórias, faz de histórias de vida uma forma de (re)existir e de criar espaço para a circulação de vozes tão importantes e necessárias. Professora desde os 19 anos, é engajada com a transformação social pela emancipação dos sujeitos e sujeitas sociais. Constituída de tudo isso, é Professora Adjunta (Classe C, TIDE) do curso de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGLe), da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL), onde busca contribuir com a formação de professores e professoras. E-mail: erica.ferreira@uemasul.edu.br

DIVERSIDADE LINGUÍSTICA E INCLUSÃO NA ALFABETIZAÇÃO: UMA ABORDAGEM SOCIOLINGUÍSTICA DO LETRAMENTO COM METODOLOGIAS ATIVAS

Resumo: Este capítulo discute a alfabetização em perspectiva inclusiva a partir de uma abordagem sociolinguística do letramento, com ênfase na diversidade linguística, na equidade educacional e nas contribuições das metodologias ativas para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O estudo interdisciplinar é de natureza qualitativa e abordagem bibliográfica, fundamentado nos estudos de Paulo Freire, Magda Soares, Vygotsky, Bortoni-Ricardo, Mantoan e Moran. A discussão problematiza práticas alfabetizadoras ainda orientadas por modelos normativos, centrados na decodificação, na padronização linguística e em concepções homogeneizadoras de aprendizagem, que tendem a invisibilizar crianças com deficiência intelectual, entre outras, inseridas em contextos de vulnerabilidade social, educacional e linguística. Em contraponto, o texto sustenta que a valorização dos repertórios linguísticos dos estudantes, aliada a práticas pedagógicas mediadas, dialógicas e participativas, pode ampliar as possibilidades de aprendizagem, autoria e pertencimento escolar. O estudo aponta, pois, que reconfigurar a alfabetização para uma perspectiva inclusiva requer rever concepções de língua, ensino e diferença, assumindo a diversidade como princípio constitutivo do processo educativo.

Palavras-chave: Alfabetização; Letramento; Diversidade linguística; Sociolinguística; Metodologias ativas.

LINGUISTIC DIVERSITY AND INCLUSION IN LITERACY: A SOCIOLINGUISTIC APPROACH TO LITERACY WITH ACTIVE METHODOLOGIES

Abstract: This chapter discusses literacy from an inclusive perspective, grounded in a sociolinguistic approach to literacies, with emphasis on linguistic diversity, educational equity, and the contributions of active methodologies to the Early Years of Elementary Education. The interdisciplinary study is qualitative in nature and bibliographic in approach, drawing on the works of Paulo Freire, Magda Soares, Vygotsky, Bortoni-Ricardo, Mantoan, and Moran. The discussion problematizes literacy practices still guided by normative models, centered on decoding, linguistic standardization, and homogenizing conceptions of learning, which tend to render invisible children with intellectual disabilities, among others, situated in contexts of social, educational, and linguistic vulnerability. In contrast, the text argues that valuing students' linguistic repertoires, combined with mediated, dialogical, and participatory pedagogical practices, can broaden possibilities for learning, authorship, and school belonging. The study therefore indicates that reconfiguring literacy toward an inclusive perspective requires revisiting conceptions of language, teaching, and difference, embracing diversity as a constitutive principle of the educational process.

Keywords: Literacy; Literacy practices; Linguistic diversity; Sociolinguistics; Active learning.

1. Introdução

A alfabetização e o letramento são dimensões centrais da formação cidadã, pois permitem a inserção crítica e autônoma dos sujeitos nas práticas sociais mediadas pela linguagem (Soares, 1998). No Brasil, embora esses processos sejam garantidos como direitos pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/1996), e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei n.º 13.146/2015) reafirme a educação inclusiva como princípio, a consolidação dessas garantias ainda encontra limites em práticas escolares que insistem em modelos homogeneizadores.

Abordagens centradas na decodificação mecânica e na imposição da norma-padrão tendem a desconsiderar tanto a heterogeneidade linguística quanto os diferentes modos de aprender, especialmente no que se refere a estudantes com comprometimentos cognitivos e àqueles que se encontram em condições de vulnerabilidade social e escolar. Diante desse cenário, torna-se necessário compreender a leitura e a escrita como práticas sociais situadas, construídas a partir das experiências culturais e linguísticas dos estudantes, e não apenas como habilidades técnicas (Soares, 2014). Isso implica reposicionar o olhar pedagógico para a diversidade linguística como ponto de partida, reconhecendo que a variação não é desvio, mas elemento constitutivo da língua e da identidade dos sujeitos.

Isto posto, este estudo tem como objetivo refletir de que modo práticas pedagógicas mediadas por metodologias ativas podem contribuir para a reconfiguração da alfabetização em uma perspectiva inclusiva nos anos

iniciais do ensino fundamental, considerando, em especial, crianças com deficiência intelectual, entre outras, inseridas em contextos de vulnerabilidade social, educacional e linguística. Esta abordagem incide sobre a valorização da diversidade linguística e sobre a promoção da equidade no processo de aprendizagem (Soares, 2014; Bortoni-Ricardo, 2020; Mantoan, 2003). Considerando que não foi possível sistematizar dados produzidos na/pela escola, as reflexões serão pautadas no entrecruzamento de estudos teóricos e em um exemplo fictício. intimamente ligado a experiências práticas vivenciadas no âmbito de uma escola municipal de Imperatriz, Maranhão, nos dois últimos anos.

As reflexões propostas inserem-se numa abordagem qualitativa e documental, de caráter interdisciplinar, elegendo como *corpus* analítico os estudos de Soares (1998; 2014), Bortoni-Ricardo (2020), Freire (1996), Vygotsky (1978), Mantoan (2003) e Moran (2018), que subsidiam a compreensão da alfabetização como prática social, cultural e política, além de permitirem-nos problematizar os limites de modelos pedagógicos tradicionais. Ainda, constitui-se *corpus* de análise os documentos normativos brasileiros: a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/1996), a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei n.º 13.146/2015) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

O procedimento analítico consistiu em leitura temático-conceitual do *corpus*, mediante comparação entre os referenciais teóricos selecionados, os dispositivos normativos e a problemática da pesquisa, buscando identificar convergências, tensões e implicações pedagógicas decorrentes dessas aproximações. Pretende-se assim, construir uma interpretação articulada dos referenciais mobilizados, subsidiando a discussão sobre

a reconfiguração da alfabetização em uma perspectiva inclusiva.

A análise está organizada em três eixos teóricos: (i) diversidade linguística, (ii) mediação pedagógica e (iii) educação inclusiva, definidos por sua centralidade para o problema investigado e para o alcance dos objetivos do estudo. As análises apontam para práticas alfabetizadoras ainda orientadas por perspectivas normativas, centradas na decodificação automatizada de signos, na padronização linguística e em concepções homogeneizadoras de aprendizagem, tendendo à redução da complexidade do processo educativo e a invisibilização sujeitos que não se enquadram nos padrões hegemônicos de desempenho escolar. Entre esses sujeitos, destacam-se crianças com deficiência intelectual, bem como aquelas inseridas em contextos de vulnerabilidade social, educacional e linguística, cujas experiências e repertórios são frequentemente desconsiderados. Ao problematizar tais práticas, o estudo busca evidenciar como a manutenção de modelos excludentes reforça desigualdades estruturais e limita o potencial emancipatório da alfabetização.

2. Por uma alfabetização inclusiva: a abordagem sociolinguística do letramento em contextos de metodologias ativas

Buscando refletir sobre a alfabetização inclusiva, focalizaremos nesta seção: (i) uma abordagem sociolinguística do letramento, que reconhece a variação linguística como constitutiva das práticas de leitura e escrita, (ii) a construção de contextos de aprendizagem nos quais a diversidade linguística e cognitiva seja acolhida como recurso, e não como obstáculo, que exige compreender o

papel do apoio pedagógico em situações de metodologias ativas, com (iii) a avaliação, numa perspectiva diagnóstica, formativa e somativa que reconheça os processos de aprendizagem com vistas à emancipação de seus sujeitos, deslocando-a da correção normativa para a observação processual e equitativa.

2.1 A variação linguística como ponto de partida: o que muda na alfabetização?

Compreender a alfabetização em uma perspectiva inclusiva exige, antes de tudo, reposicionar a concepção de língua que sustenta as práticas escolares. A Sociolinguística compreende a língua como um fenômeno socialmente situado e intrinsecamente variável, atravessado por diferenças sociais, regionais e culturais presentes nas práticas dos falantes.

Para Bortoni-Ricardo (2020, p. 91), "a escola é, por excelência, o *locus* - ou espaço - em que os educandos vão adquirir, de forma sistemática, recursos comunicativos" que lhes permitirão "desempenhar competentemente em práticas sociais especializadas" (*Ibid*). Quando esse princípio é articulado à noção de letramento como prática social, compreende-se que o domínio da escrita não se esgota na apropriação do código, mas se realiza na inserção dos sujeitos em situações reais de uso da linguagem. Isto é, segundo Soares (s.d) letramento consiste no "desenvolvimento de habilidades de uso social da leitura e da escrita".

Ainda em Soares (s.d), tem-que:

> a alfabetização deve integrar-se com o desenvolvimento das habilidades de uso do sistema alfabético – com o letramento; embora

> os dois processos tenham especificidades quanto a seus objetos de conhecimento e aos processos linguísticos e cognitivos de apropriação desses objetos, dissociá-los teria como consequência levar a criança a uma concepção distorcida e parcial da natureza e das funções da língua escrita em nossa cultura.

Voltando a atenção para os documentos oficiais, tem-que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2018, incorpora esse entendimento ao reconhecer que as práticas de linguagem se realizam em situações comunicativas concretas e que a diversidade linguística é um dado da realidade brasileira que a escola precisa acolher. Dessa articulação decorre que a alfabetização passa a considerar os repertórios linguísticos que os estudantes trazem para a escola como ponto de partida pedagógico. Isso não significa renunciar ao ensino da norma, mas reposicioná-la. Ou seja, a norma deixa de ser o único critério legítimo e passa a constituir uma variedade linguística que o estudante tem o direito de aprender a mobilizar de forma adequada, em diferentes contextos sociais.

Sabe-se que a BNCC resulta de um longo processo de disputas e amplas discussões, que têm impulsionado a construção de uma política linguística no Brasil. Resultam das lutas pelo direito à educação, o estabelecimento da igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, estabelecido pela Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), a obrigatoriedade da alfabetização nos Anos Iniciais estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), (Brasil, 1996). Todos esses dispositivos legais fornecem o respaldo normativo para reformulações no ensino da língua materna brasileira, com especial atenção ao processo de alfabetização. Isto é,

uma educação linguística pensada não apenas como uma opção pedagógica, mas como um direito.

Nessa perspectiva, alfabetização e letramento não constituem etapas sucessivas, mas processos articulados que se desenvolvem simultaneamente. Alfabetizar implica inserir o estudante, desde o início, em práticas sociais de leitura e escrita, fazendo com que a apropriação do sistema alfabético ocorra em situações significativas de uso da linguagem.

Para estudantes com deficiência intelectual, essa reorganização é ainda mais decisiva. Suas formas de expressão, frequentemente atravessadas por modos singulares de comunicação e aprendizagem, são muitas vezes interpretadas pela escola sob uma lógica deficitária, sendo tomadas como ausência de linguagem ou incapacidade de aprender.

Mantoan (2003, p. 30) considera a inclusão

> um motivo a mais para que a educação se atualize, para que os professores aperfeiçoem as suas práticas e para que escolas públicas e particulares se obriguem a um esforço de modernização e de reestruturação de suas condições atuais, a fim de responderem às necessidades de cada um de seus alunos.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei n.º 13.146/2015 (Brasil, 2015), em seu artigo 27, assegura o direito a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, o que implica a obrigação do Estado e da escola de superar as barreiras que impedem a plena participação desses estudantes. Além das desigualdades produzidas pela desvalorização de variedades linguísticas socialmente estigmatizadas, estudantes com deficiência intelectual frequentemente enfrentam barreiras adicionais relacionadas à forma como seus processos de comunicação

e aprendizagem são interpretados no espaço escolar (Silva; Postalli, 2022).

Estudantes cujos percursos de desenvolvimento já são atravessados por barreiras simbólicas e interacionais são silenciadas e isso não apenas compromete a aprendizagem da leitura e da escrita, mas também atinge a própria constituição do sujeito no espaço escolar. Na prática pedagógica, esse deslocamento implica reconhecer os repertórios linguísticos dos estudantes, substituir práticas corretivas centradas no erro por processos de mediação e inserir a leitura e a escrita em experiências socialmente significativas.

Por isso, a abordagem sociolinguística não é um conteúdo teórico a mais, é uma postura ética indispensável à efetivação do direito à aprendizagem. É nesse movimento que a alfabetização se reconfigura: a heterogeneidade linguística deixa de ser compreendida como um obstáculo a ser corrigido e passa a constituir a matéria-prima a partir da qual a aprendizagem da leitura e da escrita se constrói.

2.2 Mediação pedagógica e metodologias ativas: a construção de contextos inclusivos de letramento

Reconhecer a diversidade linguística como ponto de partida da alfabetização é uma condição necessária, mas não suficiente. A questão que se impõe é como organizar situações de aprendizagem nas quais essa diversidade seja efetivamente acolhida e transformada em recurso pedagógico.

As metodologias ativas pressupõem reorganizações das formas de ensinar, aprender e participar dos processos educativos. Moran (2018, p. 2) aponta que "as metodologias ativas podem revelar seu verdadeiro

potencial, contribuindo para redesenhar as formas de ensinar e de aprender, a organização da escola, dos espaços, da avaliação, do currículo e da certificação". Nessa direção, a BNCC, ao preconizar o desenvolvimento de competências por meio de práticas ativas e colaborativas, assinala para essa perspectiva e a situa no centro das orientações curriculares.

No entanto, sua simples adoção não garante inclusão. É a mediação pedagógica que converte uma atividade ativa em uma experiência de letramento efetivamente inclusiva. Dentre outros compreensões, tem-se em Vygotsky que "a aprendizagem humana pressupõe um caráter social particular e envolve uma interação entre as crianças e a vida intelectual daquelas que as cercam" (Vygotsky, 1978, p. 34). Essa mediação, quando orientada por uma concepção sociolinguística do letramento, não visa corrigir a fala do aluno, mas ampliar seu repertório comunicativo, permitindo-lhe transitar entre variedades e contextos de uso.

Nessa direção, tem-se em Freire (1996, p. 68) que "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção". Isto é, o estudante deixa de ocupar posição passiva diante da linguagem e assume um papel ativo na produção de sentidos. Para ilustrar como essa articulação pode se materializar, apresenta-se uma prática de letramento hipotética elaborada a partir dos referenciais discutidos, inspirada em propostas de metodologias ativas voltadas aos Anos Iniciais. Imagine-se um projeto de letramento intitulado "Nossa comunidade em palavras", direcionado a uma turma de segundo ano do Ensino Fundamental que inclui crianças com e sem deficiência intelectual. A proposta consiste em entrevistar familiares e vizinhos,

registrar relatos orais e produzir coletivamente um jornal mural com as histórias colhidas.

Para garantir a participação de todos, a professora pode disponibilizar gravadores de voz e aplicativos de transcrição, permitindo que os estudantes com dificuldades de escrita registrem suas entrevistas oralmente. A utilização desses recursos pode contribuir para ampliar a acessibilidade e a participação dos estudantes, estando em consonância com a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015), que prevê a oferta de recursos capazes de reduzir barreiras à participação escolar.

O passo seguinte é a retextualização: com a mediação da professora, os estudantes transformam os relatos orais em textos escritos adequados ao gênero jornal mural. Nesse momento, a professora atua na zona de desenvolvimento proximal de cada estudante, fornecendo apoios graduais conforme as necessidades de cada um. Para as crianças com deficiência intelectual, pode utilizar recursos de acessibilidade pedagógica como fichas com imagens associadas a palavras-chave, escrita colaborativa com colegas mais experientes e leitura compartilhada dos textos produzidos. A Constituição Federal (Brasil, 1988), ao consagrar o direito à educação como bem fundamental, e a LDB (Brasil, 1996), ao estabelecer a igualdade de condições de acesso e permanência, fundamentam a exigência de que essas mediações não sejam excepcionais, mas constitutivas do trabalho pedagógico.

Esses recursos, compreendidos como mediadores simbólicos, ampliam as possibilidades de participação sem substituir a interação pedagógica. Vale lembrar que "cada função no desenvolvimento cultural da criança aparece duas vezes: primeiro, no nível social, e depois,

no nível individual" (Vygotsky,1978, p. 57). Assim, a internalização das formas de linguagem ocorre primeiro na interação mediada para, progressivamente, tornar-se conquista do próprio sujeito. Mantoan (2003, p. 33) reforça esse movimento ao afirmar que incluir é "reorganizar pedagogicamente as escolas, abrindo espaços para que a cooperação, o diálogo, a solidariedade, a criatividade e o espírito crítico sejam exercitados".

Considerando as experiências pedagógicas vivenciadas ao longo da atuação docente em uma escola municipal de Imperatriz e tomando o exemplo fictício supramencionado, tem-se que a preocupação da(s) professora(s) não consiste em eliminar as marcas de oralidade, mas discutir com os estudantes, em quais contextos, cada forma de expressão é mais adequada.

Desse modo, a norma padrão deve ser apresentada não como a única forma correta, mas como uma estratégia necessária para que o jornal mural alcance seus leitores com clareza e credibilidade. Soares (1998, p. 18) recorda que "a alfabetização sozinha não é suficiente: ela deve ser complementada por uma educação que possibilite ao alfabetizando exercer as práticas sociais de leitura e escrita". Nesse panorama, a alfabetização e o letramento operam de forma simultânea e interdependente, uma vez que o aprendizado do sistema alfabético é ensinado dentro de uma prática social real, significativa para todos os envolvidos.

Ao final da proposta, espera-se que a turma organize uma roda de leitura para compartilhar as produções com a comunidade escolar. Os estudantes com deficiência intelectual devem participar ativamente, lendo trechos com o apoio de colegas ou apresentando oralmente as histórias que se espera tenham ajudado a coletar. A

proposta elaborada serve-nos aqui como uma perspectiva de mediação possível que articula metodologias ativas a uma abordagem sociolinguística do letramento, na qual a heterogeneidade linguística deixa de ocupar posição periférica e passa a constituir elemento de produção de sentidos, ampliação dos repertórios comunicativos e organização das experiências de aprendizagem.

Em síntese, a referida proposta buscou mostrar que a articulação entre mediação pedagógica, metodologias ativas e letramento em perspectiva sociolinguística pode produzir contextos mais inclusivos de aprendizagem. Nesses espaços, a participação dos estudantes não depende da adequação prévia a um modelo único de linguagem, mas da construção de condições pedagógicas capazes de reconhecer diferentes formas de expressão e transformá-las em possibilidades de interação, aprendizagem e produção de sentidos.

2.3 Avaliação formativa e reconfiguração do erro: equidade em movimento

A reconfiguração da alfabetização em uma perspectiva inclusiva não se completa sem uma transformação correspondente nos modos de avaliar. Modelos avaliativos centrados na correção normativa e na padronização dos resultados são incompatíveis com uma prática pedagógica que toma a diversidade linguística como ponto de partida.

Perrenoud (1999) compreende a avaliação formativa como um processo contínuo de acompanhamento das aprendizagens, cuja finalidade ultrapassa a simples mensuração de resultados e passa a fornecer subsídios para orientar intervenções pedagógicas ao longo do percurso escolar. Para o autor, "a avaliação formativa introduz uma

ruptura porque propõe deslocar essa regulação ao nível das aprendizagens e individualizá-la" (Perrenoud, 1999, p. 15). Nessa perspectiva, a avaliação deixa de ser concebida como momento isolado de verificação e passa a integrar o próprio processo de ensino e aprendizagem.

Soma-se a essa perspectiva os estudos de Luckesi (2005) que compreende a avaliação como uma prática que deve ultrapassar funções meramente classificatórias e assumir caráter diagnóstico. Para o autor, a avaliação precisa constituir-se um "instrumento do reconhecimento dos caminhos percorridos e da identificação dos caminhos a serem perseguidos" (Luckesi, 2005, p. 44). Nessa perspectiva, avaliar não significa apenas verificar resultados ou atribuir classificações, mas compreender o estágio em que o estudante se encontra para orientar intervenções pedagógicas capazes de favorecer avanços no processo de aprendizagem.

Quando a língua é compreendida como socialmente variável, determinadas produções frequentemente classificadas como erro passam a ser analisadas de forma mais ampla, considerando tanto as variedades linguísticas dos estudantes quanto às hipóteses construídas durante o processo de apropriação da escrita. Em uma perspectiva sociolinguística e inclusiva, a avaliação supera uma lógica centrada exclusivamente na identificação de falhas para uma abordagem comprometida com a compreensão dos percursos de aprendizagem e das diferentes formas de expressão dos alunos.

Em direção semelhante, Hoffmann (1991) compreende a avaliação como mediadora, um processo de observação contínuo que subsidia decisões pedagógicas ao longo do percurso de aprendizagem. Segundo a autora,

> todo o processo avaliativo tem por intenção: a) observar o aprendiz; b) analisar e compreender suas estratégias de aprendizagem; e c) tomar decisões pedagógicas favoráveis à continuidade do processo (Hoffmann, 1991, p. 1).

Essa compreensão reorganiza o foco da verificação do produto para a observação processual do percurso de cada estudante. No contexto de um projeto de letramento como "Nossa comunidade em palavras", a avaliação formativa pode atuar de modo orgânico. Ao invés de aplicar uma prova única ao final, a professora pode documentar o progresso dos alunos por meio de portfólios que incluam as transcrições das entrevistas orais, as versões preliminares dos textos, as reflexões coletivas sobre as variedades linguísticas encontradas e a produção final para o jornal mural.

Para os estudantes com deficiência intelectual, esse registro processual é ainda mais relevante, pois permite que o professor identifique avanços que uma avaliação padronizada não captaria: a passagem da participação oral para a tentativa de escrita, o uso de fichas de apoio com progressiva autonomia, a contribuição nas discussões sobre adequação linguística. Afinal, quando avaliações são utilizadas como único critério de verificação da qualidade do ensino ou do nível de aprendizagem, estas podem reforçar a exclusão que a escola inclusiva deve superar, legitimando sob o discurso da objetividade aquilo que, na prática, é a desconsideração da diversidade linguística e cognitiva dos estudantes.

A BNCC, ao propor competências que envolvem a reflexão sobre a língua e o uso adequado a diferentes contextos, sugere um horizonte avaliativo mais amplo, que as avaliações em larga escala, centradas em resultados padronizados, nem sempre conseguem

capturar. A avaliação formativa, portanto, não é apenas um instrumento técnico, mas um posicionamento ético. Ao valorizar o percurso individual, acolher as diferentes formas de expressão e fornecer ao professor informações para reorganizar continuamente sua mediação, a avaliação contribui para que a equidade não seja um percurso abstrato, mas um princípio que se realiza nas práticas cotidianas da sala de aula.

No processo inicial da alfabetização, Soares enfatiza que o uso da escrita de forma competente exige a compreensão do significado e da função da escrita no contexto social e cotidiano, e que essa habilidade envolve não apenas a decodificação de símbolos, mas a compreensão do que a escrita representa e como aplicá-la em diversas situações. É nesse ponto que a avaliação formativa, ao considerar tanto a apropriação do código quanto a inserção nas práticas sociais de letramento, oferece critérios mais justos para acompanhar a aprendizagem em contextos de diversidade.

Bagno (2020, p. 10) esclarece que o estudo da língua e o estudo da sociedade configura-se um "compromisso político de converter a sociolinguística num instrumento de luta contra toda forma de discriminação e de exclusão social pela linguagem". A Constituição Federal (Brasil, 1988), ao eleger a igualdade como princípio fundante da República, e a LDB (Brasil, 1996), ao assegurar o respeito à diversidade como diretriz do ensino, convergem para esse compromisso e o inscrevem no ordenamento jurídico brasileiro. Diante disso, entende-se que só quando a avaliação for reconfigurada nessa perspectiva é que deixará de ser um dispositivo de exclusão e se tornará parte constitutiva de uma alfabetização comprometida com o direito de todos à aprendizagem.

3. Considerações Finais

Este capítulo partiu do objetivo de analisar, a partir de uma abordagem sociolinguística do letramento, de que modo práticas pedagógicas mediadas por metodologias ativas podem contribuir para a reconfiguração da alfabetização em uma perspectiva inclusiva nos anos iniciais do ensino fundamental. A análise bibliográfica, orientada pelas categorias da diversidade linguística, dos recursos mediadores e da educação inclusiva, permitiu examinar três dimensões articuladas desse problema.

A primeira dimensão pretendeu enfatizar que a adoção de uma abordagem sociolinguística do letramento reorganiza o ponto de partida da alfabetização. A língua deixa de ser tratada como sistema homogêneo e a variação linguística, antes percebida como desvio, passa a ser reconhecida como constitutiva das práticas de leitura e escrita. Soares (1998) e Bortoni-Ricardo (2005, 2020) subsidiam a compreensão de que o ensino da norma de prestígio não exige a desqualificação das variedades de origem dos estudantes. Para estudantes com deficiência intelectual, esse deslocamento revela-se ainda mais decisivo, uma vez que suas formas de expressão, historicamente lidas como ausência de linguagem, podem ser reposicionadas como modos legítimos de participação nas práticas de letramento.

A segunda dimensão pretendeu demonstrar que a mediação pedagógica, quando orientada por uma concepção sociolinguística e operada em contextos de metodologias ativas, pode transformar a diversidade linguística em recurso. O projeto “Nossa comunidade em palavras”, elaborado para ilustrar as reflexões

permitiu visualizar como a atuação do professor na zona de desenvolvimento proximal (Vygotsky, 1978), aliada a práticas dialógicas (Freire, 1996) e a recursos de acessibilidade pedagógica, possibilita que todos os estudantes participem de situações reais de uso da linguagem. A norma padrão, nesse contexto, foi apresentada como estratégia de adequação comunicativa, e não como critério de exclusão.

A terceira dimensão pretendeu ilustrar que a reconfiguração pretendida não se sustenta sem uma transformação correspondente nos modos de avaliar. Modelos centrados na correção normativa e na padronização dos resultados mostraram-se incompatíveis com uma prática pedagógica que acolhe a diversidade linguística como ponto de partida. A avaliação formativa (Hoffmann, 1991), ao priorizar o acompanhamento processual e valorizar o percurso individual, oferece critérios mais justos para documentar a aprendizagem, especialmente de estudantes com deficiência intelectual. Bagno (2020) reforça que a luta contra a discriminação linguística é um compromisso político que a escola precisa assumir também em seus instrumentos avaliativos.

Em conjunto, essas três dimensões permitem considerar que reconfigurar a alfabetização em chave inclusiva requer mais do que a adoção de novas estratégias didáticas: exige rever concepções de língua, de ensino e de diferença, assumindo a diversidade como princípio constitutivo do processo educativo e a equidade como horizonte da prática pedagógica.

Cabe reconhecer, como limite deste estudo, sua natureza exclusivamente bibliográfica. A prática aqui analisada, em caráter ilustrativo, foi construída a partir do cotejamento entre referenciais teóricos e normativos,

sem que se tenha realizado observação empírica em sala de aula. Estudos futuros poderão investigar, por meio de pesquisas de campo, como os princípios discutidos se materializam em contextos escolares reais, quais tensões emergem nesse processo e de que modo a formação inicial e continuada de professores pode incorporar, de forma sistemática, a abordagem sociolinguística do letramento aqui defendida.

Do ponto de vista das implicações pedagógicas, este capítulo reafirma a urgência de que os cursos de formação docente preparem educadores capazes de reconhecer a heterogeneidade linguística como recurso, e não como obstáculo, e de utilizar as metodologias ativas não como um fim em si mesmas, mas como contextos que potencializam a mediação inclusiva. No âmbito das políticas públicas, espera-se que programas de alfabetização e avaliação em larga escala incorporem a diversidade linguística como variável relevante, evitando que a busca por resultados padronizados produza, sob o discurso da qualidade, novas formas de exclusão.

Por fim, reconfigurar a alfabetização em perspectiva inclusiva é também um ato político: significa disputar os critérios que definem quem pode participar, como pode participar e em quais condições sua palavra será reconhecida. Tornar a escola um espaço efetivamente inclusivo implica, portanto, assumir que ensinar a ler e escrever é, inseparavelmente, garantir o direito à voz.

Referências

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna:** a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola, 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**.

Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
BRASIL. Lei n.º **9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei n.º **13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 15 fev. 2026.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1996.

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

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação, mito & desafio:** uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Editora Mediação, 1991.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar:** estudos e proposições. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar:** o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MORAN, José. **O papel das metodologias na transformação da escola**. [2018]. Síntese atualizada do texto "Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda". Disponível em: https://moran.eca.usp.br/wp-content/uploads/2013/12/Papel_metodologias_Moran.pdf. Acesso em: 16 maio 2026.

PERRENOUD, Philippe. A avaliação entre duas lógicas. In: PERRENOUD, Philippe. **Avaliação:** da excelência à regulação das aprendizagens. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 9–23.

SILVA, Érika Rímoli Mota da; POSTALLI, Lidia Maria Marson. Desenvolvimento de escrita de alunos com deficiência intelectual

por meio de programa de ensino informatizado. **Revista Educação Especial**, v. 35, 2022. Santa Maria. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial.

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

SOARES, Magda. **Alfabetização**. Glossário Ceale. Universidade Federal de Minas Gerais – Faculdade de Educação. Disponível em: https://ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/alfabetizacao. Acesso em: 3 fev. 2026.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

CAP.5

Vocalização, visualização e conexão de poesia na sala de aula

Mario Ribeiro Morais



MARIO RIBEIRO MORAIS

Possui graduação em Letras – Língua Portuguesa e respectiva Literatura pelo CEULP/ULBRA, Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) e doutorado, ambos pela UFT – Universidade Federal do Tocantins, Câmpus de Araguaína. É Professor Adjunto IV da Universidade Federal do Tocantins. Trabalha com as disciplinas Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa e Literatura I, II e III, Norma Linguística, Tópicos em Linguística Contemporânea, outras da área de linguística. Integra o Grupo de Pesquisa PLES (Práticas de linguagem (UFT/CNPQ), coordenado pelo professor Dr. Wagner Rodrigues Silva. As principais publicações do autor são capítulos de livros e artigos publicados em periódicos diversos. Entre os livros, há Olhares, escutas e dizeres em autobiografias de professoras, organizado por Wagner R. Silva, Paulo Pércio e Mario R. Morais; Língua Portuguesa para estrangeiros: práticas de linguagem mediadas por gêneros discursivos, ambos pela EDUFT – editora da UFT; e Práticas de letramento científico em literatura na sala de aula, pela Editora Acadêmica. E-mail: moraismario@uft.edu.br.

VOCALIZAÇÃO, VISUALIZAÇÃO E CONEXÃO DE POESIA NA SALA DE AULA

Resumo: Este capítulo discute a leitura de poesia nas aulas de Língua Portuguesa, problematizando a escolarização inadequada do texto literário e propondo estratégias metacognitivas capazes de promover a formação de leitores proficientes e o prazer pela leitura poética. Fundamentado em autores como Magda Soares (1999), Kleiman (2013a, 2013b), Cosson (2014) e Lajolo (2005), o estudo destaca que a poesia, muitas vezes, é reduzida a exercícios gramaticais e estruturais, afastando os estudantes da experiência estética, da leitura de fruição e interpretativa do texto literário. Em resposta a essa problemática, o capítulo apresenta e analisa três estratégias de leitura: vocalização, visualização e conexão, desenvolvidas no projeto "Hora da poesia", realizado com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, em Palmas/TO. A vocalização privilegia a leitura expressiva, performática, encarnada; a visualização estimula a construção de imagens mentais e representações simbólicas, como em ilustrações; e a conexão favorece relações entre texto, experiências pessoais (texto-leitor) e conhecimentos de mundo (texto-leitor-mundo). As atividades aplicadas demonstraram maior envolvimento, participação e sensibilidade dos alunos diante da poesia, evidenciando que práticas leitoras interativas e significativas contribuem para a fruição estética, ampliação interpretativa e formação crítica dos estudantes.

Palavras-chave: Leitura poética; Estratégias metacognitivas; Formação de leitores; Vocalização; Ensino de literatura.

VOICING, VISUALIZATION AND CONNECTING POETRY IN THE CLASSROOM

Abstract: This chapter discusses the reading of poetry in Portuguese language classes, addressing the inadequate teaching of literary texts and proposing metacognitive strategies capable of fostering the development of proficient readers and a love of reading poetry. Drawing on authors such as Magda Soares (1999), Kleiman (2013a, 2013b), Cosson (2014), and Lajolo (2005), the study highlights that poetry is often reduced to grammatical and structural exercises, distancing students from the aesthetic experience and from reading literary texts for enjoyment and interpretation. In response to this issue, the chapter presents and analyzes three reading strategies: vocalization, visualization, and connection, developed in the "Poetry Hour" project, carried out with 9th-grade students in Palmas, Tocantins. Vocalization prioritizes expressive, performative, embodied reading; visualization stimulates the construction of mental images and symbolic representations, as in illustrations; and connection fosters relationships between text, personal experiences (text-reader), and world knowledge (text-reader-world). The activities implemented demonstrated greater engagement, participation, and sensitivity among students toward poetry, highlighting that interactive and meaningful reading practices contribute to students' aesthetic enjoyment, interpretive expansion, and critical development.

Keywords: Poetic reading; Metacognitive strategies; Reader development; Vocalization; Literature instruction.

1. Introdução

A poesia nas séries finais do Ensino Fundamental, quase sempre, ficou em segundo plano. Uma das principais dificuldades enfrentadas por professores refere-se ao trato do poema numa perspectiva dos planos de expressão e conteúdo, relacionando o som, a qualidade, a voz, o ritmo, os sentidos, os temas, as inferências, as intertextualidades, os aspectos estruturais deste gênero. Notadamente, constitui-se um desafio trabalhar com poemas de maneira prazerosa, crítica, analítica, de modo a formar leitores de literatura, de outras vertentes textuais. Desse modo, somos conduzidos a refletir e propor encaminhamento para a seguinte pergunta: Como promover a formação de leitores proficientes, garantindo a habilidade de compreensão do que lê e o prazer pela leitura de poesia no Ensino Fundamental?

Críticos defendem que a literatura é uma importante ferramenta, que pode contribuir para o ensino, a aprendizagem e a proficiência leitora, promovendo um encontro prazeroso do leitor com a leitura. Dentre os gêneros literários, acreditamos que a poesia – tendo em vista as suas características peculiares, riqueza imagética, musicalidade, precisão textual na qual com o mínimo de signo se procura evocar o máximo de sentidos – tende a contribuir para a formação de leitores proficientes, a promoção do ensino e aprendizagem, ao estimular a imaginação, o conhecimento, o senso estético e o potencial criativo de cada ser, quanto, sobretudo, ao aspecto interpretativo.

Os aspectos teóricos e conceituais são selecionados e focalizados neste texto de forma precisa em torno das três estratégias de leitura de poesia: vocalização, visualização

e conexão. Convém destacar, também, que focalizamos, sinteticamente, parte dos resultados da implementação do projeto de leitura 'Hora da poesia' em uma turma do 9° ano do ensino fundamental no âmbito de uma escola, localizado no município de Palmas/TO, no contexto da pesquisa realizada, sendo orientada pelo professor Dr. Márcio Araújo de Melo, vinculada ao PPGLLIT, da UFNT. A estrutura deste capítulo encontra-se nesta mesma ordem: além desta introdução, discussão breve sobre escolarização adequada do texto literário, definição das estratégias e amostra do trabalho realizado, com sentido premente de formar leitores e, quiçá, de servir de alternativa prática para o trabalho com poemas na escola.

2. A Leitura poética nas aulas de língua portuguesa

A escolarização da literatura é um tema caro aos estudos da formação de leitores de literatura no contexto da sala de aula. Para Soares (1999, p. 21, grifos da autora), não há como ter escola sem ter escolarização de saberes, conhecimentos, artes e literatura, pelo processo de ordenação e sequenciação de tarefas, ações e conteúdos; procedimentos formalizados de ensino: "é a esse processo que se chama escolarização, processo *inevitável*, porque é da essência da escola, é o processo que a escola institui e que a constitui".

O sentido pejorativo atribuído ao processo de escolarização, em tese, não é correto e justo, no entanto, na prática escolar ele acaba por adquirir sentido negativo. De acordo com Soares (1999), a inadequada, falsificada, deturpada e distorcida escolarização da literatura infantil ocorre em três instâncias: na biblioteca escolar; na leitura e estudo de obras, em geral determinada e orientada por

professores de Português; e na leitura e estudo de textos, como componente básico de aulas de língua portuguesa.

Ao lado do acesso ao livro na biblioteca e da leitura de livros indicada e promovida por docentes de Português, o texto literário se apresenta sob forma, nos livros didáticos, de fragmentos que devem ser lidos, compreendidos e interpretados, constituindo-se, desse modo, como a instância de escolarização mais inadequada. Ressaltamos que não é porque o texto está fragmentado, que seja uma inadequação para o ensino de literatura, mas quando ele não é bem construído como tal.

A inadequada escolarização da literatura pela instância da leitura e estudo de textos envolve quatro aspectos: (a) a seleção de gêneros, autores e obras (gêneros que têm presença inquestionável na literatura infantil estão quase totalmente ausentes; há uma recorrência dos mesmos autores e das mesmas obras nas coleções didáticas das séries inicias do ensino fundamental; ausência de critérios para a seleção de autores e textos); (b) a questão da seleção do fragmento, que constituirá o texto a ser lido e estudado (fragmentos de textos maiores em livros didáticos, pseudotextos, que o próprio autor do livro didático produz o 'texto', com função instrutiva); (c) transferência do texto de seu suporte literário para a página do livro didático (na transportação, o texto sofre transformações: o objeto-livro-de-literatura é diferente do objeto-livro-didático nas finalidades, paginação, diagramação, textura material, ilustração, protocolos de leitura, entre outras); e, por fim, (d) objetivos da leitura de textos da literatura infantil nos livros didáticos (com a transferência do livro ou texto de literatura para o livro escolar, o texto literário deixa de ser um texto para emocionar, dar prazer, torna-se um texto para ser

apenas estudado por meio de exercícios de compreensão, entendida como mera localização de informações no texto, ou são de metalinguagem – ortografia, gramática –, ou são moralizantes) (Soares, 1999).

A poesia, nesse processo de escolarização, acaba por sofrer a influência desses aspectos da instância da leitura e estudo de textos. Para Soares (1999, p. 26)

> "a poesia é quase sempre descaracterizada: ou se insiste apenas em seus aspectos formais – conceito de estrofe, verso, rima, ou, o que é mais frequente, se usa o poema para fins ortográficos ou gramaticais".

Soares (1999) defende a ideia de que o texto literário, ao ser transplantado para o livro didático, acaba por sofrer distorções, mutilações, passando a se constituir como problema para a escolarização da literatura. Outro problema, que podemos ensejar, é a questão da escolarização da poesia por parte de muitos professores, que consideramos como outra instância de escolarização inadequada, independente do uso do livro didático. Grosso modo, quando o texto literário poético está presente nas práticas docentes – pois são muitos os professores que dizem que poesia é difícil de ser trabalhada na sala de aula, ou não gostam de poesia, ou preferem as narrativas –, ele perde as suas características, uma vez que,

> "poucos são os momentos em que os poemas estão presentes na prática docente. Quando são trazidos [...], muitas vezes são tratados apenas como textos destinados à leitura silenciosa, impressos em papel" (Souza, 2012, p. 83).

Quando a poesia vai à escola, conforme Sorrenti (2007), o aluno é ensinado a medir as silabas, a grifar substantivos, a circular os verbos, a encontrar os dígrafos, e por aí vai.

É nesse sentido, que a poesia é um conteúdo frágil a ser trabalhado na escola, como defende Lajolo (2005). Para a pesquisadora, os exercícios propostos pelos manuais didáticos não exploram elementos dos textos, que contribuem para um relacionamento mais intenso do aluno com aquele texto particular, inspirando-o a inter-relacionar com outros textos conhecidos por ele, pela intuição, quase infinita, da interpretabilidade da linguagem de que os textos poéticos são construídos.

Para Lajolo (2005, p. 50), é fundamental que as atividades de leitura propostas aos alunos sejam centradas no significado mais amplo do texto, "significado que não se confunde com *o que o texto diz, mas reside no modo como o texto diz o que diz*". Nessa mesma linha de raciocínio, é interessante salientarmos que as atividades propostas devem privilegiar o relacionamento do aluno com o texto, explorando os seus múltiplos sentidos, para além dos aspectos estruturais. Assim, a escolarização da poesia será adequada, quando o aluno é levado a construir sentidos do ser e do mundo, o que coaduna com a distinção de que Soares (1999, p. 47) faz entre uma escolarização inadequada e uma adequada da literatura:

> [...] adequada seria aquela escolarização que conduzisse eficazmente às práticas de leitura literária que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores próprios do ideal de leitor que se quer formar; inadequada é aquela escolarização que deturpa, falsifica, distorce a literatura, afastando, e não aproximando, o aluno das práticas de leitura literária, desenvolvendo nele resistência ou aversão ao livro e ao ler.

Buscando atender aos parâmetros da escolarização adequada, propostos por Magda Soares, visando formar leitores críticos pelo processo da leitura poética na sala

de aula, apresentamos três estratégias metacognitivas de abordagem do texto poético, que, sendo ensinadas aos alunos, podem promover a fruição estética e a compreensão leitora: vocalização, visualização e conexão.

3. As Estratégias Metacognitivas Vocalização, Visualização e Conexão

As estratégias de leitura metacognitivas, também chamadas de automonitoração da compreensão, são as operações realizadas com algum objetivo em mente, sobre as quais o leitor tem controle consciente, podendo, assim, dizer e explicar sua ação, por meio de regras (Kleiman, 2013). O entendimento de Kleiman apresenta o seguinte contraste: estratégias cognitivas pressupõem que o texto apresenta ordem canônica e que ele seja coerente; estratégias metacognitivas monitoram a compreensão do leitor que tem objetivos em mente e explicitam claramente os objetivos para a leitura, como tema do texto, consistência interna, comparação entre o que o texto diz e o que o leitor sabe sobre o assunto, observando se suas informações são coerentes.

A fruição da poesia em sala de aula reclama pela **vocalização**, pela ativação da via cognitiva indireta, ou memória de pronunciação, que dispõe as palavras em verso e as lança num movimento pendular entre som e sentido. Rosa e Camargo (2012, p. 11) defendem a vocalização de poesia, pois

> "Se a leitura de um romance ou de um conto requer a *performance* do leitor, que precisa pôr em disponibilidade seu corpo para realizar a leitura significativa [...] a poesia, por sua própria constituição, apresenta um caráter performativo que instiga ao gesto vocal".

A condição de vocalizador, assumida pelo leitor de

poesia, declara sua participação na construção de sentidos e na percepção sonora dos versos. A vocalização da poesia compreende a presença e a participação do leitor, que empenha sua condição metacognitiva para ler e declamar o texto poético. Para o processo de leitura e de vocalização, Zunthor (2014) emprega o termo *performance*. A leitura em voz alta denota a relevância da materialidade fônica da poesia e se realiza como forma renovadora de mediação do poético com o leitor. Assim, o caráter performativo da poesia se confirma quando se preenche de som a voz poética dos versos, recuperando o elemento vocal ritualístico, que remota à origem da poesia.

A **visualização**, para Girotto e Souza (2010), é uma forma de inferência, pois quando leitores visualizam, estão elaborando significados, ao criar imagens mentais. Essas representações imagéticas na leitura são construídas a partir de toda e qualquer forma fixa, como desenho, mapas, pintura, gravura, siglas, gráficos, emblemas, notação musical, fotografias, ideogramas, poemas, holografia e signos tridimensionais (escultura, máscaras e cerâmica).

A construção de imagens mentais se efetiva posteriormente à percepção visual do texto lido. Para ler é necessário perceber as imagens ou estímulos visuais presentes nos textos. Nesse sentido, a leitura é um ato visual, que envolve o reconhecimento de signos/ícones, que são construídos socialmente.

As imagens mentais visualizadas são inferidas, como postulam Girotto e Souza (2010, p. 85), pois

> "quando leitores visualizam, estão elaborando significados ao criar imagens mentais, isso porque criam cenários e figuras em suas mentes enquanto leem, fazendo com que eleve o nível de interesse e, assim, a atenção seja mantida".

Se o texto é menos minucioso e faltam figuras, o leitor precisa criar suas próprias imagens, pois, quando eles visualizam, transformam as palavras do texto em figuras, sons, cheiros e sentimentos; fazem conexões entre ideias do texto e do mundo com suas próprias experiências; transportam a si mesmos para dentro do texto e se envolvem com o escrito; melhoram a capacidade de compreensão do que leem; apreciam a leitura; e lembram-se do que foi lido.

Kleiman (2013a) afirma que "é mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto". O conhecimento prévio (bagagem cultural, de mundo, as experiências pessoas), que o leitor traz para a leitura, sustenta os aspectos da aprendizagem e entendimento do texto. Durante a leitura, essas experiências sobre um tópico textual, sendo evocadas pelo leitor, possibilitam a compreensão do material lido. Para essas ativações, Girotto e Souza (2010) dão o nome de **conexões**, e Pereira (2002) trabalha com o termo preditibilidade.

Segundo Pereira (2002, p. 47), a preditibilidade "estimula a associação da leitura a um jogo de risco automonitorado em que o leitor faz as suas apostas, controla-as e, assim, chega ao êxito". Assim, a preditibilidade é vista como uma metáfora de um jogo porque, para fazer suas apostas acerca do conteúdo do texto, o leitor utiliza seu conhecimento prévio a respeito do assunto tratado e, também, as pistas que o escritor colocou no texto. Nessa perspectiva, com base nessa autora, ler é visto como um processo metacognitivo, que se altera de acordo com o objetivo da leitura, o conhecimento prévio do conteúdo, as condições de produção do texto (contexto

sóciointeracional), o tipo de texto e o estilo cognitivo do leitor.

No processo de leitura, como num jogo no qual regras devem ser seguidas, autor e leitor cooperam mutuamente a partir do momento em que o escritor leva em consideração o conhecimento prévio do leitor, colocando as pistas necessárias para que o leitor reconstrua o caminho para chegar à compreensão, à intencionalidade do texto; e o leitor, por sua vez, observa essas pistas e as relaciona de modo a decifrar a mensagem. É nesse momento que a preditibilidade surge como uma estratégia de leitura quando o leitor, a partir das pistas encontradas, elabora suas hipóteses, que são confirmadas ou não. Caso suas hipóteses se confirmem, ele segue seu caminho, senão, ele volta e refaz o percurso, metacognitivamente, na busca do sentido perdido.

Para Girotto e Souza (2010), há três tipos de conexões possíveis. As de texto para texto, em que o leitor, durante a leitura do texto, estabelece relações com outro texto do mesmo gênero ou de gêneros e tipos diferentes. As de texto para o leitor em que na leitura ele estabelece ligações com episódios de sua vida. Por sua vez, as de texto-mundo, em que o leitor estabelece conexões entre o texto lido e algum acontecimento mais global.

Cosson (2014) amplia os tipos de conexões em que consiste o universo das possibilidades da leitura literária. Como primeiro passo na busca dos modos de ler (na escola e fora dela), o autor formula a pergunta – o que lemos, quando lemos o texto literário? – e apresenta os caminhos da resposta que passam pelos elementos – leitor, autor, texto e contexto – e pelos objetos – texto, contexto e intertexto – que constituem o multifacetado diálogo da leitura. Um objeto visto, a partir de um elemento,

cria determinado modo de ler. A seguir descrevemos sucintamente algumas atividades desenvolvidas no projeto de leitura poética. Em razão do escopo textual deste capítulo, omitimos aprofundamentos de análises críticas, pois compreendemos como mais relevante para este livro a apresentação das atividades desenvolvidas na escola.

4. A vocalização de poesia na sala de aula

Escolhemos para desenvolver a primeira atividade, denominada 'jogo de vozes', o poema clássico "José" de Carlos Drummond de Andrade. Após solicitar a organização da sala em círculo e pedir que fizessem silêncio, lemos o poema, de forma expressiva, ritmada e vocalizada. Após a vocalização apreciada pelos colaboradores, levantamos alguns questionamentos sobre o poema, procurando envolver a turma na construção de sentidos e refletir sobre a temática do texto. Perguntamos para a turma qual a temática do texto, quem era e quais elementos que descrevia José e os possíveis significados dos versos "quer abrir a porta, / não existe porta;".

Na sequência da aula, pedimos aos colaboradores, que se colocassem em pé, distribuímos cópias do poema José e propomos uma leitura intercalada dos versos para melhor familiarizá-los e prepararmos para a atividade seguinte de memorização. Feito isto, designamos dois versos para cada aluno memorizá-los e vocalizá-los, obedecendo à ordem das estrofes e a disposição circular. Demos um tempo mínimo para esse processo de memorização. Dando continuidade à aula, convidei três voluntárias para vocalizar versos do poema "José" utilizando técnicas de alongamento de vogal, pressão sobre consoante, explosão e câmera lenta.

Na segunda aula, dando continuidade à atividade arquitetura de vozes, realizamos a vocalização do cordel "A chegada de Lampião no inferno", de José Pacheco. Concordamos com Marinho e Pinheiro (2012), ao defender que a escola, nos níveis fundamental e médio, deva abrir suas portas para o conhecimento e a experiência com a literatura de cordel e a popular, de modo geral, pois os folhetos podem contribuir com a formação de leitores. O cordel é sinônimo de poesia popular em verso, que fala de batalhas, amores, crimes, fatos políticos e sociais locais e globais, famosas disputas entre violeiros e cantadores. Em virtude de seu aspecto musical, melódico, da entonação acentuada nas sílabas poéticas fortes, acreditamos que este gênero, se vocalizado em sala de aula sem acompanhamento instrumental, já poderá desenvolver o prazer pela leitura dos folhetos.

Após essa discussão pela qual buscávamos construir sentidos ou memórias, convidamos dez alunos à frente para vocalizar o cordel de forma sequencial, buscando construir um mapa sonoro, uma arquitetura de vozes, pois cada timbre, entonação e expressão corporal desses alunos contribuíram para a construção dessa atividade. Como o cordel de José Pacheco é composto de trinta e uma estrofes septilhas, sugerimos que cada componente desenvolvesse a *performance* de três estrofes, deixando a última para a leitura expressiva em coro.

Antes de finalizar esta aula, propomos a atividade de leitura dialogada com o poema "A pombinha da mata", de Cecília Meireles. Inicialmente realizamos a vocalização, leitura em voz alta e expressiva do poema, depois convidamos três alunos para apresentarmos uma *performance* em forma de diálogo, pois, no poema, há participação de um eu lírico narrador e três meninos que ouvem uma pombinha gemer e carpir.

Realizamos a segunda leitura como um leitor narrador e mais os três colaboradores, procurando a emoção adequada. Na sequência, convidamos mais alunos para continuar a leitura dialogada, muitos deles memorizaram as falas dos meninos para declamá-las. A leitura compartilhada e vocalizada fruiu na turma, que não ficou dispersa em algum momento dessa atividade. Para construir sentidos, buscamos levar os colaboradores ao entendimento de que a pombinha iria morrer não porque estava com fome ou presa, mas porque estava com saudade. Para finalizar esta atividade, sugerimos que os papéis fossem invertidos para construir novos sentidos. Ao invés de os meninos ouvirem a pombinha, três destas é que ouviriam um daqueles na mata. Questões como abandono social, desmatamento, fome, desigualdade, maus tratos foram levantados em debate pela turma.

Dando continuidade à estratégia de vocalização, na terceira aula, selecionamos as músicas "Atrás da porta" de Elis Regina e "Oh pedaço de mim" de Chico Buarque e o poema "Soneto da perdida esperança" de Carlos Drummond de Andrade para desenvolver a atividade leitura comparativa. Essas músicas têm um caráter marcadamente poético e tematizam, como o soneto, as perdas e a separação definitiva de pessoas queridas. Tendo em vista o conhecimento prévio do universo de interesse dos colaboradores, realizamos uma experiência significativa ao comparar as músicas e o poema.

Para finalizar a implementação da estratégia vocalização, na quarta e quinta, nas aulas geminadas de leitura, convidamos a turma para realizarmos leitura livre de poesia na biblioteca escolar. Antes disso, já tínhamos disposto todos os exemplares sobre as mesas, junto à bibliotecária. Propomos que, ao escolher um livro de

poemas, cada colaborador devia ler alguns poemas, primeiramente de forma silenciosa, depois, ao retornamos para sala de aula, de forma vocalizada.

5. A visualização de poesia na sala de aula

Nos encontros, desenvolvemos as atividades de ilustração poética, dramatização de poemas, poesia visual e concreta na tela e cesta de haicais e outros poemas.

Na primeira atividade, a de ilustração poética, dividimos a turma em dez (10) grupos. Igualmente selecionamos dez (10) poemas, que seriam ilustrados: "Fotografia de menino" de Verunschk; "Profundamente" de Manuel Bandeira; "Além da imaginação" de Ulisses Tavares; "Índios" de Renato Russo; "Motivo" de Cecília Meireles; "Canção do exílio" de Gonçalves Dias; "Canoeiro" de Célio Pedreira; "Moinho" de Roseana Murray; "Palmas – pedra fundamental" de Ibanez Coelho; e "A canção do africano" de Castro Alves.

Divididos os grupos, distribuímos um poema para cada composição, depois propomos aos colaboradores, que lessem o texto procurando entendê-lo por meio da criação de imagens. Foi fundamental o nosso suporte a determinados grupos na elaboração de imagens mentais de alguns poemas como "Profundamente", "Índios" e "Motivo", pois esses grupos afirmaram não ter compreendido a leitura. Na sequência, distribuímos para os grupos os materiais didáticos para ilustração dos poemas: cartolina, tinta guache, lápis de cor, lápis de cera, régua, pincéis, lápis preto, borracha, tesoura. Considerando que o espaço da sala de aula era inapropriado para a realização desta atividade, nos dirigimos à biblioteca escolar para desenvolvê-la. Mesas amplas contribuíram para o bom

andamento do desenho e pintura da ilustração poética.

Encerrada a etapa do desenho ilustrativo do poema, ao retornarmos para sala de aula, iniciamos a apresentação das imagens geradas. Os colaboradores foram orientados a ler o poema e depois mostrar as imagens. Todos os trabalhos foram apresentados e apreciados por todos, que demonstraram muito empenho e satisfação em realizar a tarefa.

Dos poemas ilustrados, destacamos "Fotografia de menino", de Verunschk (2003), que após a leitura vocalizada pelas colaboradoras leram esse poema em voz alta para toda a turma. Após a leitura, alguns disseram que não haviam entendido o poema, pois retratava um menino morto, mas que, ainda, não sabia disso "mãos presa numa prece que ele não sabia como soltar". Intervimos, guiando os comentários, procurando levá-los a compreender a arte literária como recriação da realidade, como atividade simbólica, ficcional, cujo reino imaginário ultrapassa o do ser, para gravitar no do devir a ser. A ilustração produzida por eles contribuiu para a inteligibilidade do poema. Alguns colaboradores observaram a falta do sentimento de tristeza no poema, da comoção, tendo em vista que ele trata da morte de uma criança.

Encerrada a etapa ilustração poética, dividimos a turma em três grupos e distribuímos um poema para cada formação e explicamos o que seria apresentado na atividade dramatização de poema quando do próximo encontro. Os textos selecionados foram "Romance do pavão misterioso", de João M. Ferreira, "A porta" de Vinícius de Moraes, e "Os varredores" de Guilherme de Almeida. O grupo que escolheu o primeiro poema deveria apresentá-lo em forma de apresentação teatral enquanto os demais deveriam apresentar os outros poemas em curta-

metragem. Ambos os textos foram escolhidos em razão de seus caracteres dramatúrgicos e descritivo-narrativos. Para desenvolver esta tarefa, os colaboradores deveriam utilizar um tempo extraescolar para ensaio ou gravação, além de momentos na disciplina Estudo Dirigido. O objetivo da tarefa, como havíamos explicado para a turma, era o de possibilitar a criação de novas imagens (memórias) a partir da apresentação em vídeo ou teatral.

No momento da exibição da atividade dramatização de poemas, convidamos os grupos para apresentá-los em curtas-metragens. O grupo devia, antes de mostrar o vídeo para a turma, ler em voz alta o poema referente. Seguido desse momento, a encenação do cordel "Romance do pavão misterioso" não saiu a contento, pois o grupo não providenciou as indumentárias necessárias e a ornamentação do cenário, alegando falta de tempo e de recursos materiais, indisponíveis na escola. Nem todas as falas foram memorizadas, restando, para alguns actantes, na apresentação, apenas a leitura do seu trecho designado. Com isso, em alguns momentos, a turma ficou dispersa. Pelos resultados, entendemos que, para a dramatização de um texto poético mais longo é fundamental a destinação de um tempo maior, além de acompanhamento do professor durante os ensaios e na mediação dos recursos materiais.

Percepção poética foi a próxima atividade desenvolvida. Preparamos uma pasta de *slides* com poesias visuais e concretas para exibirmos para a turma por meio do aparelho multimídia. Iniciamos, conceituando a poesia concreta, que trabalha com a disposição das palavras no papel enquanto a visual combina linguagem verbal e gráfica (desenho, fotos, formas geométricas, entre outros).

Para finalizar a implementação da estratégia de

leitura visualização, propomos a atividade "cesta de haicais e outros poemas". Depois de organizada a turma em círculo, distribuímos três haicais e outro poema para cada colaborador, que deveria, primeiramente, ler os versos em silêncio, procurando criar imagens mentais, sugeridas pelo texto, sequencialmente, deveriam ler os textos em voz alta, sendo um haicai, de forma memorizada.

Realizada a leitura silenciosa, abrimos um espaço para que os colaboradores lessem expressivamente e escolhessem uma poesia para apresentar as imagens sugestivas criadas ao ler os poemas, especialmente os haicais porque, em função da forma condensada que os compõe, exigem do leitor uma percepção mais eficiente na elaboração da representação imagética.

6. A conexão de poesia na sala de aula

Desenvolvemos as atividades com a leitura de poesia, denominadas núcleos temáticos e teste de *Cloze*. O objetivo, ao aplicarmos essas tarefas, era aferir os tipos de conexões, estabelecidas pelos colaboradores, durante a leitura poética, sabendo que, na medida em que construímos relações com outros textos, com experiências de vida ou com questões de mundo, entendemos o texto e, assim, formamos e consolidamos memórias.

A atividade de leitura com núcleos temáticos foi baseada na obra de Pinheiro (2007). Montamos seis módulos, contendo poemas dentro do mesmo campo temático: social, guerra, solidão, morte, amor e velhice. Para trabalhar com a turma os núcleos temáticos, elaboramos dois formulários com os títulos dos poemas seguidos de espaços em branco para que os colaboradores,

durante ou depois da leitura do texto, tomasse nota de conhecimentos de mundo, de outro texto ou pessoais que foram mobilizados, relativos à temática da poesia lida. Pela quantidade expressiva de anotações recolhidas, faremos um recorte de algumas conexões estabelecidas na leitura dos textos poéticos, de algumas temáticas.

A leitura do poema "Meninos carvoeiros" de Manuel Bandeira, ao evocar o trabalho infantil na carvoaria, a pobreza das "crianças raquíticas", despertou a percepção da maioria da turma para problemáticas sociais conjunturais. Vários alunos estabeleceram conexões com músicas, novelas, filmes, reportagens, jornais, entre outros.

Na leitura dos poemas da temática guerra, os colaboradores realizaram conexões com fatos históricos recentes, pertinentes a conflitos armados. Alguns deles registraram também o episódio da segunda guerra mundial, retratado no poema "Rosa de Hiroshima" de Vinicius de Moraes, ao fazerem menção à bomba atômica, lançada sobre o Japão na ocasião. Para a leitura dos poemas sobre solidão, que retratam a tristeza das noites frias, alguns alunos fizeram conexões texto-leitor, ao relatarem suas experiências de vida com essa temática.

Para finalizar as atividades com os núcleos temáticos, propomos a leitura dos poemas do módulo amor. Os textos tratam do medo de amar e da definição do amor, como a poesia Madrigal de José Paulo Paes: "Meu amor é simples, Dora, / como água e o pão. / Como o céu refletido / Nas pupilas de um cão". Todos os colaboradores expressaram seus sentimentos ao ler os textos. Quando da leitura em voz alta, os alunos demonstraram atenção e participaram das anotações, seja definindo ou refletindo sobre o amor, como a recordação da história de amor do livro e do filme "Um amor para recordar", estabelecendo, assim, conexões

texto-texto.

O próximo encontro foi marcado pela realização do teste de *Cloze* seguido da leitura dos poemas originais. O objetivo do teste era aferir a compreensão leitora por meio das conexões estabelecidas pelos colaboradores nos textos poéticos "O mundo do menino impossível" de Jorge de Lima, "O açúcar", de Ferreira Gular, e "Canção do exílio", de Gonçalves Dias. Entregamos esses textos para os alunos preencherem suas lacunas, antes, porém, eles foram orientados a fazer uma leitura do poema lacunado para terem uma noção geral dos textos. Em seguida, deveriam completar os espaços em branco, mantendo a coesão e coerência dos textos. Durante o período de aplicação, constatamos que alguns colaboradores tiveram dificuldade em preencher algumas lacunas dos textos. Intervimos apenas, motivando-os a ativar seus conhecimentos prévios.

Para finalizar a implementação da estratégia conexão, após aplicação do teste de *Cloze*, propomos a leitura compartilhada dos poemas originais, que compunham a atividade. Na medida em que íamos lendo, alguns alunos nos interpolavam para falar de seus erros e acertos quanto ao preenchimento das lacunas.

7. Outras possibilidades

Além das atividades desenvolvidas no projeto de leitura 'Hora da poesia' – arquitetura de vozes, leitura dialogada, leitura comparada, ilustração poética, dramatização de poemas, percepção poética, leitura expressa de haicais, leitura temática, teste de *Cloze* – outras atividades com leitura de poesia poderão ser trabalhadas em sala de aula, despertando o interesse dos alunos pela contemplação estética, e promovendo, consequentemente, a fruição do

gênero e a formação educativa por meio do conhecimento veiculado pela literatura.

Embora tenham sido planejadas para alunos dos anos finais do ensino fundamental, as atividades propostas poderão ser adequadas a diferentes sérias da educação básica, por meio da seleção apropriada dos poemas. As atividades podem ser propostas para a turma aos poucos a partir da observação do interesse dos alunos. Lembramos de que é sempre bom levar para a turma poemas que o professor e aluno consideram interessantes. As tarefas propostas devem envolver sempre a audição e a leitura de poemas com ritmos, melodias e entonações diversos:

a) Leitura comparativa: poesia e conto

Após a leitura coletiva, em voz alta, do poema e depois da leitura silenciosa da narrativa, proponha aos alunos que discutam comparativamente as imagens semelhantes evocadas no poema e aludidas no conto. É indispensável que o docente nesse momento guie a discussão, provocando os alunos por meio de perguntas comparativas. Na lousa, o professor poderá anotar em forma de esquema os pontos levantados. Como exemplo, dentre vários textos possíveis de se aplicar, o poema 'Linguagem corrente' de Gilson Cavalcante e o conto 'Afogamento' de Isabel Neves podem ser experienciados.

b) Leitura musicada

A poesia musicada pode ampliar o gosto pela leitura literária. Há vários poemas que foram musicados e que estão disponíveis na internet como 'A arca de Noé', poemas de Vinícius de Moraes, 'E agora, José?', interpretado por

Paulo Diniz, 'Canção amiga', por Milton Nascimento, ambos de Drummond; 'Canteiros' e 'Motivo' de Cecília Meireles, etc. Sugerimos que o docente realize junto aos alunos, inicialmente, a leitura expressiva dos poemas ou letras das canções antes e depois da audição do poema musicado.

c) Leitura encenada

Montagens teatrais possibilitam uma aproximação dos alunos com o poema por meio da leitura e releituras para ensaio e apresentação para o professor e a turma. O cenário da encenação possibilita a fruição da leitura vocal, do corpo em movimento e da leitura visual. Vários textos podem ser propostos para a turma encenar, como 'A bomba', 'Caso do vestido', 'José', de Carlos Drummond; 'O operário em construção', de Vinícius de Moraes; '*Morte e vida Severina*', de João Cabral de Melo Neto; e o cordel 'As proezas de João Grilo', de João Ferreira de Lima.

d) Leitura vocalizada

Para esta atividade, selecionamos o poema 'Soneto de Fidelidade' de Vinícius de Moraes, dentre uma variedade que pode ser trabalhada. Sugerimos que o trabalho em sala de aula seja desenvolvido por fases. Na primeira fase, podem ser apresentados aos alunos o perfil biográfico e o estilo literário do autor, o que poderá despertar o interesse dos alunos pela leitura prazerosa e vocalizada de outros poemas. Na sequência, podem ser apresentados os elementos, que compõem a leitura vocalizada: a leitura expressiva e o jogo de vozes.

Na segunda fase, o professor pode realizar a leitura expressiva, performativa, em voz alta, do Soneto de Fidelidade. Considerando que a melodia do poema ou

a alternância entre sílabas acentuadas e não acentuadas obedece a uma regra, a entonação deve seguir, também, esse princípio de pronunciação com maior e com menor intensidade. Sequencialmente, podem ser explorados os elementos estruturais clássicos do soneto, bem como uma discussão sobre a temática do soneto, a fidelidade, a efemeridade da vida e das relações.

Após a leitura expressiva, a experiência vocal pode ser aplicada aos alunos. Eles devem ler o poema, utilizando técnicas de vocalização como alongamento de vogal, pressão sobre consoante, explosão e câmera lenta na leitura de sílabas poéticas. Essa *performance* consiste em utilizar o ritmo, o andamento (não muito lento nem rápido demais), e a entonação (pronúncia forte e fraca alternadamente, seguindo as sílabas poéticas tônicas) para construir uma harmonia vocálica agradável, apreciável, pois vocalizar é escutar a si mesmo e deixar que o ouvinte escute a si mesmo na voz do outro. A rima externa, ou seja, a semelhança sonora das palavras no final dos versos favorece uma excelente *performance*.

Na terceira fase, pode ser trabalho o exercício denominado arquitetura de vozes. O soneto pode ter suas quatro estrofes, divididas para duplas ou trios, que, após um breve momento destinado para preparação, deverão vocalizar, seguindo a ordem das estrofes, em voz uníssona. Outra experiência relevante é a *performance* simultânea dos grupos formados, desvelando nova arquitetura de vozes. Naturalmente, cada arquitetura de vozes dos grupos produzirá efeitos diferentes, uma vez que o ritmo, o andamento e a entonação ora será mais alta ou baixa, acelerada ou lenta. Assim, a harmonia vocálica, embora planejada e treinada, não sairá completamente do modo esperado. Na verdade, essas características do improviso e do desempenho individual acabam por caracterizar a *performance* vocal e corporal.

Referências

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões; SOUZA, Renata Junqueira de. Estratégias de leitura: para ensinar a alunos a compreender o que leem. In: MENIN, Ana, Maria da C. S. *et al.* (orgs.). **Ler e compreender:** estratégias de leitura. *Campi*nas, SP: Mercado das Letras, 2010. 151p.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor:** aspectos cognitivos da leitura. 15. ed. São Paulo: Pontes, 2013a.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura:** teoria e prática. São Paulo: Pontes, 2013b. 155p.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2005.

MARINHO, Ana Cristina; PINHEIRO, Hélder. **O cordel no cotidiano escolar**. São Paulo: Cortez, 2012.

PEREIRA, Vera Wannmacher. Arrisque-se... faça seu jogo. **Letras de Hoje**, v. 37, n. 2, p. 47-63, junho, 2002.

PINHEIRO, Hélder. **Poesia na sala de aula**. 3. ed. *Campi*na Grande: Bagagem, 2007.

ROSA, Olliver Robson Mariano; CAMARGO, Goiandira, Ortiz de. Vocalização de poesia: para uma pedagogia do poema. In: CARDOSO, João Batista (org.). **Olhares críticos sobre a literatura na prática docente**. Goiânia: Gráfica e Editora América / Ed. Ifiteg, 2012. 160p.

SOARES, Magda. **A escolarização da literatura infantil e juvenil**. In: MARTINS, Aracy et. AL (orgs.). A escolarização da leitura literária. Belo Horizonte, Autêntica, 1999.

SORRENTI, Neusa. **A poesia vai à escola:** reflexões, comentários e dicas de atividades. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 164p.

SOUZA, Gláucia de. Procurando pelo poema na sala de aula. In: CUNHA, Leo (org.). **Poesia para crianças:** conceitos, tendências e práticas. Curitiba: Piá, 2012, 152p.

VERUNSCHK, Micheliny. **Geografia íntima do deserto**. São Paulo: Landy, 2003.

ZUNTHOR, Paul. **Performance, recepção, leitura**. Trad. Jerusa Pinheiro e Suely Fenerich. 1. ed. São Paulo: Cosac Naify Portátil, 2014. 128p.

CAP.6

História de vida e representação da carreira docente por professoras do PDTSA da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará

Érica de Cássia Maia Ferreira
Nilsa Brito Ribeiro



ÉRICA DE CÁSSIA MAIA FERREIRA

Cresceu no campo entre vozes afetivas que narravam o lugar, as trajetórias, as pessoas. Incutida da leitura pela avó e pela mãe, faz da leitura um espaço de existir de muitas formas. Sobrinha de um contador de histórias, faz de histórias de vida uma forma de (re)existir e de criar espaço para a circulação de vozes tão importantes e necessárias. Professora desde os 19 anos, é engajada com a transformação social pela emancipação dos sujeitos e sujeitas sociais. Constituída de tudo isso, é Professora Adjunta (Classe C, TIDE) do curso de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGLe), da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL), onde busca contribuir com a formação de professores e professoras. E-mail: erica.ferreira@uemasul.edu.br



NILSA BRITO RIBEIRO

Professora titular aposentada do Instituto de Linguística, Letras e Artes da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa). Doutora e Mestra em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Cursou pós-doutorado no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (URGS). Lidera o grupo de pesquisa "Práticas discursivas: saber, poder e resistência cultural" (CNPq). Coordena o Projeto de Pesquisa "Governamentalidade e tecnologias do eu e do outro: a produção de sujeitos no arquivo da educação brasileira". Atua nas seguintes linhas de pesquisa: produção discursiva e dinâmicas sociais; Linguagem, discurso e sociedade. Seus estudos têm como foco a análise de discursos; as relações de poder-saber; o governamento das condutas e as resistências; a produção de subjetividades docentes.

HISTÓRIA DE VIDA E REPRESENTAÇÃO DA CARREIRA DOCENTE POR PROFESSORAS DO PDTSA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ

Resumo: O presente capítulo tem como objetivo de analisar, de uma perspectiva discursiva, narrativas de mulheres-professoras-pesquisadoras sobre suas experiências de vida na formação-docência, tendo a região Sul/Sudeste do Pará como a heterotopia que oferece bases históricas para a memórias dessas mulheres-docentes pesquisadoras. O trabalho apoiou-se nos estudos desenvolvidos por Foucault, Ricouer, Gagnebin, Thompdon, Hooks, Larrosa, entre outros. As análises das narrativas apreendem no funcionamento dos discursos sentidos que as narrativas colocam em cena sobre os saberes que os sujeitos produzem de si, do outro, assim como recriam possibilidades de a formação, a pesquisa, a extensão virem a ser outra, a partir de outros modos de se conceber o fazer universitário.

Palavras-Chave: Discursividades; Memória; Experiências Docentes.

LIFE HISTORY AND REPRESENTATION OF THE TEACHING CAREER OF FEMALE PROFESSORS FROM THE PDTSA AT THE FEDERAL UNIVERSITY OF SOUTHERN AND SOUTHEASTERN PARÁ

Abstract: The purpose of this chapter is to analyze, from a discursive perspective, narratives of women who are teachers and researchers about their life experiences in teacher education, with the South/Southeast region of Pará serving as a heterotopia that provides historical foundations for the memories of these women educators and researchers. The work is grounded in studies developed by Foucault, Ricouer, Gagnebin, Thompson, Hooks, Larrosa, among others. The analysis of the narratives captures, through the functioning of discourse, the meanings that these narratives bring to light regarding the knowledge subjects produce about themselves and about others, as well as how they recreate possibilities for teaching, research, and outreach to become something different—based on alternative ways of conceiving academic practice.

Keywords: Discursivities; Memory; Teaching Experiences.

1. Introdução

As narrativas sobre a formação docente no Brasil registram múltiplas e complexas tramas discursivas que (inter)ligam gênero, território, saberes e práticas. Mediante isso, tem-se que, ao narrarem suas trajetórias, as mulheres-professoras-pesquisadoras, participantes da pesquisa que originou este trabalho, o fazem como atos de resistência e reinvenção, sobretudo em contextos periféricos como a região Norte do país. Ciente disso, sob uma perspectiva discursiva, propomos a análise da história de vida de três professoras-pesquisadoras situadas na região Sul e Sudeste do Pará. Compreendendo as mesorregiões Sul e o Sudeste do Pará como uma "heterotopia" de luta, conforme a formulação conceitual dos estudos foucaultianos, reconhecemos esse território como um espaço carregado de memórias que constituem os sentidos de umas das dinâmicas sociais da região, que são a formação e o fazer docente. Nesse sentido, reconhecemos que as vozes das mulheres-professoras-pesquisadoras mobilizadas no estudo transpõem fronteiras simbólicas e institucionais, conjugando experiências de ensino, pesquisa e extensão numa composição orgânica que desafia padrões tradicionais do fazer universitário.

Para tanto, a análise configura-se como um estudo interdisciplinar que se ancora nos estudos foucaultianos, na interface com a História Oral e a História das Mulheres, cujas abordagens subsidiam teórico-metodologicamente a escuta sensível das narrativas, que não apenas descrevem experiências, mas performam discursos que colocam em circulação saberes de si, do outro, do contexto formativo e de atuação docente.

Considerando o breve panorama apresentado, destacamos que as histórias das mulheres-professoras-

pesquisadoras constituem também instrumentos políticos e epistêmicos que, lançando luz sobre as dinâmicas regionais, podem, em certa medida, favorecer a reinvenção da universidade, no sentido de se abrir para outras formas de ensinar e aprender, sustentadas em práticas democráticas e localizadas, afetivas e equitativas. Dessa forma, o presente estudo busca favorecer a construção de sentidos plurais que emergem desse movimento de desencobrir histórias (Ramos Júnior, 2020).

2. Memória, história e arquivo

Em *O Tempo Vivo da Memória*, Ecléa Bosi (2003) aponta para a inescapável relação entre história e memória, mas, aponta também para a relação entre história, memória e poder, colocando em questão o modo como a tradição oficial de uma sociedade produz esquecimentos, na medida em que estabelece um corte entre o que deve ser dito, retomado e repetido como coisas legitimadas e universais e o que deve ser esquecido, expurgado para as margens das forças hegemônicas. Nesse sentido, destaca Yerushalmi:

> [...]quando dizemos que um povo "(se) lembra", na realidade dizemos primeiramente que um passado tem sido ativamente transmitido às gerações contemporâneas por meio do que chamei, em outro lugar, de "os canais e os receptáculos da memória", e que Pierre Nora chama de "os lugares de memória" (Yerushalmi, 2017, p. 15).

Na perspectiva adotada Bosi e por Yerushalmi, lembrar e esquecer não são atos de desejo e de vontade individuais, mas efeito de injunções feitas a uma sociedade ou a um dado grupo social a lembrar ou a esquecer, a partir de técnicas de subjetivação do outro e de si (Foucault,

2014). Como discute o autor, os poderes hegemônicos dispõem de diferentes dispositivos institucionais que atuam no movimento de manutenção da memória produtora e conservadora de discursos que reforçam por meio de permanentes retomadas e de diferentes maneiras a ideia de unidade nacional, identidades universais etc. Por outro lado, a memória compulsoriamente esquecida só pode ser retomada pelas próprias identidades plurais por meio de gestos de resistências.

Em um trabalho teórico de caracterização e, ao mesmo tempo, de distinção entre memória e história, Nora (1993) postula que a memória está ligada às práticas socioculturais de um dado povo ou grupo social. Trata-se do vivido lastreado nos saberes, nas experiências, nos conhecimentos produzidos por uma dada cultura, de modo que lembrança e esquecimento, longe de serem fenômenos opostos, integram o próprio movimento dialético e atual da vida de uma coletividade múltipla, plural e individual. Ao passo que a história, sendo o trabalho de reconstrução e de representação da memória que não mais existe, tende a guardar fortes relações com o universal, com as continuidades temporais. Desprovida da memória em sua própria existência, restaria à história voltar-se, então, apenas aos lugares de memória que, para o autor seriam "o arsenal necessário a seu próprio trabalho, mas esvaziando-o daquilo que, a nosso ver, os faz lugares de memória" (Nora, 1993, p. 9).

Trazemos tais perspectivas de estudos sobre a memória e a história porque, apesar de pertencerem a outros domínios teóricos, em alguma medida, sobretudo as reflexões de Nora (1993), dialogam com os estudos discursivos foucaultiano que também não tratam da história como um desenrolar contínuo e linear dos fatos,

que tem como correlata a função fundadora de um sujeito. O foco do autor é nas descontinuidades da história com seus deslocamentos, rupturas, correlações, disjunções etc. (Foucault, 2008). Assim, o tema da memória é mobilizado por Foucault (2008) como derivado do arquivo que na perspectiva foucaultiana tem-se o "princípio de articulação entre uma série de acontecimentos discursivos e outras séries de acontecimentos, transformações, mutações e processos" (Foucault, 2008, p. 83), o arquivo, na perspectiva foucaultiana, é o sistema geral de regras que permitem a formação e a transformação de discursos sobre um dado objeto. Isto posto, tem-se em Foucault (2008) que não é possível descrever o arquivo em sua totalidade, uma vez que a sua conformação se dá por tudo que já se disse sobre um dado objeto em diferentes práticas discursivas, na sua relação com o tempo e com a história. O arquivo aponta, portanto, não para o acúmulo das coisas ditas, nem para a unidade, as origens e as linearidade históricas, mas para o modo como a pluralidade de práticas e de formações discursivas se ocupam de um mesmo objeto de discurso, delimitando regras específicas de formação e de transformação de enunciados.

Filiadas a essa formulação conceitual, mobilizamos o discurso da formação e da atuação docente, neste trabalho, considerando que há uma rede de memória sobre a formação docente que se atualiza por processos de retomadas e esquecimentos. Nesse sentido, tem-se que a memória é conservada ou modificada a partir de suportes e técnicas materiais que dão especificidade ao modo de se compor, de se extinguir, de se modificar os discursos socialmente produzidos (Foucault, 2008). Ao tratar da relação entre discurso, arquivo e memória, Foucault retoma questões que são fundamentalmente

do nosso tempo e nas quais nos encontramos inseridos. Suas reflexões colocam para nós, hoje, o modo como as sociedades produzem seus saberes a partir de um sistema bastante complexo que põe em evidência os modos como um mesmo tema é falado, discursivizado, polemizado em momentos históricos distintos. É nesse sentido que o arquivo não deve ser lido e interpretado como um acúmulo linear de tudo que já foi dito sobre um dado objeto. Os discursos se acumulam em sua dispersão e é com base na dispersão que devemos apreendê-lo em nossas análises, de modo que a memória, nessa perspectiva teórica, não significa a simples retomada factual dos acontecimentos. A memória recorta sentidos da história orientada por regimes de enunciabilidade de cada formação discursiva. Assim, apreendemos em nossas análises as narrativas de mulheres-professoras-pesquisadoras, como "efeitos de memória", determinados por condições históricas amplas, por posições que as narradoras ocupam em diferentes tempos e em diferentes práticas discursivas.

3. Memória e resistência feminina

Compreendendo a memória como um espaço estratégico de poder e resistência, é pela memória que temos a possibilidade de contestar narrativas hegemônicas. Nesse sentido, reunir a história de mulheres-professoras-pesquisadoras representa a possibilidade de criar alternativas teóricas e metodológicas que reconheçam e valorizem vozes marginalizadas. Isso porque, as narrativas dessas mulheres avultam o tempo e estabelecem vínculos entre o que foi e o que é ser mulher professora-pesquisadora no Norte do Brasil, dando ainda mais sentido à luta pela igualdade de gênero e pela liberdade de escolhas.

Bell Hooks (2017), Anzaldúa (2020), entre outras

mulheres-professoras-pesquisadoras, intelectuais e escritoras, têm tecido histórias pessoais e coletivas seguindo uma perspectiva dialética da memória, servindo-nos de base sólida, gestos mesmos de resistência face às estruturas sociais e culturais dominantes. Colaboram para que não nos esqueçamos que, noutro tempo e contexto, as mulheres tinham um destino dado e suas vozes/desejos silenciados. Destinadas a um lugar de submissão, para as mulheres, romper com os silêncios tornou-se um fazer ético e urgente, por isso, considera-se que reescrever narrativas distorcidas (Anzaldúa, 2020) e criar espaços para que as experiências de mulheres sejam reconhecidas e valorizadas considerando a perspectiva interseccional, faz de estudos sobre a memória de mulheres uma estratégia e um recurso para a construção de uma resistência coletiva. Emerge dessas reflexões uma espécie de busca que pretende compreender o porquê de nós, mulheres-professoras-pesquisadoras-nortistas, também devermos escrever, pesquisar, ler e ensinar considerando as nossas jornadas e multitarefas. Na ausência de respostas que deem conta de compreender a dimensão dessa inquietude, buscamos nas narrativas de mulheres-professoras-pesquisadoras, de certa forma, um sopro que aponte para a importância de dar visibilidade às histórias das mulheres que têm formado sujeitos e sujeitas no Norte do Brasil, em especial no Sul e Sudeste paraense, de modo mais pontual, mulheres-professoras-pesquisadoras que atuam no Programa de Pós-Graduação em Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia (PDTSA/Unifesspa).

Veremos que em seus relatos de memória, as mulheres-professoras-pesquisadoras do PDTSA, ao compartilharem suas experiências, descortinam a história silenciada pelas relações de gênero e revelam as dinâmicas impostas a elas,

ao longo das suas vidas, para que pudessem estudar e trabalhar. Com isso, será possível entrever ainda que cada narrativa carrega sentidos outros que podem contribuir tanto para a comunidade local na qual mais diretamente se inserem as professoras-pesquisadoras, quanto para uma "macronarrativa" (Ramos Júnior; Silva, 2011), constituída por outras vozes sociais. Para Jorge Larrosa (2022, p. 17): "O homem [a mulher] é um[a] vivente com palavra (...) o homem [a mulher] é palavra (...) está tecido [a] de palavras". Isto é, quando fazemos coisas com as palavras, trata-se de como damos sentido ao que somos e ao que nos acontece, interpretando e ressignificando o vivido continuamente.

Nesse sentido, tomamos alguns recortes discursivos, em sua materialidade linguística, retirados das entrevistas realizadas em 2023 que envolveram três mulheres-professoras-pesquisadoras do PDTSA/Unifesspa, na tentativa de analisar o modo como cada narradora discursiva o que é e expressa o que sente diante do vivido.

4. Fundamentos metodológicos da pesquisa

O princípio metodológico norteador da pesquisa se inscreve nos postulados da análise de discurso foucaultiana, na interface com a história oral, em que as problematizações sobre os discursos são escavadas numa perspectiva arqueogenealógica. Ou seja, nosso olhar se volta para as análises de discursos, em uma perspectiva arqueogenealógica, elegendo a descontinuidade, que assume forma e função diferentes, a depender dos domínios discursivos, do objeto de estudos, dos níveis de formação e de transformação dos discursos.

Sob o efeito da descontinuidade, os discursos analisados são apreendidos, portanto, em sua dispersão, considerando que discursos e sujeitos se constituem na

relação com a história que rege o sistema de formações discursivas no interior das quais o sujeito ocupa posições que o orientam a dizer filiado a um dado campo de saber. Assim, os discursos são analisados como efeitos de sentido que decorrem de posições ocupadas por um sujeito que não é um ente universal e constante em todos os discursos, uma vez que o indivíduo é constituído sujeito por um sistema que rege e articula a cada momento histórico o universo de discursos de um dado arquivo, recortados pela memória a partir de formações e práticas discursivas.

Como lembra Foucault: "Seria absurdo negar, é claro, a existência do indivíduo que escreve e inventa" (1996, p. 28). Por isso, não seria possível desconsiderar a existência e os contornos das narrativas produzidas pelas mulheres-professoras-pesquisadoras que narram suas experiências. Mas, nossas análises recaem não sobre o indivíduo, mas sobre o sujeito que sofre construções históricas, ideológicas, institucionais etc., e por elas se constituem em sujeitos de discursos. São aos sujeitos e aos discursos que as nossas análises se voltam. Sob essa compreensão de sujeito e de discurso, para a composição do *corpus* da pesquisa, em 2023 foram realizadas entrevistas semiestruturadas com cinco professoras do Programa de Pós-Graduação Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia, da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará.

Tomamos os procedimentos da História Oral como matriz para a produção das entrevistas semiestruturadas, uma vez que consiste em um método que considera a memória e a experiência dos sujeitos como fontes efetivas, indispensáveis para a constituição do conhecimento histórico. Ao analisar as narrativas autobiográficas,

importa-nos os sentidos que as narradoras dão ao vivido, às suas experiências.

5. A Constituição da docência como efeito de memória

Nesta seção focalizaremos a constituição da docência como efeito de memória organizada em três subseções: (i) Trajetos formativos outros que antecedem e afetam a docência universitária; (ii) Efeitos de memória e heterogeneidade de sentidos da docência na universidade.

5.1 Trajetos formativos outros que antecedem e afetam a docência universitária

Nos recortes discursivos 1 e 2 apresentados a seguir, nossa atenção se volta para o modo como a inserção das mulheres-professoras-pesquisadoras no universo da docência é antecedido por dois movimentos que se entrelaçam: a formação inicial e o movimento migratório de outras regiões do país para a Amazônia brasileira. Trabalhamos a partir da compreensão de que esses dois movimentos imprimem marcas nas experiências posteriores dessas mulheres, dando especificidade a essas experiências como dimensões inseparáveis da docência no ensino superior. Sob essa perspectiva, nosso interesse analítico é espreitar os espaços ocupados pela experiência, no sentido dado por Larrosa (2022), orientando discursos e posições a que se filiam essas mulheres. Vejamos:

Quadro 1: Trajetos formativos

Recorte discursivo 1: Não, não, eu venho da Bahia né? Comecei a trabalhar na Bahia aos dezesseis anos, dezesseis para dezoito anos. Trabalhei lá, depois no Mato Grosso é... supervisionando uma escola do interior do Mato Grosso e, depois para Xinguara, aqui no Sul do Pará, né? Fui professora das séries iniciais, alfabetizei, fui professora de Língua Portuguesa (risos) (Anjos, 2023).
Recorte discursivo 2: Eu sou de uma família camponesa. Nasci no Estado de Goiás, no município de Novo Brasil, que fica próximo à cidade de Goiás. Como eu sou de uma família camponesa, em 1986 minha família migrou para o Pará (...) é... eu tive uma trajetória escolar na educação básica bastante reduzida, porque bem, eu morava na roça. Fiz até a quarta série e depois passei muitos anos sem estudar. (...) voltei a estudar e fiz supletivo para terminar o ensino fundamental (...) entrei no curso de graduação em História em 1995, aqui em Marabá, na época campus da UFPA, no curso que era chamado de intervalar. (Santiago, 2023).

Fonte: As autoras.

Na materialidade linguística dos recortes discursivos 1 e 2 é possível identificar marcas que revelam as trajetórias das narradoras e o modo como representam discursivamente seus percursos formativos e profissionais, no contexto de uma movência de sentidos que se deslocam para a constituição de si como professoras universitárias. Essas marcas não remetem apenas a deslocamentos físicos do lugar onde nasceram para outros lugares onde passaram a morar depois, mais do que isso: materializam representações das narradoras sobre suas histórias de docência feminina na Amazônia, representações de experiências de si e de seus familiares, num contexto histórico de buscas de melhores condições de vida. Condições históricas que colocam em movimento processos migratórios para a Amazônia que dão especificidades a uma docência constituída na movência subjetiva de si na relação com a uma história muito específica de um contexto sócio-histórico. Com

essa percepção, nosso olhar se volta para as seguintes passagens presentes nos dois recortes acima: "*Comecei a trabalhar na Bahia"; "Trabalhei lá, depois no Mato Grosso"; depois para Xinguara, aqui no Sul do Pará (Recorte 1); "Eu sou de uma família camponesa. "Nasci no Estado de Goiás"; "em 1986 minha família migrou para o Pará"; "é... eu tive uma trajetória escolar na educação básica bastante reduzida"; "Fiz até a quarta série e depois passei muitos anos sem estudar. (...); "(...) Entrei no curso de graduação em História em 1995, aqui em Marabá*" (Recorte 2).

Atentamos nessas passagens para marcas linguísticas de um movimento indicador de experiências femininas de formação escolar e universitária atravessada por sentidos de migração e trabalho. No primeiro grupo de sequências de linguagem, temos um conjunto de formas verbais acompanhadas de operadores temporais (*Trabalhei lá depois no Mato Grosso, depois para Xinguara*). O operador espacial "lá" que referencia o estado da Bahia onde a entrevistada nasceu, concluiu sua formação escolar e, também, onde iniciou a docência é seguido do operador temporal "depois" e de outros Estados brasileiros, indiciando a forte relação entre formação, migração e trabalho. Além do entrecruzamento docência, trabalho e migração, temos um dado que aponta para a atuação da narradora como professora-leiga, o que era comum na região. A esse aspecto da docência, faz referência Ferreira (2023), ao analisar histórias de vidas de dez mulheres-professoras-aposentadas no Norte do Tocantins e no estudo "Memória, narrativas e saberes da docência" (Ribeiro, Souza, 2015), em que os autores analisam narrativas de professoras da escola básica de uma cidade do interior do Pará. Nesse sentido é que se textualiza no recorte 1, por meio da sequência: "*Fui professora das séries*

iniciais, alfabetizei, fui professora de Língua Portuguesa (risos)", a referência da narradora aos arranjos profissionais na escola básica, atuando em diferentes níveis de ensino e disciplinas, e ainda sem a formação necessária para atuar nesses níveis de ensino. O riso da narradora produz uma volta de si às condições de sua atuação profissional, mesmo ainda sem a formação para tal empreitada, embora essa fosse uma realidade em diferentes regiões do Brasil à época, sobretudo no interior dos estados da Amazônia brasileira.

O recorte discursivo 2, por sua vez, também traz o movimento de formação articulado com o percurso de migração familiar. Em um processo de identificação com a realidade campesina, a pesquisadora também se inscreve em um movimento marcado por referências ao Estado onde nasceu, ao deslocamento de um Estado para outro articulado com sua trajetória escolar que se materializa discursivamente como um movimento sulcado, ou seja, reduzido e interrompido até ingressar na formação universitária. Ainda que não haja formulações textuais que explicitem a relação entre a identidade camponesa, a luta por trabalho e sobrevivência, há, nessa discursividade, uma relação que não é individual, mas histórica, entre o ser camponês e as difíceis condições de acesso e permanência à/na escola.

Reunidos os recortes, considerando as regularidades discursivas neles presentes, por exemplo, a migração, tem-se que as histórias de vida das narradoras passam a compor uma macronarrativa das dinâmicas sócio-históricas impostas a cada mulher-professora-pesquisadora desde a escolarização até a vida profissional, a partir do entrecruzamento - migração, trabalho e formação, dimensões que se articulam na constituição subjetiva do ser-professora nesse território.

5.2 Efeitos de memória e heterogeneidade de sentidos da docência na universidade

Como se sabe, os discursos são construídos e ressignificados, afetados pela história. A memória, por sua vez, atua nessa relação constitutiva como um elemento importante para a produção de sentidos, como um campo sócio-histórico que oferece bases para a produção e a interpretação de sentidos. Nesse sentido, apresentamos abaixo três recortes discursivos que revelam o modo como as narradoras são atravessadas por outros discursos, nas relações de retomadas memoriais.

Quadro 2: Docência na universitária

Recorte discursivo 3: Então, eu comecei a lecionar na universidade como substituta (...) eu começo a ser professora na universidade, mas eu acho que tá atrás de mim, muito mais, essa formação de migrante e de professora da Educação Básica do que realmente uma relação com o mundo acadêmico porque o que nós tínhamos de fato, era um curso baseado em ensino, a gente não tinha noção nem de extensão e nem de pesquisa. [...] Mas, a pesquisa e a extensão não atravessavam a nossa formação em nada ... (Anjos, 2023).
Recorte discursivo 4: Na época era UFPA. [...] o que me levou de fato a decidir e inclusive fazer o concurso para o qual eu fiz né, eu, de 1994 até 2003, eu trabalhei na região no movimento de educação de base que é um organismo da CNBB [...]Era um trabalho de educação popular [...] A minha experiência na educação popular ela foi fundamental [...]Era um curso de professores de Belém, em período intensivo. A gente, basicamente lia textos, e lia texto, lia texto e fazia prova, então era quase basicamente isso. A gente não tinha pesquisa assim durante o curso, dentro do processo do curso, mas eu considero que foi positiva, daquela forma conteudista. [...] ler Paulo Freire não foi na universidade. E outros autores mesmo ler pouco que eu li Vygotsky, é... Piaget foi no MEB[1] , não foi na universidade. (Santiago, 2023).

Fonte: As autoras.

Nosso gesto de interpretação do funcionamento discursivo dos recortes 3 e 4 se volta para o modo de

1 Movimento de Educação e Base.

constituição da experiência docente das narradoras especificamente na universidade. Dentre as regularidades presentes no discurso das entrevistadas, temos o movimento não linear de inserção dessas mulheres nas práticas concernentes à vida universitária, tanto do ponto de vista da sua formação quanto da atuação docente. Assim, conforme destacamos a seguir, é possível apreender na rede de memória das narradoras a heterogeneidade de rearranjos subjetivos e materiais de incursão no trabalho docente, entrevendo o movimento complexo de constituição de si atravessado por experiências outras que antecedem a vida universitária.

No recorte 3, nossa entrada analítica é feita a partir da referência da narradora ao trabalho temporário[2] na universidade: "*comecei a lecionar na universidade como substituta*". Retomando as condições de produção desse discurso, é possível dizer que esse enunciado não remete apenas às condições profissionais individuais da narradora. Nele se inscrevem dadas condições históricas das universidades brasileiras, sobretudo na região Norte, num momento em que, com o processo de interiorização das universidades para o interior do estado, o professor substituto não era mais aquele que substituía um professor efetivo que se afastava temporariamente de suas atividades acadêmicas, como ocorria/ocorrem em outras universidades. Nos *campi* criados no interior da Amazônia paraense, ao final da década de 1980, pela ausência de professores permanentes ou efetivos, o professor substituto era aquele profissional contratado por concursos para atuar temporariamente, embora não estivesse substituindo nenhum outro profissional. Assim, atualizando uma memória, essas condições históricas

2 Termo utilizado para a contratação de professores nos termos elaborados por cada ente federado, tendo a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) como base legal.

estão na base do discurso do recorte 1, quando a narradora se propõe a falar de sua inserção na docência universitária. Mas esse marco de ingresso na docência universitária da narradora também se entrelaça com uma memória de professora da escola básica e de migrante: "*... mas eu acho que tava atrás de mim muito mais essa formação de migrante e de professora da Educação Básica do que realmente uma relação com o mundo acadêmico porque o que nós tínhamos de fato, era um curso baseado em ensino, a gente não tinha noção nem de extensão e nem de pesquisa*", reforçando as análises dos recortes 1 e 2, em que destacamos a migração e o trabalho na escola básica como elementos que dão densidade às experiências de formação e profissional dessas mulheres-professoras-pesquisadoras.

É no retorno da memória discursiva de migração e de docência na escola básica que a enunciadora dá os contornos discursivos às representações que têm de suas experiências iniciais na docência universitária. Nesse sentido é que na narrativa de Anjos (2023) se formula uma referência à ausência de uma cultura acadêmica de extensão e de pesquisa na universidade: "*porque o que nós tínhamos de fato, era um curso baseado em ensino, a gente não tinha noção nem de extensão e nem de pesquisa*". A professora retoma as condições históricas de uma universidade com professores, em sua grande maioria substitutos e sem a formação acadêmica necessária para assumir a docência numa efetiva e necessária relação entre ensino, pesquisa e extensão. Nessa discursividade produz-se, então, uma um retorno às condições históricas da universidade, a partir da crítica a um tipo de formação universitária pautado na centralidade ao ensino e na ausência de práticas de pesquisa e de extensão nos cursos de graduação.

Como veremos no eixo 3 de análises, essa posição discursiva da narradora se mantém nas discursividades voltadas à pós-graduação, em que prevalece a defesa da indissociabilidade entre ensino-pesquisa e extensão. Ou seja, suas experiências como mulher migrante e professora da Educação Básica oferecem bases para a constituição de professora universitária. Outros aspectos presentes no discurso de Anjos (2023) reforçam a ideia segundo a qual devido à infraestrutura da universidade, o acesso ao saber acadêmico era desigual na região Norte.

No recorte 4, Santiago, diferentemente de Anjos, integra o quadro docente da universidade a partir de concurso público para professor permanente. Nesse discurso, a referência para a constituição subjetiva da docência universitária não é a escola básica, mas a educação popular, e destaca que esta experiência foi fundamental para a construção de sua identidade profissional. Por outro lado, a sua formação na graduação é categorizada como conteudista, o que remete a duas posições distintas em relação a duas experiências formativas que antecedem seu ingresso na universidade: o processo de identificação com educação popular e de desidentificação com a sua formação universitária.

No fragmento discursivo: "A gente basicamente lia textos e fazia prova", a narradora recorda a formação filiada a uma pedagogia liberal tradicional que focaliza a transmissão de conteúdos e a preparação intelectual e moral dos estudantes, logo, com pouca inserção na prática de pesquisa e de extensão. Ao discursivizar: "*Mas eu considero que foi positiva. Daquela forma conteudista, eu aprendi*", é possível depreender que mesmo considerando uma formação de cunho conteudista, a narradora se subjetiva positivamente em relação ao curso. Essa é uma

discursividade que circulou fortemente em relação à chamada interiorização da Universidade Federal do Pará (UFPA) por meio de seus *campi* instalados a partir do Projeto Norte de Interiorização, como constata a pesquisa realizada por Dias; Coelho; Santos (2004), no município de Cametá, Pará, onde há instalado um dos *campi* universitários criados no interior do Estado, na década de 1980.

Vimos que no recorte 3, ainda quando era professora substituta, a narradora identifica suas ações desenvolvidas na universidade como ações centradas exclusivamente no ensino, sem qualquer articulação com a pesquisa e com a extensão. No recorte 4, embora remeta à sua condição de estudante nessa mesma universidade, Santiago identifica a sua formação também centrada essencialmente no ensino, de modo que, tanto Anjos como Santiago caracterizam o ensino de graduação como desprovido da pesquisa e da extensão. Essa regularidade discursiva atualiza as condições de existência e de formação da universidade no interior do Estado em um dado momento histórico. Ou seja, o investimento público na política de formação de professores nesse momento estava muito mais voltado à demanda de professores para atuarem nas escolas básicas da região, sem, contudo, priorizar uma formação universitária fundada na relação necessária entre ensino e pesquisa, uma vez que a centralidade da formação estava no ensino. Essa elisão é representada negativamente para as duas professoras, produzindo deslocamentos na sua atuação profissional hoje, como veremos no tópico seguinte.

Voltando à análise, ao tentar validar a perspectiva pedagógica adotada pela universidade, tem-se, no discurso do recorte 4, a posição de uma narradora que

atribui novos sentidos à sua trajetória formativa à medida que recusa sentidos outros da formação que teve na universidade. Nesse movimento discursivo se inscreve uma discursividade dividida: de um lado, a interdição de uma memória de formação na universidade incapaz de contribuir para a experiência futura de professora universitária; de outro lado, a retomada da memória de formação na educação popular como elemento catalisador de experiências docentes na universidade. Temos aqui a reflexão produzida por Larrosa (2004), segundo a qual a experiência é aquilo que nos toca, nos transforma, tornando-nos outro diferente do que éramos. Parece ser esse o funcionamento discursivo que mobilizado, os dois movimentos de memória, um movimento que remete ao esquecimento (não psicológico, mas discursivo, político), e outro, como acontecimento ou experiência de (trans) formação.

As condições de produção desse discurso nos remetem à Constituição Federal de 1988 (CF/88), em seu Artigo 207, ao mencionar que as universidades brasileiras têm como princípio a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão. Têm ainda a autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial (Brasil, 1988). Porém, nos recortes discursivos 3 e 4, é possível identificar a ausência tanto da pesquisa quanto da extensão na graduação, no período em que se formaram professoras, mesmo já vigente a CF/88. A formação docente se realiza, então, em outros lugares: a exemplo, na escola básica ou na educação popular no Movimento de Educação de Base (MEB), criado pela igreja Católica, em 1961, e que utilizava o rádio para alcançar as pessoas nos lugares mais longínquos. Apesar disso, curiosamente, embora as narradoras reconheçam as

fragilidades do curso, duas delas avaliam positivamente o processo de formação, naquilo que foi possível: "*a gente não tinha pesquisa assim durante o curso, dentro do processo do curso, mas eu considero que foi positiva, daquela forma conteudista eu aprendi...*". Ou seja, ainda que prevaleça a crítica a uma formação conteudista, há espaço de experiência durante a formação que de alguma maneira afeta a constituição subjetiva da professora-pesquisadora.

Sem a pretensão de esgotar os aspectos observados nos recortes discursivos que tratam da experiência universitária das três professoras que, em certa medida, vão desvelando o contexto educacional, social e político do Sul e Sudeste paraense, passamos às experiências vividas por elas no PDTSA.

6. Considerações Finais

Mobilizar a memória é sempre algo desafiador e exige compreensões quanto a quem serve e no que consiste a memória, se consiste em algo individual ou coletivo, privado ou público (Ricouer, 2007). Especialmente, pelo fato de, segundo Gagnebin (2009), nem tudo ser narrável, pelo excedente passional que envolve o (re)viver. Isto posto, destacamos que entrevistar mulheres-professoras-pesquisadoras que atuam no PDTSA se revelou uma oportunidade política, uma vez que as memórias individuais se somam e representam, pelas suas regularidades, uma macronarrativa, sobretudo se considerarmos o percurso de constituição de professora-pesquisadora dessas mulheres, os modos como foram e ainda são atravessadas pela experiência que antecede a universidade, a pós-graduação, o modo como foram se autoformando e o

modo como ocupam e assumem a universidade como docentes, pesquisadoras e extensionistas.

Além disso, analisar as histórias de vida em sua materialidade linguística configurou uma oportunidade importante para refletirmos sobre temas diversos, com especial atenção ao processo migratório, à formação não linear, à relação com a educação básica, às questões de gênero, raça e classe que convergiram para a atuação dessas mulheres como professoras-pesquisadoras e extensionistas. Todas essas subjetividades, entrelaçando gestos e silêncios, produzem sentidos de mulheres que se constituem sujeitas do querer, do dever, do saber e do fazer. Isto é, tanto a prática educativa quanto as trajetórias dessas mulheres — comprometidas e profundamente humanas (Freire, 2021) — ergueram pontes, criaram raízes, formando sujeitos e sujeitas sociais que têm transformado "o chão fértil" do Sul e Sudeste do Pará.

Enfim, as histórias das mulheres-professoras-pesquisadoras, apontam, pois, para as dinâmicas socioterritoriais da Amazônia e a emergência de o PDTSA voltar-se para as questões discursivizadas, muitas delas não ilustradas nos recortes discursivos mobilizados aqui, nesta análise, considerando a dimensão dos dados reunidos.

Referências

ANZALDÚA, Gloria. **Falando em línguas:** uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. Estudos Feministas, 2000, p. 229-236.

BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória:** ensaios da psicologia social. São Paulo: Ateliê Editoria, 2003.

FERREIRA. Érica de Cássia Maia. **Análise semiótica de narrativas de mulheres - professoras - aposentadas do norte do Tocantins:**

sujeitas da/na história. Tese de Doutoramento. Programa de Pós-Graduação em Língua e Literatura-PPGLLit, da Universidade Federal do Norte do Tocantins, 2023. Disponível em: https://repositorio.uft.edu.br/handle/11612/5488 .

FOUCAULT, M. As técnicas de si. In: FOUCAULT, M. **Genealogia da ética, subjetividade e sexualidade**. Organização, seleção e revisão de texto Manoel Barros da Motta; tradução Abner Chiqueri. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014, p 264-296.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 1. edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

GAGNEBIN, Jean Marie. **Lembrar, escrever, esquecer**. São Paulo, Editoria 34, 2009.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir:** a educação como prática da liberdade. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. 2. Ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

LARROSA, J. **Tremores:** escritos sobre experiência. Tradução: Cristina Antunes, João Eanderley Geraldi. 1ª ed.; 6ª reimp. Belo Horizonte, Autêntica, 2022.

LARROSA, Jorge. O ensaio e a escrita acadêmica. Trad. Malvina do Amaral Dorneles. **Revista Educação e Realidade**, jul/dez, 2003, p. 101-115.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Revista Proj. História**: PUC. São Paulo, 10/dez./1993, p. 7-28.

RAMOS JUNIOR, Dernival Venâncio. Desencobrir o sul, desfetichizar o pensamento. **Revista ENTRELETRAS** (Araguaína), v. 11, n. 2, mai./ago. 2020. (ISSN 2179-3948 – online)

RAMOS JUNIOR, Dernival Venâncio; SILVA, Luiza Helena O. da. A escrita de si em momentos de formação. In: **III Congresso Internacional de Estudos Linguísticos e Literários da Amazônia**, 2011, Belém. Anais do III CIELLA, Belém: CRV, 2011, v. 1, p. 261-268

RIBEIRO, Nilsa; SOUZA, Hadson Jose Gomes de. Memória, narrativas e saberes da docência. In: SILVA JR, Fernando Alves da; FERNANDES, José Guilherme dos Santos (Orgs.) **Interculturalidade e Saberes:** os diversos na contemporaneidade da Amazônia. Belém, PA: Paka-tatu, 2015, p. 172-186.

RICOUER, Paul. **A memória, a história e o esquecimento**. Trad. Alain François [*et al*.]. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado:** história oral. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

YERUSHALMI, Yosef Hayim. Reflexões sobre o esquecimento. In: Yerushalmi, Yosef Hayim [*et al*.] (Orgs.) **Usos do esquecimento:** conferências proferidas no Colóquio de Royaumont. Trad. Eduardo Alves Rodrigues e Renata Chrystina Bianchi de Barros. *Campi*nas, SP: Editora da Unicamp, 2017, p. 9-28.

CAP.7

Entre a voz e a edição: o apagamento da escrita original de carolina maria de jesus em Quarto de despejo – diário de uma favelada e a crítica sociolinguística à padronização linguística

Guilherme Silva de Lima
Romilia de Sá Feitosa
Gilberto Freire de Santana



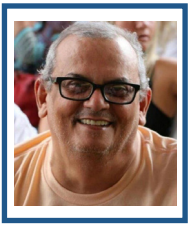
GUILHERME SILVA DE LIMA

Graduando em Letras – Língua Portuguesa e Literaturas pela Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão. Atualmente, desenvolve pesquisas nas áreas de literatura, cinema e educação, com foco em análise audiovisual, narrativa cinematográfica e representação social. E-mail: guilherme.silva.lima@uemasul.edu.br



ROMILIA DE SÁ FEITOSA

Formada em Letras Licenciatura em Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa, Especialista em Letras com Ênfase em Linguística e mestranda em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras - PPGLe/UEMASUL. Atualmente, desenvolve estudos na área da Sociolinguística, com foco na variação linguística do Português Brasileiro. E-mail: romilia.sa.feitosa@uemasul.edu.br



GILBERTO FREIRE DE SANTANA

Doutor e Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Ciência da Literatura pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Graduado em Comunicação Social: Jornalismo, pelo Centro de Ensino Unificado de Brasília (CEUB). Coordenador e Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGLe) e Professor Associado II (TIDE) do curso de Letras no Centro de Ciências Humanas, Sociais e Letras (CCHSL) na Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL). Membro da Academia Imperatrizense de Letras (AIL). Coordenador do grupo GELITI (Grupo de Estudos Literários e Imagéticos). Bolsista Produtividade UEMASUL. Temáticas de interesse: literatura e imagem, literatura e ensino, Cinema e ensino, literatura e adaptação cinematográfica, estudos literários e outras expressões artísticas (teatro, música e fotografia). Letramento cinematográfico. Estudos da narrativa brasileira, Literatura brasileira moderna e contemporânea. Literatura, arte e cultura: o regional, étnico-racial e indígena. E-mail: gilbertosantana@uemasul.edu.br

ENTRE A VOZ E A EDIÇÃO: O APAGAMENTO DA ESCRITA ORIGINAL DE CAROLINA MARIA DE JESUS EM *QUARTO DE DESPEJO – DIÁRIO DE UMA FAVELADA* E A CRÍTICA SOCIOLINGUÍSTICA À PADRONIZAÇÃO LINGUÍSTICA

Resumo: Este trabalho analisa de que modo o processo de padronização linguística aplicado à obra *Quarto de despejo – Diário de uma favelada*, de Carolina Maria de Jesus, contribui para o apagamento de heterogeneidade linguística e descaracterização da escrita original da autora. A relevância da pesquisa reside em problematizar práticas que incidem em textos produzidos por sujeitos historicamente marginalizados, ultrapassando o âmbito técnico da correção linguística, configurando-se como mecanismo de silenciamento simbólico e de exclusão social. Na fundamentação teórica, foram utilizados estudos de Bakhtin (1997), Bortoni-Ricardo (2004, 2021), Bagno (2007), Soares (2017) e Coelho *et al*. (2018), entre outros. A pesquisa é de abordagem qualitativa, documental, e tem como *corpus* trechos da obra publicada, notas editoriais e estudos críticos, que discutem o processo de edição dos manuscritos de Carolina Maria de Jesus. Os resultados indicam que intervenções editoriais, justificadas pela busca de legibilidade e adequação à norma-padrão, promoveram a normalização linguística do texto, atenuando marcas de oralidade, que constituem elementos centrais da identidade linguística da autora. Conclui-se que a correção editorial não é uma prática neutra, mas como ação ideologicamente orientada, que reforça hierarquias linguísticas e sociais, evidenciando a necessidade de a variação linguística ser reconhecida como valor constitutivo da língua.

Palavras-Chave: Variação linguística; Norma-padrão; Identidade linguística.

BETWEEN VOICE AND EDITION: THE SUPPLY OF CAROLINA MARIA DE JESUS'S ORIGINAL WRITING IN THE EVICTION ROOM – DIARY OF A SLUM DWELLER AND A SOCIOLINGUISTIC CRITIQUE OF LINGUISTIC STANDARDIZATION

Abstract: This work analyzes how the linguistic standardization process applied to the work "*Quarto de despejo – Diário de uma favelada*" (Room of Despair – Diary of a Slum Dweller), by Carolina Maria de Jesus, contributes to the erasure of linguistic heterogeneity and partial distortion of the author's original writing. The relevance of the research lies in problematizing practices that affect texts produced by historically marginalized subjects, going beyond the technical scope of linguistic correction and configuring themselves as mechanisms of symbolic silencing and social exclusion. The theoretical framework draws on studies by Bakhtin (1997), Bortoni-Ricardo (2004, 2021), Bagno (2007), Soares (2017), and Coelho *et al*. (2018), among others. The research employs a qualitative, documentary approach, and its *corpus* consists of excerpts from the published work, editorial notes, and critical studies that discuss the editing process of Carolina Maria de Jesus's manuscripts. The results indicate that editorial interventions, justified by the pursuit of readability and conformity to the standard norm, promoted the linguistic normalization of the text, attenuating markers of orality, which constitute central elements of the author's linguistic identity. It is concluded that editorial correction is not a neutral practice, but an ideologically driven action that reinforces linguistic and social hierarchies, highlighting the need to recognize linguistic variation as a constitutive value of language.

Keywords: Linguistic variation; Standard norm; Linguistic identity.

1. Introdução

Nas últimas décadas, a literatura brasileira tem sido atravessada por debates cada vez mais intensos acerca da representatividade, da diversidade linguística e da valorização de vozes historicamente marginalizadas. Nesse contexto, a obra de Carolina Maria de Jesus ocupa um lugar central, não somente por seu valor literário, mas também por seu significado social, político e linguístico, ao registrar experiências de uma mulher negra, pobre e favelada.

A relevância de Carolina Maria de Jesus para a literatura brasileira está diretamente relacionada à ruptura que sua escrita promove em relação aos padrões tradicionais do cânone literário. Ao inserir no espaço da literatura a experiência cotidiana da favela, da fome, da pobreza e da exclusão social, sua obra desloca o olhar hegemônico e legitima narrativas produzidas, a partir das margens sociais. *Quarto de despejo – Diário de uma favelada*, publicado pela autora em 1960, alcançou ampla repercussão nacional e internacional. A obra foi traduzida para diversos idiomas e publicada em mais de quarenta países, consolidando-se como um marco da literatura brasileira. Apesar do sucesso inicial, sua trajetória foi marcada por processos de silenciamento, apagamento e desvalorização, promovidos por um processo de padronização linguística.

Diante o exposto, esta pesquisa propõe uma reflexão crítica sobre as consequências de intervenções editoriais referentes à escrita da autora, logo busca responder o seguinte questionamento: De que forma o processo de edição e correção linguística aplicado à obra *Quarto de despejo – Diário de uma favelada*, de Carolina Maria

de Jesus, contribuiu para o apagamento de marcas de heterogeneidade linguística e para a descaracterização parcial da escrita original da autora? O estudo se insere no campo da Sociolinguística, ao compreender a língua como um fenômeno social, histórico e atravessado por relações de poder, evidenciando como práticas linguísticas podem operar como instrumentos de exclusão ou legitimação.

Do ponto de vista metodológico, a pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de caráter descritivo e documental. O *corpus* é constituído por trechos de *Quarto de despejo – Diário de uma favelada*, fragmentos dos manuscritos originais de Carolina Maria de Jesus, excertos da versão editada e publicada da obra, além de documentos críticos e estudos que discutem o processo de padronização linguística ao qual o texto foi submetido. A análise fundamenta-se na comparação entre os manuscritos e a versão publicada, articulada a uma leitura sociolinguística que considera a relação entre língua, identidade e poder.

Este estudo é fundamentado teoricamente nos pressupostos da Sociolinguística e nos estudos do discurso, dialogando com autores que discutem a relação entre língua, identidade e poder. Bakhtin (1997) contribui com a concepção dialógica da linguagem, compreendendo que todo enunciado é atravessado por valores sociais e ideológicos. Estudos de Bortoni-Ricardo (2004, 2021) e Coelho *et al*. (2018) fundamentam a compreensão da variação linguística como característica constitutiva das línguas naturais. Bagno (2007) e Soares (2017) discutem o preconceito linguístico e o papel da norma-padrão como instrumento de exclusão social. Evaristo (2009, 2020) amplia a discussão ao propor o conceito de escrevivência, ao destacar a escrita como espaço de resistência e afirmação

identitária de sujeitos historicamente marginalizados; e estudo de Candido (1988) fundamenta a compreensão da literatura como prática social que expressa e problematiza as contradições da realidade.

Quanto à organização, este artigo está estruturado em cinco seções, iniciando com a introdução, na qual se apresenta o contexto, a problemática e os caminhos teórico-metodológicos da pesquisa. Em seguida, apresenta-se a fundamentação teórica, na qual se discutem os conceitos sociolinguísticos que sustentam a análise. Em seguida vem a metodologia, seção na qual são explicitados os procedimentos adotados para a realização do estudo. Logo, tem-se o capítulo de análise da obra, no qual são analisadas as transformações do texto no processo de padronização linguística. Por fim, vêm as considerações finais e as referências.

2. Fundamentação teórica

A análise da padronização linguística como apagamento da identidade linguística de sujeitos marginalizados exige, inicialmente, uma concepção de língua que rompa com a ideia de homogeneidade e correção absoluta. A Sociolinguística contribui para essa compreensão ao assegurar que toda língua natural é heterogênea, dinâmica e socialmente situada. Nessa perspectiva, a língua deve ser entendida como prática social atravessada por fatores históricos, culturais e sociais. Tal entendimento é fundamental para esta pesquisa, pois possibilita compreender que a escrita de Carolina Maria de Jesus constitui uma manifestação legítima do português brasileiro, marcada por sua trajetória social e contextos de uso. Coelho *et al*. (2018) ressaltam que a variação linguística

não é um fenômeno excepcional, mas um princípio constitutivo das línguas naturais. Para os autores, todas as línguas variam, e essa variação resulta da interação entre fatores linguísticos e sociais que atravessam as práticas comunicativas dos falantes.

Nesse sentido, a variação não pode ser compreendida como desvio ou irregularidade, mas como expressão das diferentes trajetórias sociais, culturais e históricas que constituem os sujeitos (Coelho *et al*., 2018). Essa concepção desconstrói a noção de uma língua ideal, homogênea e uniforme, ao evidenciar que os usos linguísticos são construídos socialmente, a partir das experiências e condições de vida dos falantes. Bortoni-Ricardo (2004) reforça essa perspectiva ao afirmar que o português brasileiro é profundamente marcado por trajetórias sociais desiguais. Para a autora,

> [...] os falares de maior prestígio são justamente os usados nas regiões economicamente mais ricas. [...] são fatores históricos, políticos e econômicos que conferem o prestígio a certos dialetos ou variedades regionais e, conseqüentemente, alimentam rejeição e preconceito em relação a outros. [...] esse preconceito é perverso, não tem fundamentos científicos e tem de ser seriamente combatido[...] (Bortoni-Ricardo, 2004, p. 34).

A língua, nesse pressuposto, funciona como um marcador social, uma vez que evidencia desigualdades de classe, escolarização e acesso a bens culturais. Essa abordagem é central para esta pesquisa, pois possibilita compreender que as marcas linguísticas presentes na escrita de Carolina Maria de Jesus não são desvios, mas estão diretamente relacionadas à sua vivência enquanto mulher negra, pobre e com escolarização restrita.

A partir dessa concepção, a Sociolinguística também questiona a noção tradicional de erro linguístico. Coelho *et*

al. (2018) destacam que aquilo que se convencionou chamar de erro é, na realidade, um julgamento social construído a partir da comparação entre variedades linguísticas distintas. Os autores constroem a concepção de que não há erro linguístico em si, mas usos considerados inadequados quando avaliados, a partir de contextos socialmente valorizados. A língua, diante disso, é compreendida como um sistema de possibilidades, no qual o falante seleciona formas de acordo com situações específicas de uso, de modo que "o que existe são variantes, um conjunto de opções do qual retiramos as formas que empregamos ao falar e ao escrever" (Coelho *et al*., 2018, p. 07).

É nesse contexto que se torna necessário discutir o papel da norma-padrão e da correção linguística. Bagno (2007) refuta e denuncia o caráter ideológico da norma-padrão. Para o autor,

> [...] no Brasil, embora a língua falada pela grande maioria da população seja o português, esse português apresenta um *alto grau de diversidade e de variabilidade*", [...] "milhões de pessoas neste país que não têm acesso a essa língua, que é a norma literária, culta, empregada pelos escritores e jornalistas, pelas instituições oficiais, pelos órgãos do poder – são os *semlíngua* (p. 15).

Essa constatação revela que a norma-padrão não corresponde à língua falada pela maioria da população, mas a um modelo artificial, historicamente construído e legitimado pelas elites. Desse modo, sua imposição se configura como uma prática vinculada a relações de poder e dominação simbólica. Ao privilegiar uma variedade linguística em detrimento de outras, com a norma-padrão se estabelece hierarquias que refletem desigualdades sociais mais amplas.

Bagno (2007) argumenta ainda que o preconceito

linguístico opera como um mecanismo de exclusão social ao deslegitimar as formas de falar e escrever das classes populares. Segundo o autor,

> "ao longo do tempo, o conhecimento mecânico da doutrina gramatical se transformou num instrumento de discriminação e de exclusão social. 'Saber português', na verdade, sempre significou 'saber gramática'" (Bagno, 2007, p. 182).

Assim, quando se discrimina uma variedade linguística, discrimina-se também o falante que a utiliza. A contribuição de Soares (2017) amplia essa crítica ao evidenciar como as instituições sociais legitimam a correção linguística e naturalizam o preconceito. Para a autora, a escola e, por extensão, outras instituições culturais atuam como espaço de reprodução das desigualdades sociais por meio da língua. Assim, a linguagem das classes populares passa a ser tomada como deficiente, não apenas como reflexo de condições sociais desiguais.

A articulação entre Bagno (2007) e Soares (2017) possibilita compreender que a correção linguística não é um ato neutro, mas uma prática social carregada de valores e hierarquias. Essa discussão conduz à relação entre língua, identidade e exclusão social. Essa articulação entre língua, poder e exclusão prepara o terreno para a discussão sobre autoria, voz e apagamento discursivo. Bakhtin (2011) concebe a linguagem como essencialmente dialógica, entendendo que toda palavra carrega uma voz social e se constitui em relação a outras vozes. A palavra, nesse caso, nunca é neutra, pois está sempre atravessada por intenções, valores e posicionamentos sociais.

Evaristo (2020), nesse sentido, contribui para essa

discussão ao refletir sobre a literatura negra e a noção de escrevivência. Para a autora, a escrita nasce da experiência vivida e carrega marcas do corpo, da memória e da história social, funcionando como espaço de afirmação identitária e política. Essa concepção possibilita compreender a escrita de Carolina Maria de Jesus como um ato de resistência, cuja força reside justamente nas marcas linguísticas, discursivas e experienciais, que foram atenuadas ou apagadas no processo de padronização linguística, uma vez que tais marcas são constitutivas da memória, da identidade e da posição social da autora.

Ao refletir sobre a escrita de mulheres negras, Conceição Evaristo destaca a centralidade da figura de Carolina Maria de Jesus, cuja produção literária emerge marcada por sua condição de "mulher negra, favelada e de pouca instrução escolar" (Evaristo, 2009, p. 27-28). Mais do que as discussões em torno das interferências de padronização sofridas em seus textos, Evaristo chama atenção para o desejo de escrever que atravessa a trajetória de Carolina, entendido como um gesto político. Ao tentar "fazer da pobreza, do lixo, algo narrável" (Evaristo, 2009, p. 28), Carolina transformou sua experiência social em matéria literária, reivindicando o direito de ser reconhecida como escritora. Esse movimento revela que sua escrita não se reduz a um registro autobiográfico da miséria, mas constitui uma prática de afirmação de si e de resistência frente às estruturas sociais que historicamente negam às mulheres negras o lugar da autoria.

A escrita de Carolina Maria de Jesus, nesse viés, constitui uma forma legítima de expressão literária, pois emerge de uma experiência social concreta marcada pela pobreza, pela exclusão e pela marginalização. Ao registrar o cotidiano da favela, a partir de sua própria vivência, a

autora produz uma literatura que revela e confronta as contradições sociais, cumprindo uma função crítica que ultrapassa o plano estético. Nesse sentido, sua escrita pode ser compreendida à luz do que afirma Antonio Candido, para quem "a literatura afirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas" (Candido, 1988, p. 175).

Sob essa perspectiva, o processo de padronização linguística da obra *Quarto de despejo* pode ser compreendido como uma forma de violação simbólica, pois ao "corrigir" a escrita de Carolina Maria de Jesus, apaga-se parte significativa da força crítica de uma literatura que não se enquadra nos modelos legitimados pelas elites letradas. Ao descaracterizar marcas de oralidade e heterogeneidade linguística, tal processo desloca a obra do lugar da literatura que "nasce dos movimentos de negação do estado de coisas predominante" (Candido, 1988, p. 175), para um padrão mais próximo da literatura sancionada pelos poderes instituídos. Portanto, a descaracterização da escrita original compromete não apenas aspectos formais do texto, mas também o direito à expressão literária de sujeitos historicamente marginalizados, reforçando a relação entre pobreza, exclusão social e exclusão cultural.

3. Metodologia

Este estudo caracteriza-se como de abordagem qualitativa, ao compreender que o objeto investigado exige uma análise interpretativa dos sentidos, discursos e relações sociais que atravessam a linguagem, buscando-se, assim, "a diversidade e não a homogeneidade", como também "garantir que a investigação abordou a realidade considerando as variações necessárias" (Guerra, 2006,

p. 63). Quanto aos objetivos, a pesquisa é de natureza descritiva, pois possibilita descrever e interpretar as alterações linguísticas resultantes do processo de padronização linguística aplicado à obra *Quarto de despejo – Diário de uma favelada*. Conforme Gil (2017, p. 32), "as pesquisas descritivas têm como objetivo a descrição das características de determinada população ou fenômeno". Dessa forma, o estudo concentra-se na observação sistemática das transformações textuais, articulando-as ao debate sociolinguístico sobre norma-padrão, preconceito linguístico e poder simbólico.

No que se refere aos procedimentos metodológicos, trata-se de uma pesquisa documental. Segundo Gil (2017, p. 34), "a pesquisa documental vale-se de toda sorte de documentos, elaborados com finalidades diversas, tais como assentamento, autorização, comunicação etc.". No caso desta pesquisa, foram analisados trechos da obra publicada *Quarto de despejo – Diário de uma favelada*, bem como documentos críticos, artigos acadêmicos, entrevistas e publicações em sites especializados que discutem o processo de edição e correção linguística realizado na obra de Carolina Maria de Jesus.

O tratamento dos dados ocorreu em etapas articuladas. Inicialmente, realizou-se a seleção do *corpus*, composto por trechos da obra publicada e por textos críticos disponíveis em livros, artigos acadêmicos e sites especializados. Posteriormente, foi feita a leitura exploratória e interpretativa do material, com a identificação de elementos relacionados à correção linguística e à padronização editorial. Finalmente, os dados foram analisados à luz do referencial teórico.

4. Crítica sociolinguística à correção editorial da obra *Quarto de despejo – Diário de uma favelada*

A análise dos dados desta pesquisa concentra-se no processo de correção, seleção e padronização linguística aplicado à obra *Quarto de despejo – Diário de uma favelada*, de Carolina Maria de Jesus, considerando as implicações sociolinguísticas dessas intervenções para a preservação ou apagamento da identidade linguística da autora.

Logo no início da obra, na chamada "Nota dos Editores" é garantido que a edição respeita fielmente a linguagem da autora, mesmo quando esta "contraria a gramática", pois tais características traduziriam "com realismo a forma de o povo enxergar e expressar seu mundo" (Jesus, 2014, p. 5). Esse fragmento constitui um dado relevante para a análise, pois constrói um discurso que, à primeira vista, parece valorizar a diversidade linguística presente na escrita de Carolina. No entanto, ao caracterizar essa escrita como algo que "contraria a gramática", a nota contém implicitamente a centralidade da norma-padrão como parâmetro de correção, situando a linguagem da autora em um lugar de exceção.

Sob a perspectiva sociolinguística discutida na fundamentação teórica, esse tipo de formulação revela uma hierarquização das variedades linguísticas. A escrita de Carolina é aceita e legitimada não por sua condição de variedade legítima do português brasileiro, mas por seu valor documental, quase etnográfico, como representação da fala popular. Desse modo, a linguagem da autora é tolerada, mas não plenamente reconhecida como prática linguística legítima em si mesma.

Essa contradição torna-se ainda mais evidente quando se confronta a "Nota dos Editores" com a nota

assinada por Audálio Dantas, responsável pela organização dos manuscritos. Dantas reconhece explicitamente que realizou cortes, seleções e correções no texto original, ao dizer "mexi, também, na pontuação, assim como em algumas palavras cuja grafia poderia levar à incompreensão da leitura" (Jesus, 2014, p. 7). Mesmo sem o acesso direto aos manuscritos originais, esse depoimento constitui um dado empírico central, pois explicita a existência de intervenções linguísticas que alteraram a forma original do texto.

Ao justificar essas intervenções como necessárias para garantir a legibilidade, o editor mobiliza um critério de inteligibilidade baseado no leitor letrado e nos padrões da norma-padrão. Conforme discutido na fundamentação teórica, essa lógica ignora o caráter social da língua e desconsidera que as marcas linguísticas da escrita de Carolina não impedem a compreensão do texto, mas expressam uma variedade linguística condicionada por fatores sociais, históricos e educacionais. Assim, o que é classificado como potencialmente incompreensível não decorre de uma falha linguística, mas de um julgamento social que hierarquiza usos da língua.

A análise de fragmentos da obra publicada possibilita identificar marcas evidentes de heterogeneidade linguística, mesmo após o processo de edição. Em diversos trechos, observam-se grafias não padronizadas, ausência de acentuação, construções sintáticas simples e organização textual fortemente próxima da oralidade, como no fragmento: "31 de dezembro ...Levantei as 3 e meia e fui carregar agua. Despertei os filhos, eles tomaram café. Saimos" (Jesus, 2014, p. 166). Esses elementos não comprometem a construção de sentido, mas reforçam a autenticidade do relato e aproximam o leitor da experiência vivida pela autora.

Do ponto de vista sociolinguístico, como são reflexo da fala, tais marcas não devem ser compreendidas como erros, mas como variantes linguísticas legítimas, resultantes das condições sociais de produção do texto (Bortoni-Ricardo, 2004). No entanto, o próprio reconhecimento de que determinadas grafias e estruturas foram corrigidas indica que parte dessas marcas foi suprimida ou atenuada no processo editorial. Ainda que não seja possível comparar diretamente o texto publicado com os manuscritos originais, com a admissão explícita das correções, pode-se afirmar que houve um processo de normalização linguística que incidiu sobre a escrita da autora.

Outro aspecto relevante identificado na análise é o reconhecimento, presente na própria obra, de que Carolina Maria de Jesus ultrapassa o registro individual ao se tornar porta-voz de uma coletividade. Em trecho da apresentação, afirma-se que, ao escrever seu diário, a autora "ultrapassou os limites individuais e deu voz à coletividade miserável e anônima que habita os barracos e os vãos das pontes nas grandes cidades brasileiras" (Jesus, 2014, p. 168). Esse dado reforça a ideia de que a escrita de Carolina não pode ser dissociada de seu contexto social e linguístico, pois sua voz representa experiências coletivas historicamente silenciadas.

As intervenções linguísticas, nesse caso, assumem um impacto ainda mais profundo, pois não incidem apenas sobre uma escrita individual, mas sobre a representação linguística de um grupo social marginalizado. Conforme discutido na fundamentação teórica, a língua constitui parte essencial da identidade dos sujeitos, sendo inseparável de suas trajetórias sociais (Bortoni-Ricardo, 2004). Além disso, Ribeiro (2017) evidencia que determinadas vozes são historicamente silenciadas devido às relações de poder que atravessam a sociedade. Desse

modo, o apagamento de marcas linguísticas implica também o apagamento simbólico de trajetórias sociais específicas. Assim, ao normalizar a escrita de Carolina, o processo de padronização linguística contribui para silenciar aspectos centrais de sua experiência enquanto mulher negra, pobre e favelada.

Os dados provenientes de textos críticos e de publicações especializadas analisadas neste estudo reforçam essa leitura. As discussões apontam que a escrita de Carolina foi frequentemente interpretada sob um viés preconceituoso, tratada como curiosidade exótica ou como registro bruto da miséria, e não como produção literária legítima. Esse tipo de recepção crítica dialoga com as reflexões sociolinguísticas sobre preconceito linguístico, evidenciando como a norma-padrão opera como instrumento de exclusão simbólica, ao deslegitimar formas de falar e escrever associadas às classes populares (Bagno, 2007; Coelho *et al*., 2018).

Nesse sentido, a própria existência de notas explicativas no interior da obra indica que a escrita de Carolina Maria de Jesus foi percebida, desde o início, como um objeto que exigiria justificativas. O fato de a edição apresentar uma "Nota dos Editores" e uma nota assinada pelo organizador revela que a linguagem da autora não foi tomada como algo natural ou autoevidente, mas como uma escrita que precisaria ser mediada, explicada e, em certa medida, defendida diante do público leitor. Esse movimento reforça a ideia de que a escrita de sujeitos socialmente marginalizados, quando adentra o espaço literário institucionalizado, é frequentemente submetida a processos de vigilância e controle linguístico.

É fundamental ressaltar que a língua é inseparável da identidade social do falante, de modo que a tentativa de adequação à norma-padrão implica também uma

tentativa de enquadramento social. No caso de Carolina Maria de Jesus, esse enquadramento opera no sentido de suavizar ou atenuar marcas linguísticas que evidenciam sua condição de mulher negra, pobre e com escolarização restrita, aproximando sua escrita de um modelo considerado aceitável pelo campo literário.

A análise do texto permite observar que, mesmo após o processo de edição, a escrita de Carolina preserva um forte vínculo com a oralidade e com a experiência cotidiana da favela. A recorrência de períodos curtos, a organização sequencial dos acontecimentos, o uso de um vocabulário concreto e a centralidade de temas como a fome, o trabalho e a sobrevivência conferem à obra um caráter de testemunho social. No entanto, conforme reconhecido pelo próprio editor, determinadas repetições e insistências temáticas foram consideradas excessivas e, por isso, parcialmente suprimidas. Esse dado é particularmente relevante, pois a repetição, na escrita de Carolina, não constitui um defeito estilístico, mas um recurso expressivo que traduz a persistência da miséria e a circularidade da experiência da fome em seu cotidiano.

Ao atenuar essas repetições, o processo de padronização linguística interfere diretamente na forma como a experiência social é narrada. A fome, por exemplo, aparece como tema recorrente justamente porque estrutura a vida da autora e de seus filhos, atravessando todos os dias de sua existência. Assim, a supressão ou redução dessas recorrências contribui para amenizar o impacto da denúncia social presente na obra, deslocando o texto de uma escrita marcada pela urgência e pela repetição para uma narrativa mais linear e palatável ao leitor. Esse movimento pode ser compreendido à luz das discussões sobre poder simbólico e exclusão.

Ao articular esses dados com o referencial teórico, torna-se evidente que a correção editorial não pode ser compreendida como prática neutra. Trata-se de um processo atravessado por relações de poder, no qual determinadas vozes são autorizadas a circular no espaço literário desde que se submetam a padrões linguísticos legitimados. No caso de Carolina Maria de Jesus, a aceitação de sua obra pelo mercado editorial esteve condicionada, em certa medida, à mediação de sua escrita, o que evidencia os limites impostos à expressão plena de sujeitos socialmente marginalizados. Dessa forma, a análise evidencia que a normalização linguística aplicada a *Quarto de despejo – Diário de uma favelada* não pode ser compreendida como um conjunto de ajustes técnicos neutros ou meramente funcionais, mas como uma prática ideológica atravessada por relações de poder (Bakhtin, 2011; Evaristo, 2009).

Assim, os dados possibilitam afirmar que a escrita de Carolina Maria de Jesus constitui uma forma legítima de expressão literária, com respaldo da sociolinguística, cuja potência reside justamente na heterogeneidade linguística e na experiência social que a atravessa. Embora o processo de edição de *Quarto de despejo – Diário de uma favelada* tenha promovido correções e padronizações que contribuíram para o apagamento parcial dessa identidade linguística, não foi capaz de suprimir completamente a força de sua voz e o caráter crítico de sua escrita. Desse modo, a análise reforça a necessidade de se repensar práticas editoriais relacionadas a concepções normativas de língua, de modo a reconhecer a diversidade linguística como valor constitutivo da literatura e a assegurar o direito à expressão plena de sujeitos historicamente excluídos do espaço literário e cultural, como defende Candido (1988)

ao compreender a literatura como forma de problematizar as contradições sociais, e Evaristo (2009) ao destacar a escrita como espaço de resistência e afirmação identitária.

5. Considerações Finais

Este estudo analisou como o processo de edição e correção linguística realizado na obra *Quarto de despejo – Diário de uma favelada* contribuiu para a modificação da escrita original de Carolina Maria de Jesus, ao promover o apagamento de marcas de heterogeneidade linguística e impactando a autenticidade da obra. Partiu-se do pressuposto de que a escrita da autora constitui uma manifestação legítima do português brasileiro, profundamente vinculada à sua trajetória social, e que as intervenções linguísticas não poderiam ser compreendidas apenas como ajustes técnicos, mas como práticas atravessadas por valores ideológicos e relações de poder.

A análise desenvolvida ao longo do trabalho evidenciou que o processo de padronização linguística da obra foi marcado por tensões entre, o reconhecimento simbólico da força expressiva da escrita de Carolina e a imposição de critérios normativos associados à norma-padrão. As notas editoriais contidas na obra, bem como os depoimentos do organizador, revelam que a escrita da autora foi percebida como algo que exigiria mediação, correção e justificativa para circular no espaço literário institucionalizado. Ainda que os manuscritos originais não tenham sido acessados diretamente, os próprios discursos editoriais e a materialidade do texto publicado constituíram dados suficientes para evidenciar a existência de intervenções linguísticas e discursivas significativas.

Os resultados da análise indicam que essas intervenções incidiram sobre aspectos como grafia, pontuação, seleção lexical e organização textual, contribuindo para a normalização da escrita da autora. Tal processo implicou o apagamento parcial de marcas de oralidade, variação linguística e repetição temática, elementos que constituem traços centrais da escrita de Carolina e que expressam sua experiência cotidiana marcada pela pobreza, pela fome e pela exclusão social. Dessa forma, a correção editorial atuou não apenas sobre a forma do texto, mas também sobre sua potência enunciativa e sua dimensão política, ao atenuar a força crítica de uma escrita que emerge das margens sociais.

Portanto, a pesquisa demonstrou que a normalização linguística pode ser compreendida como um mecanismo de apagamento da identidade linguística de sujeitos marginalizados, ao privilegiar uma variedade linguística socialmente prestigiada em detrimento da diversidade constitutiva da língua em uso, ao mesmo tempo, a análise evidenciou que, apesar dessas intervenções, a escrita de Carolina preserva uma força expressiva significativa, mantendo-se como uma voz potente de denúncia social e de resistência simbólica.

Referências

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico:** o que é, como se faz. 49. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Português brasileiro:** a língua que falamos. São Paulo: Contexto, 2021.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna:** a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola, 2004.

CÂNDIDO, Antonio. Direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 1988. p. 169–191.

COELHO, Izete Lehmkuhl; GÖRSKI, Edair Maria; SOUZA, Christiane Maria N. de; MAY, Guilherme Henrique. **Para conhecer sociolinguística**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado (org.). **Escrevivência:** a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. 1. ed. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

EVARISTO, Conceição. Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 13, n. 25, p. 17–31, 2º sem. 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GUERRA, Isabel Carvalho. **Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo:** sentidos e formas de uso. 1. ed. Cascais: Princípia, 2006.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo:** diário de uma favelada. 10. ed. São Paulo: Ática, 2014.

SILVA, Assunção de Maria Sousa e. Escrevivência: itinerário de vidas e de palavras. In: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado (org.). **Escrevivência:** a escrita de nós – reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020. p. 114-133.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola:** uma perspectiva social. 18. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

CAP.8

A literatura de temática indígena na escola: questões sobre a escolarização

Luiza Helena Oliveira da Silva
Márcio Araújo de Melo



LUIZA HELENA OLIVEIRA DA SILVA

Doutora em Letras pela UFF. Docente da UFNT e bolsista do CNPq Desenvolve pesquisas em semiótica discursiva. Também é poeta, contista e cronista; e avó do Vicente. E-mail: luiza.silva@ufnt.edu.br



MÁRCIO ARAÚJO DE MELO

Goiano, nascido em Catalão, um lugar "bão passado", onde viveu uma infância de brincares pelas ruas, sob o apito do trem, e onde formou-se formou professor (UFCAT/UFG) e iniciou na docência. Docente no curso de Letras/CCI e no PPGLLIT/UFNT, faz da literatura lugar de (re) existência, formando a si e aos estudantes e pesquisadores para que possam experienciar a literatura como resistência. Poeta e contista, mestre (UFG) e doutor (UFMG), dedica-se aos estudos Literários com foco na literatura dos países de língua portuguesa. Mais recentemente, Professor Produtividade pelo CNPQ. E-mail: marcio.melo@ufnt.edu.br

A LITERATURA DE TEMÁTICA INDÍGENA NA ESCOLA: QUESTÕES SOBRE A ESCOLARIZAÇÃO

Resumo: O capítulo, de natureza interdisciplinar, articula estudos literários e da semiótica discursiva para tematizar a necessidade de definição de critérios que podem nortear a escolarização da literatura de temática indígena na educação básica. Após discorrer sobre a destinação principal dessa produção literária para o público infantil e juvenil, o que se mostra nos aspectos editorias e na multimodalidade, destaca como central a questão da autoria e da qualidade estética das produções, indicando que, a despeito da consolidada literatura de autoria indígena, persistem as produções que reverberam preconceitos e estereótipos, ecoando ainda o discurso colonial, com repercussões sobre o imaginário acerca dos povos indígenas no Brasil. São objeto de análise os livros *Almanaque amazônico "lendas e mitos"*, de Rafaela Palmieri e ilustração de Allan Bittencourt (2025) e *Mitologia maraguá*, de Yaguarê Yamã, com ilustrações de Lívia Dias (2025).

Palavras-chave: Literatura de Autoria Indígena no Brasil; Semiótica Discursiva; Estereótipos.

INDIGENOUS LITERATURE IN SCHOOL: QUESTIONS ABOUT EDUCATION

Abstract: This interdisciplinary chapter articulates literary studies and discursive semiotics to address the need for defining criteria that can guide the inclusion of Indigenous-themed literature in basic education. After discussing the primary target audience of this literary production—children and young people—as evidenced by its editorial aspects and multimodality, it highlights the central issue of authorship and the aesthetic quality of the productions. It indicates that, despite the consolidated body of Indigenous literature, productions that reverberate prejudices and stereotypes persist, echoing colonial discourse and impacting the collective imagination surrounding Indigenous peoples in Brazil. The books analyzed are *Almanaque amazônico "lendas e mitos"*, by Rafaela Palmieri and illustrated by Allan Bittencourt (2025); and Mitologia maraguá, by Yaguarê Yamã, with illustrations by Lívia Dias (2025).

Keywords: Literature by Indigenous Authors in Brazil; Discursive Semiotics; Stereotypes.

1. Introdução

Uma das questões que emergem da leitura da produção literária de autoria no contexto brasileiro relaciona-se diretamente ao trabalho editorial que evidencia um destinatário específico: os jovens leitores, crianças e adolescentes. O material gráfico, a qualidade das ilustrações das principais publicações ou mesmo o formato dos volumes já são indicativos dessa destinação. Há que se considerar, portanto, os objetivos que encerram essa estratégia de certo modo assumida como uma política também dos autores. Em entrevista dada ao programa de TV Roda Viva, em abril de 2026, o escritor e pesquisador indígena Daniel Munduruku fala dessa orientação. Para Munduruku, a literatura atua como um "cavalo de Tróia": pelas mãos das crianças, alcança os pais. No caso, refere-se a leitores não indígenas, que poderão, pelo acesso às narrativas, conhecer a cultura de diferentes povos que habitam o território nacional, entrando em contato com outros paradigmas de leitura da realidade e modos de ser no mundo e com o mundo.

Nesse sentido, a literatura tem um papel estratégico ao chegar a jovens leitores que não teriam sido ainda cooptados por perspectivas ideológicas estereotipadas e preconceituosas. Para os indígenas, essa produção serve para registro e transmissão de memórias e saberes ancestrais, muitas vezes revisitados à luz de questões contemporâneas como os relativos à posse da terra, à identidade, a problemas sociais e ambientais. Como literatura inicialmente visando a esse segmento etário, tem a possibilidade de fazer-se presente na escola, atendendo ao que determina a Lei 11.645/2008. Esta altera a Lei n.º 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

(LDB), para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". A esse respeito, veja-se que, em seu parágrafo 2º, os conteúdos correspondentes têm lugar especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (Brasil, 2008). Conforme Nota Técnica relativa a essas alterações na legislação educacional, tais modificações resultam da grande mobilização advinda do Movimento Negro e, mais adiante, do Movimento Indígena e Indigenista "que exigiram mudanças na maneira como as escolas retratam percursos históricos, culturais, sociais, econômicos e políticos desses povos na constituição do Brasil" (FNEEI, 2024, p. 6). Resultam, portanto, de uma luta e que ainda demanda novas frentes para que não se reduza à letra morta.

Atento a essa demanda política e educacional, encontra-se o mercado editorial, aberto a um já grande número de publicações e que tem no seu horizonte o volume de recursos públicos destinados à aquisição de livros para bibliotecas de escolas públicas, como se dá, por exemplo, com o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD Literário Equidade. A esse respeito, pode-se observar nos últimos anos um boom editorial de produções que se qualificariam como de temática indígena, nem sempre produzidas por escritores que se definem como indígenas. Emerge desse quadro a questão dos critérios que guiam a seleção quanto ao que de fato pode/deve ocupar as atenções por parte da escola. É sobre este último aspecto que iremos aqui nos dedicar.

Assim, este capítulo problematiza a escolarização dessa produção literária, apontando para critérios que podem orientar a seleção, seja do ponto de vista da qualidade propriamente estética, seja do ponto de vista

ideológico. Na seção seguinte, discorremos sobre a escolarização da literatura; nos demais, analisamos quatro produções, levantando aspectos que podem guiar as escolhas docentes quanto ao que será ou não privilegiado para as leituras e formação dos estudantes. De natureza interdisciplinar, aqui dialogam estudos da literatura aplicados ao mundo da escola e da semiótica discursiva, orientados por produções teóricas de pesquisadores indígenas.

2. Escolarização da literatura e a produção literária de temática indígena

Numa consulta rápida ao documento, vemos que o texto da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018) – faz 34 menções ao vocábulo "indígenas", que aparece em sintagmas que o articulam à legislação acima citada e a termos mais genéricos como cultura ou brincadeiras. Em nenhuma das citações, relaciona-se mais explicitamente à literatura. Há que se observar que a literatura não recebe a atenção que poderia ou deveria nesse documento que define um projeto de formação para a educação básica. Sem status de componente curricular, tornou-se, desde os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998; 1999), um conteúdo de Língua Portuguesa (Melo; Silva, 2011). Na BNCC, situa-se dentro de um dos cinco campos de práticas de usos da linguagem, que sistematizam a distribuição dos gêneros textuais, objeto que organiza o ensino-aprendizagem da área, tendo em vista as práticas de uso da linguagem.

Situada no campo artístico-literário, a literatura encontra-se ao lado de outras produções artísticas, o que, se contribui para a compreensão de sua natureza estética,

pode ter como efeito sua maior diluição, sem garantir que compareça de modo mais sistemático na sala de aula. Para o professor, há uma multiplicidade de gêneros textuais listados como objeto de ensino, inclusive os emergentes do mundo digital, inseridos no campo jornalístico-midiático, e que efetivamente ganham destaque e centralidade no documento. Essa orientação se justificaria por uma concepção mais pragmática de formação, priorizando-se os gêneros que remetem aos usos mais cotidianos. Vemos, então, que a despeito da Lei 11.645/2008 que fala da necessidade de as aulas de literatura incorporarem as produções indígenas, a BNCC praticamente a ignorou, sem sequer mencionar suas especificidades e seu papel na formação de estudantes.

Por outro lado, a circulação da literatura indígena, dentro do processo escolar, está vinculada pelos desdobramentos e ações que advêm desta Lei promulgada em 2008. Dentre eles estão sua presença em materiais didáticos e paradidáticos, provocada por força de editais de convocação para editoras interessadas em participar do processo de aquisição de obras literária, que inclui obras na categoria indígena, bem como na obrigatoriedade de conteúdos da história e cultura indígena. Para exemplo, podemos nos referir ao "Edital de convocação nº 03/2024 – CGPLI Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras literárias para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD Literário Equidade", do Ministério da Educação. Este Edital considera que "as obras literárias, em suas características constituintes, deverão ser asseguradas (...) a preferência de autores, sempre que possível, (...) pertencentes às populações correspondentes aos eixos contemplados neste edital: povos indígenas". Observa-se que as obras literárias indígenas são

concebidas a partir de um viés que privilegia apenas a temática. Ainda que haja uma ressalva de preferência aos autores correspondentes à categoria inscrita, o livro de "literatura indígena" – que poderá circular dentro da escola mediante esta aquisição governamental – carrega uma relação ambígua quanto a sua definição.

2.1 A questão da autoria

Um aspecto fundamental nos estudos relacionados a publicações de temática indígena no Brasil diz respeito à autoria. Em termos sintéticos, podemos organizar essa produção em dois eixos. Um primeiro eixo é da produção de autores não indígenas, como se deu com a literatura indianista e ainda se faz presente em livros de publicação mais recente; o segundo eixo é aquele em que os autores são indígenas.

2.1.1 A produção indianista

O primeiro eixo remete a produções que emergem no contexto do Romantismo brasileiro, com a vertente denominada indianista. Aí se encontram os trabalhos de autores como Gonçalves Dias e José de Alencar, que, não sendo indígenas, criam, para os propósitos de um projeto nacionalista de um país que buscava afirmar sua recente independência política, o que seriam imagens idealizadas e ocidentalizadas de povos fundadores da nova nação. Seguindo os caminhos do Romantismo europeu e adaptando-a ao contexto dos trópicos, os autores brasileiros encontrariam nos indígenas o correspondente a figuras medievais evocadas pela literatura romântica

além-mar. Depreende-se daí o que seria a produção de estereótipos e a figurativização ocidentalizada que passa a ser apresentada, conforme compreendida pela crítica contemporânea. Em termos de escolarização, Gonçalves Dias e José de Alencar terão lugar privilegiado nas aulas de literatura brasileira, compondo o quadro de autores canônicos. A respeito dessa literatura, comenta Daniel Munduruku em entrevista:

> Eu sempre fiquei, de uma certa forma, encantado com esse tipo de narrativa que era apresentado, mas, ao mesmo tempo, assustado, porque eu via que tinham alguns elementos que representavam as nossas culturas, mas que, ao mesmo tempo, faziam com que o que era essencial nela, naquilo que nós somos, não apareciam, porque o narrador, sendo um não-indígena, ele não conseguia alcançar a finesse, a delicadeza daquilo que representa a nossa cosmovisão, aquilo que, efetivamente, a gente acredita e tem como princípio, parte da nossa espiritualidade (Munduruku, 2026).

Munduruku expressa seu "encantamento" com essa literatura, a que só tem acesso na idade adulta e isso se justifica pela própria centralidade que é concedida aos indígenas nessas narrativas. Pode-se compreender que elas tiveram e têm ainda um papel fundamental na construção do imaginário nacional e sua presença constante nas escolas concorre para esse fim, mas, simultaneamente, atuam na direção de simplificações e estereotipias, na medida em que o enunciador não dá conta de incorporar efetivamente, como diz Munduruku, a cosmovisão e a espiritualidade dos povos que buscaram retratar. Peri, o herói de *O guarani*, por exemplo, se apresenta como um submisso servo a D. Antônio de Mariz, que o sagra uma espécie de cavaleiro medieval, disposto a defender a

edificação onde este residia, construída como um castelo. O que motiva a submissão de Peri a Dom Antônio de Mariz é principalmente a adoração à filha Cecília. Convertido ao cristianismo, Peri nela reconhece a imagem de Maria, mãe de Jesus. O herói é, pois, o sujeito assimilado por outra cultura, ainda que os principais traços da sua heroicidade estejam diretamente relacionados a sua condição primeira de indígena. É importante, contudo, observar o esforço dos indianistas para incorporar indígenas na agenda nacional e o trabalho que foi demandado nessa direção, a começar pelo próprio vocabulário empregado, acenando para uma dimensão plurilíngue.

O olhar que se lança sobre os indígenas aí figuratizados é o que nele identifica exotismo e primitivismo, marcando a distância e a oposição com o civilizado, o que tem o poder de narrar. A própria recepção crítica também é problemática, como aponta Cardoso (2020), na análise das reflexões de Antonio Candido relativas à produção indianista. Cardoso revisita a perspectiva do teórico, na medida em que este explicitaria em seus textos uma hierarquização das culturas, categorizando as culturas indígenas e africanas como "primitivas", ao passo que relaciona ideais como os de honra a atributos ocidentais. Cardoso convida, assim, a reler esses textos e as leituras que deles se consagraram, enquanto Munduruku (2026) valoriza sua presença na escola, desde que realizada sob uma perspectiva crítica, que pode em muito contribuir para a discussão sobre os estereótipos que em grande parte forjam um imaginário disfórico sobre os povos indígenas no Brasil e que repercutem na naturalização da violência e do preconceito. O que não pode faltar na escola, afinal, é a de autoria indígena, de que trataremos a seguir, observando como a questão da autoria se complexifica.

2.1.2 A literatura de autoria indígena

Uma primeira questão a considerar é que diferentes modalidades de escrita foram produzidas pelos povos indígenas antes de passarem a se valer da escrita alfabética, trazida com a colonização. Encontra-se, por exemplo, nos grafismos, inscrita no corpo e nos objetos produzidos pelas diferentes culturas. Uma outra questão é que a oralidade desempenha até hoje um papel fundamental para a manutenção da memória ancestral e perpetuação da cultura dos povos originários, como explica a poeta amazonense Márcia Kambeba:

> Na cultura indígena, mantemos nossa narrativa oral, mesmo que a escrita tenha uma importância fundamental na transmissão de saberes. Nas rodas de conversas ouvem-se narrativas contadas e recontadas pelos mais velhos com direito à repetição, para melhor assimilação e entendimento (Kambeba, 2022, p. 10).

Conforme Lynn Mário T. Menezes de Souza, a oralidade implica a performatividade do corpo e a transcrição dessas narrativas pode representar simplificações que reduzem a experiência, na medida em que traz apenas o enredo, sem dar conta de reconstituir o que é da ordem do ouvir, do contar e do recontar a que se refere Kambeba. A isso se acrescente que as narrativas são (re)produzidas num dado contexto bastante particular, implicando também um modo particular de relação intersubjetiva que a escrita não tem meios de representar.

> Numa cultura oral, as narrativas apresentadas em performances orais são vistas como sendo de propriedade coletiva da comunidade e herdadas dos antepassados; são aprendidas através da memória e passadas de geração em geração. O

> contador não se vê como criador da narrativa, e sim como uma espécie de transmissor; ou seja, ele é um elo numa cadeia infinita de repetidores e guardiões das narrativas ao longo das gerações. A cada ato de contar, não é apenas a narrativa em si que é repetida, mas também toda a tradição oral da comunidade é revivida (Souza, 2020, p. 171).

Nesse sentido, quando se fala de literatura de autoria indígena, evidencia-se uma primeira distinção entre o que é da ordem do coletivo, reverberando as narrativas ancestrais, e o que é da ordem do individual, compreendido como tal a noção de autoria no modelo ocidental. De um ou outro modo, o uso da escrita alfabética emerge como necessidade não apenas de ordem subjetiva e individual de expressão de sujeitos pertencentes a povos originários, mas inscreve-se sobretudo como gesto político. A autoria indígena não se separa, afinal, do ativismo, como expressa Aline Rochedo Pachamama: "A partir de nossas inquietações, escrevemos. Para honrar nossas ancestrais, escrevemos. Escrevemos porque há uma floresta em nós, afetos e uma luta. Escrevemos para desconstruir registros colonizadores" (Pachamama, 2020, p. 26).

Assim, nas produções contemporâneas de escritores indígenas, essas duas modalidades de autoria se apresentam, atendendo a propósitos diversos. Num primeiro momento, as narrativas fundadoras dos diferentes povos eram denominadas como mitos, assumidas por essa designação até mesmo por indígenas, como se pode ver na apresentação de uma coletânea de contos organizada por Munduruku: "As sociedades indígenas são movidas pela poesia dos mitos – palavras que encantam e dão direção, provocam e evocam os acontecimentos dos primeiros tempos, quando, somente ela, a Palavra, existia" (Munduruku, 2005, p. 5). Na medida em que cresce o

número desses autores e se desenvolve uma postura mais crítica e política assumida pelo coletivo, emerge também uma recusa a essa classificação, como se pode ler nas palavras de Kambeba:

> O povo Kambeba, segundo os sábios, nasceu de uma gota d'água que cai, topa numa folha de samaumeira, chega ao igarapé e daí nasce o homem e a mulher. Para muitos, isso parece ser "lenda" ou "mito", mas para o povo Kambeba essa explicação de como nasceu faz parte da construção do ser-pessoa, de sua cosmologia, da sua existência no planeta (Kambeba, 2022, p. 10).

Sob a mesma direção, Truduá Dorrico discorre em seu poema "Mito" sobre as consequências da classificação das narrativas dos povos tradicionais sob designações de "mito, lenda, folclore" e derivações:

> [...]
> A gradação é infalível: se meu Deus é um *mito*,
> eu também sou um mito,
> se os espíritos que reverencio são *mitos*,
> eu também sou um *mito*.
> Eu sou um fantasma, o pesadelo mais importuno
> do mundo moderno: um fóssil vivo lembrando
> todo dia que sobrevivemos
> Mais eis que vou contar um mito:
> Começa com o *Descobrimento*
> e você sabe em que parte dessa ficção estamos...
> (Dorrico, 2025, p. 56).

A recusa aos substantivos que há séculos categoriza a cultura de povos indígenas se evidencia desde o modo de grafar o substantivo "mito". Ao usar o itálico, Dorrico indica tratar-se de palavra alheia, num poema polifônico em que diferentes visões de mundo se confrontam. O mesmo se dá com o substantivo "descobrimento", que funda o discurso da colonização do país, com suas consequências: violenta aculturação, exploração e extermínio. As palavras, como se sabe, nunca foram neutras. Quando se trata,

pois, de realizar um trabalho de leitura literária na escola, é necessário reconsiderar as velhas classificações atribuídas a essas narrativas ancestrais, na medida em que não dão conta de reconstituir sentidos que garantam as condições para um efetivo diálogo de natureza intercultural.

2.2 A dimensão estética

A destinação dos livros ao público infantil e juvenil justifica em parte o cuidado editorial das publicações de autores indígenas, com sofisticadas composições que articulam a dimensão estética do texto à qualidade estética das ilustrações. A título de exemplo, analisamos brevemente capa e contracapa de um livro de Márcia Kambeba (2022). Em *Ay kakyri tama, eu moro na cidade*, o dualismo entre os espaços e as culturas indígena e não indígena se mostra não apenas no título e nos textos em que se faz presente a língua do povo Omágua/Kambeba, mas se apresenta desde as figurativizações fornecidas pelas fotografias que compõem capa e contracapa (Figuras. 1 e 2).

Na capa, uma figura indígena se encontra imersa nas águas de um igarapé, apenas com a parte superior da cabeça à mostra, até um pouco abaixo da linha dos olhos. Sua imagem se reflete nas águas, que também refletem a vegetação que engloba e duplica as imagens do sujeito e traduzem seu movimento. Estaticidade e movimento seriam as linhas mais abstratas do sentido desse conjunto. Na cena, sujeito e natureza ali encontram-se conjuntos, confundidos, num contínuo, traduzindo a perspectiva da plenitude que, na linguagem da semiótica discursiva, traduz a relação de conjunção do sujeito com o objetivo valor.

Como moldura à esquerda, encontra-se o caule longilíneo de uma árvore, que projeta na parte inferior à

esquerda, seu reflexo. Uma grossa linha preta atravessa transversalmente essa paisagem natural na parte superior da capa. Nessa linha, encontra-se o título do livro de poemas com duas grafias cujas distinções são produzidas pela cor e pela fonte. Em vermelho, com uma fonte que simula ser produzida por algo como um pincel, a frase se apresenta na língua do povo kambeba; em branco, a frase título está em português, com uma fonte mais tradicional. Respectivamente, temos o efeito de estaticidade da escrita em português, contraposta ao movimento da grafia da língua indígena. Um primeiro confronto se mostra assim, nos títulos que se espelham com uma deformação, ecoando a dupla constituição linguística e cultural do sujeito. O texto que emerge daí aparece como uma provocação ao discurso tradicional que reconhece como legitimamente indígenas apenas aqueles que se encontram vivendo em aldeias, num processo que ignora a cultura como movimento.

Figura 1: Capa

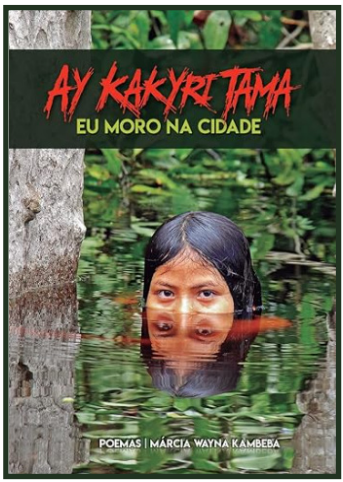


Figura 2: Contracapa



Fonte: (Kambeba, 2022).

Na contracapa, a imagem é de uma paisagem de cidade, repleta de prédios que se alinham na parte inferior da foto. Na parte superior, apenas o céu azul, com poucas nuvens, permite, pelo monocromatismo, a inscrição de um pequeno texto com letras na cor branca. O contínuo de edificações remete ao que Eric Landowski denomina como "espaço tecido" (2015). Nele, não se veem nem natureza, nem sujeito, mas apenas prédios que se alongam verticalmente, mas se colam lado a lado numa linha horizontal quase indistintos e, tal como uma linha, num contínuo sem começo nem fim. Essa lógica espacial corresponde ao "regime de programação", regendo modos de interação do sujeito com o espaço, no caminho do quase sem sentido, dada a regularidade, a previsibilidade e mesmo a estaticidade que parece congelar formas que se repetem, como numa marcha:

> Não há, portanto, nada de surpreendente no fato de que, sob esse regime de construção do "espaço", a *programação* se imponha como forma de interação privilegiada. Ela, com efeito, consiste na operacionalização do saber, teórico ou prático, de que se dispõe relativamente às relações constantes, aos mecanismos, às cadeias de causalidade – aos "programas" – que governam a maneira previsível com que os elementos do tecido contínuo do mundo interagem entre si na escala onde se quer atuar (Landowski, 2015, p. 19).

Na figura 1, ao contrário, mais do que a conjunção a que aludimos acima, encontra-se a relação de "ajustamento", que se constitui pela própria cosmologia indígena que, a despeito da diversidade, tem como invariante um modo peculiar de pensar a natureza, sem a reduzir à condição de objeto com que se tem uma relação de ordem pragmática e utilitária (Silva; Silva, 2015).

Podemos ainda considerar que a oposição entre as capas, drasticamente distintas quanto às escolhas figurativas, acena para uma transformação de estado do sujeito e, portanto, para uma narrativa entre um antes (capa) e o depois (contracapa), na passagem na relação de ajustamento com a natureza e a estesia para a vida do espaço programado em uma cidade construída por ferro, concreto e anestesia.

Esses elementos em confronto propiciam que o prefaciador, Miguel Antonio d'Amorim Junior, atente para a distinção entre os verbos "morar" (do título do livro e do primeiro poema do livro) e "viver". Morar é da ordem do contingente, não necessariamente incorporando o sentido de viver, mais pleno. Na cidade o sujeito pode morar, nem sempre viver. A leitura pode, obviamente, ser ampliada para a leitura do poema que dá título ao livro e ampliar-se com outros textos e múltiplas fotografias que compõem a edição. Buscamos nessa breve análise apenas chamar a atenção para o aspecto da multimodalidade constitutiva dessas produções, levando em conta que o sentido se produz sempre na relação entre textos e imagens, o que, em semiótica se compreende pela definição de sincretismo: uma enunciação mobiliza diferentes substâncias para a produção de uma totalidade significante. Na escola, portanto, não cabe apenas ler o verbal, mas ler essa complexa e poética organização.

3. *Almanaque amazônico "lendas e mitos"*

Como o título enuncia, a obra demarca uma percepção do que compreende pelas narrativas atribuídas à cultura e aos saberes dos povos indígenas da região Norte: lendas e mitos. É uma versão, portanto, atualizada do olhar que tradicionalmente se lança sobre esses povos. *Almanaque amazônico "lendas e mitos"*

é escrita por Rafaela Palmieri com ilustração de Allan Bittencourt (2025), reunindo seis narrativas tradicionais da região amazônica. A primeira delas é "Açaí", que conta como a jovem laçã, diante da fome que assolava sua aldeia, recebeu de Tupã o presente que salvaria seu povo: a palmeira do açaí. A segunda é "Botos Cor-de-Rosa e Tucuxi", que, durante o festival do Sairé, transformam-se em belos rapazes para conquistar moças da vila, protagonizando uma disputa de dança que termina em empate. A terceira é "Boi-Bumbá", em que um boi muito querido pelo fazendeiro é transformado pelo pajé em um boi enfeitado e dançante, tornando-se símbolo folclórico.

A quarta é "Guerreiras Amazonas" que narra a respeito das icamiabas, mulheres fortes e independentes que viviam sem homens e enfrentaram navegadores que tentaram dominá-las, inspirando o nome do rio Amazonas. A quinta "Poraquê", nome de um guerreiro ambicioso que desejava ser tratado como um deus. Ao desafiar a força da pororoca, é lançado ao rio e transformado por Tupã no peixe elétrico que hoje leva seu nome. A última é "Peixe-boi", que narra como um pequeno boi, entristecido por não saber nadar, acaba caindo no rio e sendo transformado por *Tupã* em um animal aquático, mantendo traços de sua forma original. Aproximando-se de um paradidático – que pretende compor a performance do *ensinar com prazer* –, a obra traz narrativas simplificadas, dando um tratamento pedagógico para o texto literário.

O convite à didatização aparece como propósito que apresenta a obra capaz de compor as estantes das bibliotecas escolares. As narrativas carregam o tom explicativo, que substitui possíveis notas de rodapé (como na obra de José de Alencar já mencionado), como se vê na "lenda" que dá origem ao rio Amazonas: "Para facilitar o manuseio do arco, as indígenas optavam por retirar um de seus seios e, por isso, passaram a ser chamadas

de *Amazonas*, que significa *mulher sem seios*" (Palmieri; Bittencourt, 2025, p. 28). Para além do caráter reducionista da cena, vale registrar ainda o modo como este texto finaliza: "O rio Amazonas, localizado na América do Sul, foi batizado em homenagem às indígenas Icamiabas, também conhecidas como Amazonas, pois acredita-se que era a região em que viviam essas mulheres guerreiras" (Palmieri; Bittencourt, 2025, p. 29). A narrativa concentra seus esforços no caráter informativo, provocando um deslocamento da centralidade da *literariedade* para o didático. Interessa à obra ensinar a lenda das mulheres guerreiras, deixando em segundo plano o caráter plurissignificativo, que é caro para o literário, bem como um dos proporcionadores do fascínio do leitor pela leitura literária.

Agregando às estratégias desta performance, anuncia-se também que a obra, para introduzir cada lenda e mito, artificializa um narrador ligado às tradições oralidade. A primeira história é sobre a origem do açaí: "A Professora Giovanna levou Kaique e seus amigos, Miguel e Ana, para tomarem açaí na cantina da escola durante o intervalo entre aulas. — Eu adoro açaí! — disse Miguel. — Eu também! — disse Kaique. — Mas por trás dessa frutinha existe uma história emocionante. Vou contar para vocês" (Palmieri; Bittencourt, 2025, p. 4). O mesmo ocorre em outra história, "Boi Bumbá", na qual o tom pedagógico e artificial permanece. Há um introito que simula uma situação de desejo por parte dos ouvintes, ritualização e naturalidade.

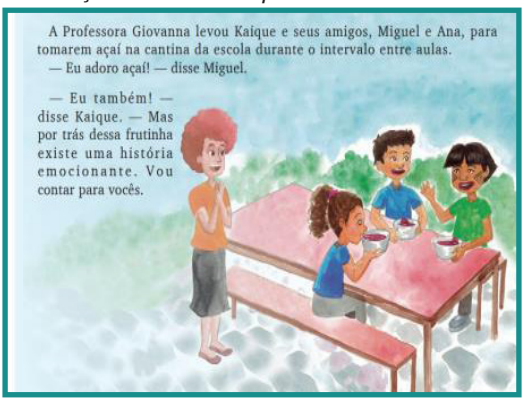
> Seu Apoena é um velho contador de histórias. Ele conhece todas as lendas e contos da região amazônica, alguns até "assombrosos" e "visagentos". Toda sexta-feira, seu Apoena reúne a família para um momento de contação de histórias. Ele deixa bem claro para os ouvintes: — As histórias que eu conto podem ser de arrepiar! (Palmieri; Bittencourt, 2025, p. 18).

A obra simula três narradores diferentes: Kaique (um indígena), que narra a lenda Açaí; Botos Cor-de-Rosa e Tucuxi; Poraquê; Seu Apoena (velho e negro), que narra a lenda Boi-Bumbá e Guerreiras Amazonas; Guia do museu, que narra a lenda Peixe-boi. Apesar de haver três condutores das histórias com idades, conhecimento e cultura destintas, a linguagem e construção narrativa das lendas não são alteradas. O recurso de troca de narrador pouco contribui para que as narrativas ganhem um trabalho artístico. Não há mediação na adequação de seus discursos. São narradores que parecem artificializar a ação de contar; todas as narrativas estão voltadas para a informação e para o ensino. Nesse sentido, elas privilegiam o conteúdo, tanto que quatro dessas histórias simulam o ambiente escolar ou um espaço de aprendizagem institucionalizado.

Legenda é uma forma simples, que em sua origem, designando histórias de santos, tendo sua compreensão expandido para significar uma história ou tradição oriunda de tempos imemoriais, deslocando assim para o que se compreende por lenda. Esse processo de transposição proporcionou uma narrativa que traz, de modo geral, uma linguagem simples, tradição popular, oralidade etc. Porém, *Almanaque amazônico "lendas e mitos"* artificializa esse modo de narrar ao optar por uma narrativa que procura "ensinar" sobre os assuntos, como se vê pela conclusão da lenda de Boi-Bumbá: "O animal ficou conhecido como Boi-Bumbá, se tornando um grande símbolo folclórico da região norte do Brasil" (Palmieri; Bittencourt, 2025, p.23). Por um lado, as ilustrações da obra estão voltadas para uma representação do narrado e, por outro, são construídas de modo a infantilizá-las. Ocorre aí também o mesmo processo de simplificação que acontece com a linguagem e com a estrutura textual. A título de exemplo, a ilustração da primeira lenda, Açaí, quando Kaique é convidado a contar sobre a origem deste fruto,

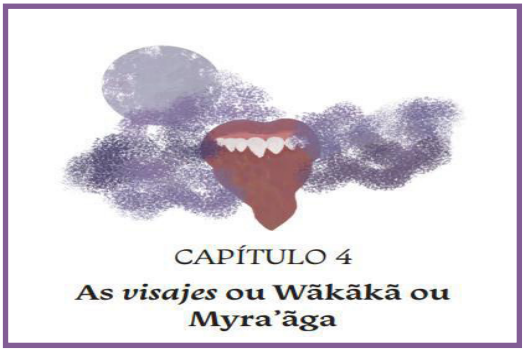
há uma imagem de uma professora encantada, que vê um estudante adolescente (Kaique) caracterizado de indígena (corte do cabelo e rosto pintado) tomando açaí (Palmieri; Bittencourt, 2025, p. 4). Como se vê a ilustração (Figura 3) se volta para a simular o instante narrado, concentrado a força da significação no processo de reduplicação do que foi enunciado. Nesse sentido, a imagem requer pouca dificuldade na leitura, aderindo de modo elementar também ao objetivo pedagógico proposto.

Figura 3: Ilustração de *Almanaque amazônico "lendas e mitos"*



Fonte: (Palmieri; Bittencourt, 2025).

Figura 4: Ilustração de *Mitologia maraguá*



Fonte: (Palmieri; Bittencourt, 2025, p. 47).

4 . Mitologia Maraguá: a escolarização apropriada

A escola é, pelas políticas de aquisição de acervo de biblioteca, o principal mercado consumidor das literaturas infantil e juvenil. Não há, evidentemente, algo que desabone essa situação, mas ao contrário: é a garantia da presença do livro literário neste ambiente. A questão transita na compreensão que se tem por ensinar pelo literário e no modo como de conceber a literatura como arte. A *Mitologia maraguá*, com texto de Yaguarê Yamã e ilustração de Lívia Dias, consegue acionar tais situações. Trata-se de um compêndio da mitologia do povo Maraguá, dividida em 32 capítulos. A obra apresenta as tradições do povo Maraguá, sua mitologia e história, bem como sua cultura, simbologia, riqueza e diversidade.

Ela possui várias palavras na língua Maraguá, que estão dispostas ao longo de suas narrativas. Há uma opção por aquelas que estão relacionadas às toponímias, aos encantados, aos nomes próprios, aos deuses etc. Na própria narrativa, há quase sempre uma explicação para tais usos: "Monãg, o grande espírito denominado Monhãgara (criador), fez Za'aping – o universo. Depois, criou Guakáp – o mundo – mas não o embelezou, apenas o moldou, fazendo as planícies e as montanhas." (Yamã; Dias, 2025, p. 17). Nota-se que o recurso utilizado pela narrativa evita as notas de rodapé explicativas, como ocorrido nos outros exemplos. Porém, não há exatamente uma artificialização que sobreponha o pedagógico ao literário, pois as estratégias estão voltadas para o tom do gênero literário mito. Ao longo das narrativas, o narrador procura se colocar como *imparcial*, numa tentativa de apresentar as histórias sem uma interferência direta, transmitindo aquilo que ocorreu no *tempo mítico*, no qual o sagrado cruza com o primordial.

A construção das personagens está sempre voltada para esta proposta do mitológico, apresentando seres que dão ao leitor a possibilidade de elaboração do imaginário. Acrescenta-se também que a obra permite o rompimento de expectativas, com narrativas desafiadoras do ponto de vista da constituição do enredo e da ambientação da história. São narrativas estruturadas por explicações e informações da origem das coisas do mundo visível e invisível. Ao trazer a mitologia do povo Maraguá, o livro apresenta ao leitor as experiências culturais e éticas deste povo, seus saberes e modos de existir. De modo estético e criativo, ela narra a rica cosmogonia deste povo, inclusive apresentando versões diferentes de certas tradições consolidadas por outras narrativas como, por exemplo, a muiraquitã, que para eles, esse amuleto tem outra origem, poder e função.

Em sua maioria, as narrativas da coletânea trazem histórias da complexa cosmogonia dos Maraguá, criando, assim, a possibilidade de encontrar outras formas de percepção sobre a vida, as diferenças culturais e religiosas. Assim, sua temática apresenta possibilidade de o leitor construir, de modo significativo e subjetivo, sua experiência de leitura, sobretudo, quando se trata da ampliação das referências culturais. Ao longo da obra há poucas ilustrações, que estão correlacionadas ao texto verbal, porém elas não funcionam como pura representação ou mera decoração. Elas são partes integrantes do texto verbal, normalmente, abrindo e fechando os capítulos. Nesse sentido, elas estão correlacionadas de modo complementar ao texto verbal. É exemplo a imagem que abre o capítulo, *Os Monhãgára - espíritos criadores*, que é constituída de uma ariranha, que tem uma função

importante na cosmogonia dos Managuá: "Monãg tem como xerimbabo (animal de estimação) uma yaguaka (ariranha) chamada Guãyguã'ã" (Yamã; Dias, 2025, p. 36).

A imagem ocupa parte da página chama atenção por sua imponência, visto que é o animal de estimação de Monãg (deus). Os recursos imagéticos são variados e estão correlacionados ao capítulo ao qual está vinculado. No capítulo 1, 2 e 3, as ilustrações produzem efeitos representativos. No capítulo 4, "As visajes ou Wãkãkã ou Myra'ãga", (Yamã; Dias, 2025, p. 36) que trata das visagens (fantasmas), a ilustração compõe de um borrão roxo com uma grande boca vermelha cheia de presas, de modo que essa imagem assustadora abre para possibilidades de sentidos. Sem forma determinada, sem figurativização precisa, é esse o caminho para insinuar uma imagem que remete a entidades malignas, aquelas criadas por Anhãga (correspondente, no cristianismo, ao espírito mal, o diabo).

5. Considerações Finais

Este capítulo é um primeiro trabalho nosso no caminho de problematizar a escolarização dessa literatura ou, melhor, dessas literaturas atravessadas pela temática indígena. Como se pode constatar, as análises abordaram produções de autores indígenas e não indígenas. No caso destes últimos, aponta restrições do ponto de vista de que as vozes que aí ecoam ainda se acham atravessadas por estereótipos e simplificações que comprometem a compreensão sobre a diversidade dos povos e culturas. Além de questões relativas à autoria, está em jogo ainda a própria qualidade propriamente literária e o caráter pedagogizante dos livros analisados.

Há ainda muitos aspectos que gostaríamos de aprofundar, principalmente a partir das contribuições da semiótica discursiva, envolvendo, tanto os regimes de interação e regimes de espaço, como o conceito de formas de vida, a fim de avançar sobre a descrição/análise de cosmologias, do animismo das culturas indígenas, a relação entre sujeitos e natureza. É este, pois, um ponto de partida para muitas das nossas inquietações, que ganham complexidade na medida em que avançamos sobre a leitura dessas produções e vamos aprendendo, com elas, a ver/desver/rever o mundo. Esperamos, contudo, com este breve capítulo, contribuir para o debate.

Referências

ALENCAR, José de. **Ubirajara**. São Paulo: Martim Claret, 2005.

BRASIL. **Base nacional comum curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. **Lei 11.645**, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil _03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 21 abr. 2026.

CARDOSO, Rodrigo Octávio. A questão do primitivismo e a representação dos povos indígenas em Antonio Candido. **Criação & Crítica**, n. 26, p. 55-70, 2020. Disponível em: http://revistas. usp.br/criacaoecritica. Acesso em: 24 abr. 2026.

DORRICO, Truduá. **Tempo de retomada**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2025.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA (FNEEI); INSTITUTO ALANA; INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL (ISA). **Lei n.º 11.645/08**: ensino de História e Cultura Indígena: nota técnica. São Paulo: FNEEI; Instituto Alana; Instituto Socioambiental, 2024.

KAMBEBA, Márcia Wayna. **Ay kakyri tama:** eu moro na cidade. 2 ed. São Paulo: Jandaíra, 2022.

LANDOWSKI, Eric. Regimes de espaço. **Galáxia**, n. 29, p. 10-27, 2015. DOI http://dx.doi.org/10.1590/1982-25542015122804

MELO, Márcio Araújo de; SILVA. Antônio Adailton. Ensino de literatura: diversidade e fronteira. **Polifonia**, v. 18, n. 24, p. 111-123, 2011.

MUNDURUKU, Daniel. **Entrevista concedida ao programa Roda Viva**. YouTube, 20 abr. 2026. Disponível em: https://www.Youtube .com/live/dXb9i01WKhQ. Acesso em: 21 abr. 2026.

PACHAMAMA, Aline Rochedo. Boacé metlon: palavra é coragem. Autoria e ativismo de originários na escrita da História In: DORRICO, Julie; DANNER, Fernando; DANNER, Leno Francisco (org.). **Literatura indígena contemporânea:** autoria, autonomia e ativismo. Porto Alegre: Fi, 2020, p. 26 – 40.

PALMIERI, Rafaela; BITTENCOURT, Allan. **Almanaque amazônico "lendas e mitos"**. Belém: Livraria Amazônia, 2025.

SILVA, Luiza Helena Oliveira da; SILVA, Naiane Vieira dos Reis. Escutar os rios e as montanhas: contribuições da semiótica discursiva para uma leitura da literatura de autoria indígena. In: PEREIRA PINTO, Francisco Neto et al (org.). **Por um ensino de literatura a partir das margens**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2025, p. 300-320.

SOUZA, Lynn Mário T. Menezes de. Uma outra história, a escrita indígena no Brasil. In: DORRICO, Julie; DANNER, Fernando; DANNER, Leno Francisco (org.). **Literatura indígena contemporânea:** autoria, autonomia e ativismo. Porto Alegre: Fi, 2020, p. 169-180.

YAMÃ, Yaguarê; DIAS, Lívia. **Mitologia maraguá**. São Paulo: Nexus, 2025.

CAP.9

O espaço na poesia [nunca publicada] de caio Fernando Abreu: a vida urbana sob o olhar do poeta

Fernanda Moreira Rodrigues
Roseli Bodnar



FERNANDA MOREIRA RODRIGUES

Mestre em Letras (UFT) e licenciada em Artes Cênicas (IFTO). Atua como cenógrafa do Curso de Teatro da Universidade Federal do Tocantins (UFT/ Palmas), com sólida experiência em cenografia, cenotecnia e adereços. Desenvolve pesquisas e projetos colaborativos em visualidades da cena no âmbito do ensino, pesquisa e extensão universitária. E-mail: fernandamr@uft.edu.br.



ROSELI BODNAR

Doutora em Letras pela PUCRS, mestre em Literatura pela UFSC e especialista em Língua Portuguesa e Literatura pela UNESPAR. Possui graduação em Letras (Português/Inglês) pela UNESPAR e em Direito pela Unitins. Atualmente, é docente da Universidade Federal do Tocantins (UFT), atuando nos programas de Pós-Graduação em Letras (Campus de Porto Nacional) e em Filosofia (Campus de Palmas), além de lecionar na graduação em Licenciatura em Teatro (Campus de Palmas). E-mail:rosebodnar@uft.edu.br.

O ESPAÇO NA POESIA [NUNCA PUBLICADA] DE CAIO FERNANDO ABREU: A VIDA URBANA SOB O OLHAR DO POETA

Resumo: Este trabalho tem por objetivo trazer uma breve reflexão acerca da categoria espaço na poesia de Caio Fernando Abreu, através da análise dos poemas presentes na obra *Poesias nunca publicadas de Caio Fernando Abreu*, publicada em 2012, sob a organização das pesquisadoras Letícia da Costa Chaplin e Márcia Ivana de Lima e Silva, sendo o resultado da pesquisa de doutorado de Chaplin (2010), que catalogou e reuniu no livro 116 poemas do escritor. A análise se concentra em poemas cuja temática abrange a vida urbana moderna das grandes metrópoles do país, em que as relações são marcadas por sentimentos de angústia, solidão e medo, captados através do olhar do poeta, que coloca o eu lírico sempre como observador atento dentro do poema. O lirismo de Abreu segue o viés da lírica moderna, em que leitor e escritor estabelecem uma relação de comunhão poética. As imagens espaciais carregam uma pluralidade de sentidos, em que os imaginários urbanos se formulam de maneira plural através do olhar do poeta.

Palavras-chave: Poesia; Espaço; Imagem; Modernidade.

THE SPACE IN POETRY [NEVER PUBLISHED] BY CAIO FERNANDO ABREU: URBAN LIFE UNDER THE POET'S VIEW

Abstract: This paper aims to bring a brief reflection on the category space in the poetry of Caio Fernando Abreu, through the analysis of the poems present in the work *Poesias nunca publicadas de Caio Fernando Abreu*, published in 2012, under the organization of researchers Letícia da Costa Chaplin and Márcia Ivana de Lima e Silva, being the result of the doctoral research of Chaplin (2010), who catalogued and brought together 116 poems of the writer in the book. The analysis focuses on poems whose theme covers modern urban life in large cities of the country, in which relationships are marked by feelings of anguish, loneliness and fear, captured through the eyes of the poet, who places the lyrical self always as an attentive observer within the poem. Abreu's lyricism follows the path of modern lyricism, in which reader and writer establish a relationship of poetic communion. The spatial images carry a plurality of meanings, in which the urban imagery is formulated in a plural way through the eyes of the poet.

Keywords: Poetry; Space; Image; Modernity.

1. Introdução

O presente trabalho tem como objetivo refletir sobre os elementos espaciais presentes em alguns poemas de Caio Fernando Abreu, da obra *Poesias nunca publicadas de Caio Fernando Abreu*, publicada em 2012, sob a organização das pesquisadoras Letícia da Costa Chaplin e Márcia Ivana de Lima e Silva.

Os poemas escolhidos seguem a temática acerca do olhar observador de poeta sobre os imaginários urbanos, as relações interpessoais que marcam a vida urbana moderna e as experiências vividas carregadas de significados múltiplos que envolvem o cotidiano urbano, onde os sentimentos de angústia, medo, desejos e solidão prevalecem.

Para refletir acerca da lírica moderna, na qual se enquadra a poesia de Abreu, o presente estudo recorre às concepções de Hugo Friedrich, que discorre sobre estrutura da lírica moderna, uma lírica onde a obscuridade assume lugar intencional e a fantasia em detrimento da realidade, e nesse viés o poeta se concretiza como artista livre para criar e recriar o mundo a sua maneira.

Os espaços apresentados na poesia de Abreu são também encontrados no restante de sua obra, através de uma temática que rodeia os imaginários urbanos das grandes metrópoles do país. A relação do homem com o meio no qual está inserido, marcado pelas grandes transformações econômicas, científico-tecnológicas e culturais, cujas relações interpessoais são por vezes efêmeras e vazias, além da situação política conturbada e repressiva de sua época.

2. Caio Fernando Abreu: poeta

Caio Fernando Loureiro Abreu, importante escritor brasileiro, foi jornalista, contista, romancista e dramaturgo. Conhecido por uma temática intensa e pessoal, na qual aborda questões sobre sexo, morte, medo e solidão, sob a atmosfera política e social conturbada de sua época. Apresenta uma perspectiva dramática do mundo moderno, com personagens sombrios e angustiados.

Foi autor de diversas obras: contos, crônicas, romances, novelas, peças teatrais, literatura infantil, cartas e poemas. Ele não publicou poesias, a não ser algumas poucas em jornais ou inseridas em algum romance, talvez por considerar que sua obra poética não atendia aos critérios de qualidade que ele próprio exigia.

Em 2012, Letícia da Costa Chaplin e sua orientadora Márcia Ivana de Lima e Silva publicaram pela editora Record o livro *Poesias nunca publicadas de Caio Fernando Abreu*, resultado da pesquisa de doutorado de Chaplin (2010), que catalogou e reuniu em livro 116 poemas do escritor. Este livro organiza os poemas cronologicamente por décadas: 1960, 1970, 1980 e 1990, além de alguns poemas sem indicação temporal, agrupados no livro como "Sem data".

Perfeccionista e sempre muito rigoroso com seus trabalhos, Abreu produzia poesia para suportar o dia a dia, como podemos observar em um de seus poemas, sem título, no qual descreve uma rotina abarcada pela solidão. Trata-se de um isolamento que ele procura aceitar e preencher com afazeres simples e com o próprio gesto da escrita.

Aceito a solidão que me impões.
Senhor, embora não a compreenda
nem a creia justa ou merecida.
Ainda assim, aceito essas manhãs sem gosto
em minha boca seca,
e também as noites sem ninguém
com seus sonhos de treva e medo.
O telefone calado, a campainha muda
Ninguém pensa em mim pela cidade imensa.
Faço faxinas pela casa
e limpo meu corpo metodicamente
como se amanhã fosse outro dia
e não a continuação deste mesmo
de hoje, de ontem, e mais além.
Tenho pena de mim que habito
este país deserto
tenho pena de ter inventado tudo isso
como uma rede. E ainda assim aceito,
Senhor, saturnos, quadraturas,
sinais indecifráveis para meus olhos cansados
de tantos símbolos
Mas limpo casa, faço a cama
compro rosa que espalho pelos cantos
escrevo maus poemas, como este,
que me embalam distraído
das durezas que me impões a cada dia.
9 de setembro de 1981

(Abreu, 2012, p. 104).

Nos poemas de Caio Fernando Abreu dos anos 1970, há uma sacada irônica: ele faz questão de dizer que não sabe escrever poesia. Mas essa aparente falta de jeito esconde o verdadeiro motor de sua escrita. Longe de buscar o poema perfeito, o que ele faz é pura (sobre) vivência. Para Abreu, a escrita literária funciona como um escudo imediato para enfrentar o medo e a solidão.

Escuta:

não sei escrever poemas
quando estou dentro dum poema
vivo e sem palavras
mas se penso em te dizer
aqui agora assim
forço rimas formas talvez mortas
porque não me esquivo.

Não compreendo nada.
Estou perdido neste apartamento desconhecido. Estou sozinho nesta sala com Villa-Lobos ficando, e pouco sei de mim, de ti. Escrevo para não sentir medo, ainda que não seja bom o que escrevo, ainda que não haja coerência no que sou agora. Não me importa a coerência

(Abreu, 2012, p. 33).

A insistência de Abreu em se colocar à margem da poesia, quase como um intruso no gênero, funciona como uma poética do desapego. Contudo, seus versos traem essa suposta despretensão. Há neles um domínio cirúrgico da palavra que rivaliza com a força de seus contos e de

sua dramaturgia. Longe de ser apenas um diário íntimo, a poesia de Abreu é o fio condutor de seu projeto literário, um território indispensável para mapear a totalidade de sua obra.

3. O espaço além da Janela: a vida urbana sob o olhar do poeta

Na obra *Poesias nunca publicadas de Caio Fernando Abreu*, é possível perceber a presença forte da temática referente às angústias do indivíduo perante a vida urbana moderna, em especial, nas grandes metrópoles, onde tudo parece efêmero e solitário. De forma bastante pessoal, Abreu possibilita ao leitor mergulhar no universo do homem atual através do seu olhar, um olhar que transborda para além da janela do seu quarto, não necessariamente o "quarto" como lugar específico e único, mas um lugar que o mantém, de certa forma, refugiado e protegido.

> O tema do *olhar*, aparece na temática de Caio, voltado para o referente urbano como uma saída para a ligação entre poesia e contexto. Caio é um homem cosmopolita. Homem viajado, verdadeiro cidadão do mundo, lança seu olhar sobre a urbe a partir de diversos ângulos, a fim de captar simultâneas imagens. O olhar por sobre o mundo e para dentro de si mesmo ganha espaço diferenciado na poesia de Caio, porque "*o olho é brasa/que em cinza vira*" (Chaplin, 2010, p. 110).

A cidade se torna objeto de múltiplos discursos e olhares, na qual os imaginários urbanos se formulam de maneira plural através do olhar do escritor, construídos a partir das experiências vividas por ele no enredo das relações sociais, relações essas, marcadas por um conjunto de significados de valores, desejos, hábitos e crenças que se misturam no cotidiano urbano.

> "O escritor, como espectador privilegiado do social, exerce a sua sensibilidade para criar uma cidade do pensamento, traduzida em palavras e figurações mentais imagéticas do espaço urbano e de seus atores" (Pesavento, 2002, p. 10).

A presença dos espaços urbanos na poesia de Caio Fernando Abreu está centrada na maneira como o autor percebe o mundo, o olhar de alguém que o conhece bem, que se permitiu experimentá-lo de diversos formas e em diferentes lugares, pois Abreu era um homem do mundo, gostava de viajar, tendo morado em vários países. No entanto, o poeta parece nos trazer esse mundo sempre do mesmo lugar, sob o olhar de alguém que o observa, de alguém que parece preferir o lugar de "dentro".

Nesse sentido, é possível perceber o lugar de observador com que o escritor nos apresenta o mundo para além da janela, para além desse lugar de "dentro", através dos fragmentos do poema a seguir, sem título, datado de 23 de maio de 1973:

Aquém, além da janela
o branco da luz do sol
no branco do meu
cigarro

[...]

Vejo rochas, vejo verdes
vejo paisagens geladas
aquém e além dessa
vidraça.

[...]

Tarde que escorre,
crianças,
lantejoulas dentro e fora
das grades do
apartamento.

(Abreu, 2012, p. 35)

Neste poema, o eu lírico parece descrever, enquanto fuma um cigarro, a paisagem que observa para além da janela do apartamento, uma paisagem gelada, que mescla as cores da cidade com a luz de um dia frio e corriqueiro. A apresentação espacial dessa paisagem através do olhar do poeta aparece ao longo da segunda estrofe: "vejo rochas,

vejo verdes/ vejo paisagens geladas/ aquém e além dessa vidraça". As imagens espaciais apresentadas pelo poeta na descrição da paisagem exprimem simbologias que podem referenciar o contraste existente no espaço urbano, em que as rochas remetem a densidade da arquitetura e os verdes nos remetem às árvores existentes nessa paisagem.

De acordo com Paz (2006), a imagem exerce na poesia uma pluralidade de qualidades, sensações e significados. "As imagens do poeta têm sentido em diversos níveis. Em primeiro lugar, possuem autenticidade: o poeta as viu ou ouviu, são a expressão genuína de sua visão e experiência do mundo" (Paz, 2006, p. 45). Dessa forma, essa pluralidade se unifica no momento da percepção, em que o leitor é convidado a recriar e reviver a imagem de acordo com suas vivências e percepção de mundo. "O dizer do poeta se encarna na comunhão poética" (Paz, 2006, p. 47).

O lirismo presente na poesia de Abreu seguirá o viés da poesia moderna, em que poeta e leitor estabelecem uma relação de comunhão em direção à exploração da intimidade e da identidade, permitindo que o leitor vivencie o processo de criação e significação da poesia.

Apesar da subjetividade na descrição percebida em versos como "tarde que escorre, crianças" ou "lantejoulas dentro e fora", é possível o leitor perceber elementos espaciais concretos apresentados pelo olhar observador de Abreu que evidencia o lugar do qual o eu lírico fala e o que observa.

Para Chaplin (2010), Abreu está comprometido com uma literatura que não apenas exprime a subjetividade, mas também as particularidades e singularidades do mundo exterior, com um lirismo que assegura os movimentos internos provocados pelos pretextos externos, e através da palavra poética exprime o que vê através do seu olhar atento e penetrante.

Em outro poema, do ano de 1974, intitulado *Press to open, Abreu* nos revela a fronteira do olhar do observador de "dentro" na possibilidade do encontro com o de "fora", em que as interioridades do poeta se misturam com o mundo exterior:

> Estavam ali as portas
> janelas e varandas.
> Estavam ali
> na fronteira do olhar
> onde o de dentro
> encontra
> justamente
> com o de fora.
> Nesse ponto exato
> elas estavam.
> Bastava um gesto.
>
> (Abreu, 2012, p. 37)

Ao mesmo tempo que o eu lírico levanta a possibilidade de romper os espaços de fronteira para além das portas e janelas, em que apenas um gesto seria suficiente para que aconteça o encontro do de "dentro" com o de "fora", algo parece o impedir, como é possível observar no decorrer do poema:

> Mas o meu estar parado
> era maior do que eu.
> Estar parado/estar vivo:
> a mesma incompreensão
> e medo
> entre mim e aquele estar das coisas.
>
> (Abreu, 2012, p. 37)

Nessa dinâmica, o sujeito lírico se vê paralisado por um medo que sabota sua própria existência. No entanto, essa aparente falta de coragem se ressignifica como um mecanismo de autodefesa: trata-se do instinto de preservação de quem, exaurido pelo mundo exterior, elege a reclusão do "dentro" como o único refúgio possível

No poema a seguir, chamado *Obsceno*, datada de 10 de maio de 1979, Abreu observa a cidade através da

janela, mais especificamente os homens que passam na rua sob uma rotina cotidiana:

atrás da janela
vejo passar homens que nunca serão meus
todas as tardes
cuidadosamente escondido entre cortinas
vejo passar e passar homens da cidade
com camisas abertas sobre os pelos suados
onde vezenquando se embaraçam medalhinhas
de São Cristóvão ou Santa Terezinha
amém

virgem, vadia, cadela, puta velha cansada
dessas que já provaram todos os prazeres
por todas as bocas, por todas as camas.
agora mastigo o mofo, a poeira, a naftalina
dos brocados, traças, veludos
esgarçados,
restos de um tempo sem tanta fome
amém

passam
e passam e tornam a passar atrás da janela
todos os homens que nunca serão meus
passam
e passam e seguem a passar sobre meu corpo
ardido como as pedras da rua quando bate forte
um sol de dezembro em pleno meio-dia
todas as tardes
amém.

(Abreu, 2012, p. 74)

Já no primeiro verso "atrás da janela", é possível identificar o lugar de onde o eu lírico observa as ruas da cidade e o esforço que faz para não ser visto "cuidadosamente escondido entre as cortinas". Escondido, o eu lírico observa os homens que passam na rua e que nunca serão seus, "com camisas abertas sobre os pelos suados", provavelmente, trabalhadores que saem para o almoço, "em pleno meio-dia", como traz os versos presentes na última estrofe do poema. A cidade é, portanto, lugar de observação, na qual possibilita uma pluralidade de olhares, como se constata na afirmativa de Pesavento:

> Sendo a cidade, por excelência, o "lugar do homem", ela se presta à multiplicidade de olhares entrecruzados que, de forma transdisciplinar, abordam o real na busca de cadeias de significados. [...] as representações da

> cidade tendem a assumir uma forma metafórica de expressão, com apelo a palavras e coisas que, associadas ao conceito de cidade, lhe atribuem um outro sentido (Pesavento, 2002, p. 9).

O desejo, o erotismo, a busca pelo amor e a solidão são temas bastante presentes na obra do escritor. Na segunda estrofe do poema *Obsceno*, o eu lírico revela ao leitor através de metáforas, a vida solitária na qual se encontra depois de ter provado todos os prazeres da vida: "agora mastigo o mofo, a poeira, a naftalina/ dos brocados, traças, veludos esgarçados".

O poema apresenta ainda, de forma irônica, o tom de oração ao finalizar as estrofes sempre com um "amém". Elementos religiosos são apresentados ao leitor ao final da primeira estrofe, referindo-se aos homens que carregam no peito medalhinhas de São Cristóvão ou Santa Terezinha.

A poesia de Abreu carrega na sua lírica o veio da poesia moderna apresentada por Friedrich, em que o poeta se liberta das amarras do real e recria o mundo a partir da sua fantasia. "[...] o poeta participa da sua criação como inteligência que poetiza, como operador da língua, como artista que experimenta os atos de transformação de sua fantasia imperiosa ou de modo irreal" (Friedrich, 1978, p. 17). A obscuridade na poesia moderna é intencional e quando se refere às coisas do mundo e dos homens, ela conduz os conteúdos para uma deformidade que nos gera estranheza. "A língua poética adquire o caráter de um experimento, do qual emergem combinações não pretendidas pelo significado, ou melhor, só então criam o significado" (*ibid*).

Nesse sentido, o espaço na poesia moderna não assume compromisso com a significação precisa e absoluta, mas pelo contrário, o espaço apresenta imagens imprecisas, que priorizam a subjetividade, em que o leitor

é livre na busca por compreender e construir o espaço da poesia, tornando-se também parte criadora do fazer poético.

Vale ressaltar que a palavra imagem qualifica toda forma verbal, frase ou conjunto de frases que o poeta diz e que juntas compõem um poema. Como podemos observar na definição de Paz:

> As expressões verbais (designadas pela imagem) foram classificadas pela retórica e se chamam comparações, símiles, metáforas, jogos de palavras, paronomásias, símbolos, alegorias, mitos, fábulas etc. Quaisquer que sejam as diferenças que as separam, todas têm em comum a preservação da pluralidade de significados da palavra sem quebrar a unidade sintática da frase ou do conjunto de frases. Cada imagem – ou cada poema composto de imagens – contém muitos significados contrários ou díspares, aos quais abarca ou reconcilia sem suprimi-los (Paz, 2006, p. 37-38).

Isto posto, o grande trunfo da imagem poética é conseguir multiplicar caminhos sem perder o fio dos significados. A poesia de Abreu não entrega respostas prontas; pelo contrário, seus versos abrigam sentimentos contraditórios em uma mesma frase, fazendo o avesso e o direito conviverem lado a lado. Seus poemas unem o silêncio e o grito, a dor e o desejo, resgatando os rastros de uma vida que teima em não caber em fórmulas predefinidas.

Nesse sentido, as imagens espaciais presentes na poesia de Abreu demonstram o quão mergulhado ele estava no universo do sujeito contemporâneo, atento às angústias e mazelas que afligem o indivíduo e o mundo. No poema *Poltrona Verde*, encontramos o poeta atento a contemplar o mundo, mas também imerso nos seus conflitos interiores.

Aqui sentada, abandonada,
contemplo o mundo imundo,
o tudo e o nada.
(Ah, sim, eu estou tão cansada...)

Assim perdida, alucinada
sobre o verde veludo
desta poltrona, apaixonada
por tudo e nada,
navego em sedas, me perco em
mares,
eu tão distante do mar da vida,
farta de amores, cheia de bares.

Aqui sentada, incendiada,
contemplo o mundo vagabundo,
o nada e o tudo.
(Fumar é um prazer...)

Toda ferida, aqui parada,
quase afogada na lama verde,
veludo mudo, poltrona vida
única amiga de uma cilada
tão colorida, que me deixou:

Aqui sentada, iluminada,
contemplo o mundo, o mal, o bem,
o tudo, o nada e o mais além.
(Vou pra não voltar...).

(Abreu, 2012, p. 193)

Solitário e cansado, o eu lírico se coloca a contemplar o mundo sujo e vagabundo: "mundo imundo", "mundo vagabundo" é como o poeta descreve o mundo contemplado pelo eu lírico sentado na poltrona verde.

Ao longo da segunda estrofe é possível perceber uma espacialização apresentada de maneira subjetiva, na qual o poeta usa de metáforas para discorrer sobre a condição em que se encontra o eu lírico: "Assim perdida, alucinada". Nos versos seguintes: "navego em sedas, me perco em mares/ eu tão distante do mar da vida/ farta de amores, cheia de bares" o eu lírico expõe a perda que teve de si mesmo, do seu esgotamento diante das relações vazias e fugazes da vida urbana.

> A poesia coloca o homem fora de si e, simultaneamente, o faz regressar ao seu ser original: volta-o para si. O homem é sua imagem: ele mesmo e aquele outro. Através da frase que é ritmo, que é imagem, o homem – esse perpétuo chegar a ser – é. A poesia é entrar no ser (Paz, 2002, p. 50).

O poema *Poltrona Verde* traz uma musicalidade não apenas pela estrutura marcada pelo ritmo constante da

pontuação de vírgulas, mas também pelos versos, entre parênteses, que finalizam cada estrofe, os quais fazem menção às canções: *Vapor barato*, de Macalé e Duda; *Fumando espero*, de Dalva de Oliveira e *Pra dizer adeus*, de Edu Lobo. Abreu era amante e ouvinte assíduo da música popular.

No poema, o eu lírico permanece no mesmo espaço, sentado numa poltrona verde enquanto contempla o mundo e mais uma vez percebemos esse mundo através do olhar do escritor. As imagens apresentadas no poema servem de metáforas para construir o interior do eu lírico. Nas expressões "navego em sedas", "me perco em mares", as imagens representadas pelas palavras *sedas* e *mares* não perdem seu significado primeiro, sua singularidade, mas dão lugar a uma pluralidade de sentidos. Como constata a afirmação de Paz:

> Em toda imagem – apenas perceptível ou inteiramente realizado – observa-se o mesmo processo: a pluralidade do real manifesta-se ou expressa-se como unidade última, sem que cada elemento perca sua singularidade essencial. As plumas são pedras, sem deixar de ser plumas. A linguagem, voltada sobre si mesma, diz o que por natureza parecia escapar-lhe. O dizer poético diz o indizível (Paz, 2002, p. 49).

A poesia do escritor é sobre si e também sobre o outro, apresentando as angústias e conflitos próprios do homem moderno. Assim, o leitor se reconhece nos seus poemas, podendo desta forma se tornar também poeta.

4. Considerações Finais

Em última análise, a espacialidade que delineia a poesia de Caio Fernando Abreu revela um sujeito fissurado

entre a vertigem do mundo e a necessidade de resguardo. Ao se posicionar atrás da janela ou na solitude da poltrona, o poeta não escolhe a passividade; ele faz desse recuo um mirante para observar e refletir sobre o mundo.

Abreu foi um andarilho existencial que experimentou o "lá fora" com urgência e euforia, para depois recolher os estilhaços dessa vivência e decantá-los na calmaria e na solitude do "dentro".

Sua poesia é o registro desse movimento de "sair para a rua" e "voltar para casa". É no epicentro desse conflito que a escrita de Abreu ganha espessura crítica. Graças a uma imagética de rara plasticidade, o texto suspende os limites entre confinamento e expansão, fazendo com que o banal e o singular habitem a mesma linha de força. Longe de ser um exercício passivo, sua poesia se consolida como uma cartografia de sobrevivência para mapear as fraturas do sujeito atual, lembrando-nos de que a palavra poética é um reduto capaz de abraçar a nossa complexidade.

As experiências do poeta não são alheias ao universo comum do homem moderno. Nessa perspectiva, a lírica de Abreu se configura como uma partitura aberta, cuja arquitetura textual convida o leitor a agir como cocriador da obra; cabe a ele habitar as fraturas do verso, preencher os vazios deliberados e projetar suas próprias derivas de sentido. O texto poético de Abreu só se consuma no encontro das subjetividades, um território movediço onde as vozes do poeta e do leitor se fundem em um pacto de chegadas e partidas, de sorrisos e lágrimas, de multidão e solidão, mas sempre entrelaçadas pela urgência do viver.

Referências

ABREU, C. F. **Poesias nunca publicadas de Caio Fernando Abreu**. Rio de Janeiro: Record, 2012.

CHAPLIN, L. C. **De ausência & distâncias te construo:** a poesia de Caio Fernando Abreu. 2010. 294f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

FRIEDERICH, H. **Estrutura da lírica moderna:** da metade do século XIX a meados do século XX. Tradução Marlise M. Curioni. São Paulo: Duas Cidades, 1978.

PAZ, O. **Signos em rotação**. Tradução Sebastião Uchoa. 3º Ed. São Paulo: Perspectiva, 2006.

PESAVENTO, S. J. **O imaginário da cidade:** Visões literários do urbano. 2ª Ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2002.

CAP.10

A voz que vem da terra: lugares que pensam o brasil

Weigma Michely da Silva



WEIGMA MICHELLY DA SILVA

Mãe do João e filha da Zeza. Docente da SEDUC-TO, carrega em si a travessia entre Penedo (AL) e as paisagens do Tocantins. Sua escrita tensiona, provoca, escuta. Desenvolve na crônica um território de encontro, em que afeto e pensamento coexistem em fricção criadora. Integra o Coletivas Raimundas, o GESTO e o Grupo Dona Alzira, lugares de partilha, invenção e presença. Publica regularmente na coluna Opinião do Blog: Multiplicadores de Vigilância em Saúde do Trabalhador, espaço em que se compromete com a saúde e os modos de existir. Integra o livro Contos Eróticos do Sertão (Le Coq, 2025), ampliando os contornos de sua escrita entre o político, o sensível e o corpo. Instagram: @weigma01

A VOZ QUE VEM DA TERRA: LUGARES QUE PENSAM O BRASIL

Resumo: Este artigo analisa a literatura brasileira a partir da tensão entre nação e região, tomando o lugar como método de leitura das contradições históricas, sociais e simbólicas do país. Com base em Antonio Candido (1989), Walter Mignolo (2020) e Benjamin Abdala Júnior (2018), discute-se a transição do regionalismo acrítico ao crítico, a colonialidade do saber e a região como território epistêmico. O corpus reúne *Mad Maria*, de Márcio Souza (1985); *O quinze*, de Rachel de Queiroz (2012 [1930]); *Belém do Grão-Pará*, de Dalcídio Jurandir (1960); *O Canto da Carpideira*, de Lucelita Maria Alves (2014); *Torto arado*, de Itamar Vieira Junior (2019); e *Morte e vida Severina*, de João Cabral de Melo Neto (2016 [1955]), em diálogo com a pintura *Os retirantes*, de Candido Portinari (1944). Por meio da leitura comparada de fragmentos, da contextualização histórica e da crítica cultural, demonstra-se que os contextos regionais ampliam a capacidade de representar os 'Brasis' que deixam de representar cenários e passam a operar como espaços de enunciação, memória, conflito e conhecimento. Assim, o regionalismo crítico transforma o território em viés de leitura das desigualdades, das colonialidades internas e das disputas simbólicas que atravessam a formação nacional.

Palavras-chave: Regionalismo crítico; Literatura brasileira; Colonialidade do saber; Território epistêmico; Nação e região.

THE VOICE THAT COMES FROM THE LAND: PLACES THAT THINK ABOUT BRAZIL

Abstract: This article analyzes Brazilian literature from the perspective of the tension between nation and region, taking place as a method for reading the historical, social, and symbolic contradictions of the country. Based on Antonio Candido (1989), Walter Mignolo (2020), and Benjamin Abdala Júnior (2018), it discusses the transition from uncritical to critical regionalism, the coloniality of knowledge, and the region as an epistemic territory. The corpus includes *Mad Maria*, by Márcio Souza (1985); *O quinze*, by Rachel de Queiroz (2012 [1930]); *Belém do Grão-Pará*, by Dalcídio Jurandir (1960); *O Canto da Carpideira*, by Lucelita Maria Alves (2014); *Torto arado*, by Itamar Vieira Junior (2019); This study examines the analysis of João Cabral de Melo Neto's **Morte e vida Severina** (2016 [1955]) in dialogue with Candido Portinari's painting **Os retirantes** (1944). Through comparative reading of fragments, historical contextualization, and cultural critique, it demonstrates that regional contexts broaden the capacity to represent the 'Brazils,' which cease to represent mere scenarios and begin to operate as spaces of enunciation, memory, conflict, and knowledge. Thus, critical regionalism transforms territory into a lens for interpreting inequalities, internal colonialities, and symbolic disputes that permeate national formation.

Keywords: Critical regionalism; Brazilian literature; Coloniality of knowledge; Epistemic territory; Nation and region.

1. Se todo texto nasce em um lugar, até onde ele pode chegar?

É a partir dessa pergunta que propomos ler a literatura brasileira como campo de tensão entre nação e região. De um lado, persiste a ideia de uma "literatura nacional" associada a um projeto de identidade coesa, muitas vezes sustentado por imagens homogêneas de Brasil. De outro, emergem narrativas que falam desde territórios historicamente subalternizados e, ao fazê-lo, deslocam as fronteiras do que se reconhece como experiência nacional. Essas vozes territorializadas tornam visíveis desigualdades estruturais, assimetrias de poder e fraturas históricas que a retórica da unidade costuma encobrir.

Este capítulo organiza-se em três movimentos complementares. O primeiro constitui a apresentação da própria estrutura arquitetônica do estudo.

O segundo movimento desenvolve a fundamentação teórica que sustenta a leitura proposta. A partir de Antonio Candido (1989), discute-se a passagem do regionalismo acrítico ao crítico, compreendendo o lugar como forma autônoma de inteligibilidade das contradições nacionais e superando a concepção de cenário pitoresco. Com Walter Mignolo (2020), a reflexão avança para a colonialidade do saber e para os modos como a geopolítica do conhecimento interfere na consagração de determinadas vozes, obras e territorialidades. Em diálogo com Benjamin Abdala Júnior (2018), a região passa a ser compreendida como território epistêmico, isto é, como espaço de produção de memória, forma, conhecimento e disputa simbólica.

O terceiro movimento concentra-se na análise das obras selecionadas. A leitura visual e crítica de *Os retirantes*, de Candido Portinari, funciona como um

limiar interpretativo para pensar fome, deslocamento e abandono estatal. Em seguida, o capítulo percorre *Mad Maria*, de Márcio Souza (1985); *O quinze*, de Rachel de Queiroz (2012 [1930]); *Belém do Grão-Pará*, de Dalcídio Jurandir (1960); *O Canto da Carpideira*, de Lucelita Maria Alves (2014); *Torto arado*, de Itamar Vieira Junior (2019); e *Morte e vida Severina*, de João Cabral de Melo Neto (2016 [1955]). Cada obra é tomada como uma forma situada de pensamento, capaz de revelar, a partir de seu território, fraturas estruturais do país: modernização predatória, retirância, luto histórico, morte ritualizada, saberes femininos, disputa pela terra e desigualdade social.

Por fim, as considerações retomam a hipótese inicial e demonstram que Amazônia, sertão nordestino, Norte urbano, sertão tocantinense e interior baiano transcendem o estatuto de simples paisagens narrativas. Esses espaços atuam ativamente como espaços de enunciação, memória, conflito e conhecimento. Assim, o capítulo sustenta que a literatura regional crítica constitui uma perspectiva decisiva e central para compreender a formação desigual do Brasil e para redesenhar o nacional a partir das margens.

2. Nação, região e colonialidade

O ponto de partida deste trabalho é a tensão constitutiva entre nação e região na literatura brasileira. Longe de se tratar de uma oposição apenas temática, essa tensão envolve lugares de enunciação, critérios de reconhecimento e disputas em torno do que se autoriza chamar de literatura nacional. A pergunta que orienta esta reflexão é, portanto, menos geográfica do que crítica: quem fala pelo Brasil e a partir de onde?

Em diálogo com Antonio Candido (1989), recusamos

compreender a região como repertório de "graça exótica", paisagens pitorescas ou costumes locais. O lugar, quando incorporado criticamente à forma literária, torna-se método de leitura das contradições nacionais. Nossa hipótese sustenta que o "regional", quando pensado em sua densidade histórica, social e simbólica, preserva e amplia o alcance da obra, universalizando-a pela precisão do território que convoca.

Em *Literatura e subdesenvolvimento*, Antonio Candido (1989, p. 159-161) mapeia a transição das literaturas dependentes da "consciência de país novo", expressa no regionalismo decorativo que reduz o lugar a cenário exótico, para a "consciência do subdesenvolvimento", na qual a escrita substitui a ornamentação pelo enfrentamento crítico das estruturas do atraso.

Esse deslocamento transborda o tema representado e atinge a própria postura diante do território, momento em que a região sobrepuja a vitrine do pitoresco para funcionar como forma de inteligibilidade do país, organizando conflitos e expondo as assimetrias econômicas, políticas e culturais da formação nacional. Diante desse cenário, a saída crítica para a ambivalência de literaturas cindidas entre a cópia metropolitana e a reificação do exotismo local reside justamente em repensar o lugar, transformando-o em força de pensamento e saberes articulados ao próprio chão histórico.

Esse movimento ganha espessura quando articulado à colonialidade do saber, visto que, conforme Mignolo (2020), a emancipação política formal preservou as estruturas da geopolítica do conhecimento. A persistência de hierarquias que centralizam vozes dos espaços legitimados como centro e subalternizam saberes de

outros territórios permite converter o regionalismo em forma de dependência simbólica. No campo literário, essa matriz interroga os critérios de legitimação que definem o cânone nacional, elaborando como os filtros de prestígio permanecem lendo determinadas territorialidades como menores, periféricas ou suplementares.

Nesse escopo geopolítico, Walter Mignolo (2020) propõe reposicionar os lugares de enunciação e ler a modernidade a partir de seus limites, fraturas e zonas silenciadas, mostrando a colonialidade como uma estrutura que articula poder, economia e saber para reorganizar a legitimidade das vozes. Para a crítica literária, isso significa deslocar o olhar para centros narrativos outros, como a Amazônia, o sertão nordestino, o Norte urbano, o sertão tocantinense e o interior baiano, preservando a densidade crítica dessas territorialidades diante do apelo do exotismo.

Essa perspectiva também se aproxima de debates latino-americanos e afro-diaspóricos que propõem alternativas ao universalismo centrado no Ocidente. A diversidade epistêmica, o entrelugar, a opacidade, a heterogeneidade cultural e as epistemologias feministas negras têm em comum a afirmação da margem como produtora autônoma de teoria, assegurando que experiências localizadas, racializadas, territoriais e historicamente desautorizadas produzem pensamento, forma e crítica. No presente capítulo, esse horizonte aparece de modo concentrado na leitura da região como lugar de conhecimento e matriz de inteligibilidade do país.

Nesse sentido, Benjamim Abdala Junior (2018) torna-se decisivo ao propor a região como território epistêmico, atravessado por fronteiras múltiplas, fluxos culturais assimétricos e formas desiguais de circulação

simbólica. Diante de cartografias fixas entre centro e periferia, priorizam-se os circuitos tensos, as cooperações, os bloqueios e os deslocamentos que definem a produção e a recepção das obras. Pensar literatura, nesse caso, implica observar como as diferenças são administradas, como os bens simbólicos circulam e quem detém o poder de legitimar determinadas formas de expressão.

Essa formulação tem consequências metodológicas importantes, pois alerta para a necessidade de reflexão crítica na adoção de modelos teóricos, prática que resguarda a pesquisa da reprodução de assimetrias e da atualização de hábitos coloniais de pensamento. Uma crítica situada precisa desmontar automatismos, conectar geopolítica e cultura e valorizar leituras que sustentam a diferença diante de uma universalidade abstrata. Para os estudos literários, isso significa ler as obras em diálogo com tradições teóricas, preservando o modo como cada texto pensa a partir de seu próprio território.

No Brasil, essas assimetrias manifestam-se na centralização editorial, acadêmica e midiática, bem como na dificuldade de circulação de vozes amazônicas, nordestinas, nortistas e interioranas. A recepção de Dalcídio Jurandir, por exemplo, ajuda a compreender como mediações do Centro-Sul moldaram a visibilidade de uma obra que pensa o país desde a Amazônia. De modo semelhante, narrativas situadas no sertão nordestino, no sertão tocantinense ou no interior baiano tensionam o imaginário nacional ao expor formas de abandono, resistência, memória e produção de saber frequentemente enquadradas como regionais, quando, na verdade, compreendem estruturas nacionais.

O quadro que propomos, portanto, supera a oposição simplista entre periferia e centro ao reconfigurar o mapa, se configura como centralidades plurais e

reivindica lugares de enunciação capazes de ler o Brasil por meio de experiências territoriais concretas: a Amazônia como espaço de modernização predatória e espólio; o sertão nordestino como território de fome, retirância e desigualdade; o Norte urbano como lugar de luto pelos ciclos econômicos interrompidos; o sertão tocantinense como espaço de morte ritualizada, saberes femininos e oralidade comunitária; o interior baiano como território de disputa fundiária, ancestralidade e memória.

Essa interpretação exige um leitor descentrado, atento às camadas de colonialidade que organizam o cânone e às assimetrias de circulação que definem o que se consagra como "nacional". Ler essas obras significa compreendê-las como instrumentos críticos que expõem conflitos estruturais e projetam outras formas de interpretar o Brasil a partir de lugares historicamente desautorizados.

3. Territórios narrativos e fissuras do nacional: leituras de uma literatura descentrada

Antes de mergulharmos nas análises das obras selecionadas, propomos uma leitura visual e crítica do quadro *Os retirantes*, pintado por Candido Portinari em 1944. A obra, composta em óleo sobre tela, integra o acervo do Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand/ MASP e figura como um dos retratos mais contundentes da miséria, da migração forçada e da desigualdade social que atravessam a formação do Brasil moderno.

Figura 1: *Os retirantes*, de Portinari



Fonte: https://masp.org.br/acervo/obras/os-retirantes. Acesso em: 07 set. 2025.

A escolha de iniciar com essa imagem se justifica por sua capacidade de condensar, numa só cena visual, elementos que as obras analisadas desenvolvem com densidade narrativa: corpos exauridos, rostos sem horizonte, geografia árida, famílias em trânsito, silêncio e resistência. A tela funciona como síntese crítica da nação, pois transforma a experiência da fome e do deslocamento em denúncia estética das estruturas de exclusão. Em diálogo com Antonio Candido (1989), pode-se dizer que a pintura se aproxima da "consciência do subdesenvolvimento", momento em que a arte deixa de ornamentar a realidade e passa a interrogar as bases históricas da desigualdade.

Mais do que ilustração, *Os retirantes* é compreendido aqui como imagem que produz pensamento. O sertão representado por Portinari projeta-se como cena política da migração forçada, superando a condição de simples paisagem árida. A composição, marcada por tons secos, corpos alongados, olhares exaustos e chão estéril, traduz

visualmente os efeitos da negligência estatal e da pobreza estrutural. A pintura historiciza a escassez, inscrevendo os sujeitos deslocados no centro da cena nacional e superando visões que a naturalizam como destino do sertanejo.

Nesse sentido, o quadro antecipa temas centrais às obras analisadas: a modernização excludente em *Mad Maria*; a migração forçada em *O quinze*; o colapso das promessas de progresso em *Belém do Grão-Pará*; a morte ritualizada e os saberes femininos em *O Canto da Carpideira*; a disputa pela terra em *Torto arado*; e a partilha desigual do país em *Morte e vida Severina*. Ao estabelecer esse diálogo entre imagem e literatura, buscamos reforçar que a arte, quando enraizada em experiências históricas de dor, abandono e resistência, elabora seu pensamento crítico a partir dessas mesmas vivências.

A narrativa visual de *Os retirantes* projeta, de forma sintética, os efeitos da exclusão histórica sobre corpos deslocados. As figuras migram por exaustão, não escolha. Essa mesma lógica de marginalização atravessa a literatura regional crítica, que se ancora nos territórios para interrogar os mecanismos nacionais de espoliação e apagamento. É nesse horizonte que se inscreve *Mad Maria* (1985), de Márcio Souza, obra que revisita a construção da Estrada de Ferro Madeira-Mamoré, na Amazônia, para denunciar o fracasso da modernização como promessa de integração nacional.

A narrativa desloca o olhar para um Brasil que, embora incorporado ao mapa oficial, permanece ausente das políticas públicas, das narrativas dominantes e das formas legitimadas de pertencimento. Se Portinari (1944) pinta o sertanejo exaurido pela fome e pela marcha, Souza expõe o operário explorado, o território devastado e a conivência entre capital estrangeiro e elites nacionais. A partir desse deslocamento para o Norte, inicia-se nossa travessia pelas obras que pensam a nação desde as margens.

3.1 Ler a nação pelas margens: cinco romances, cinco territórios

A abertura de *Mad Maria* (Souza, 1985), para o nosso recorte, encena um gesto de arquivo cujo efeito já é crítico. O arranjo de datas, cifras e nomes desloca a leitura da Amazônia como espaço exótico para a constatação histórica da exploração:

> No dia 7 de setembro de 1912, à revelia do governo brasileiro, foi inaugurada a estrada de ferro Madeira-Mamoré. Em 1912, a borracha da Amazônia tinha perdido o monopólio internacional para as plantações inglesas na Ásia. Em 1912, a estrada de ferro Madeira-Mamoré, aparentemente, começava a deixar de ter sentido. Em 1916, o governo brasileiro pagou ao grupo Farquhar a importância de 62.194:374$366, embora os empreiteiros exigissem um total de 100.223:281$372. No processo judicial movido pelo Sindicato Farquhar contra o governo brasileiro, deram pareceres favoráveis ao Sindicato Farquhar os seguintes juristas brasileiros: Ruy Barbosa, Clóvis Bevilácqua, Sanchos de Barros Pimentel e Inglês de Sousa. [...] No dia 11 de julho de 1927, um poeta vestindo terno escuro, chapéu, gravata, camisa de punhos e calças brancas, sentou sobre um trilho de Madeira-Mamoré e sorriu [...]. (Souza, 1985, p. 345)

A repetição temporal - "Em 1912... Em 1912..." - e a aritmética do espólio, marcada pelos valores da indenização, demonstram a contradição estrutural do projeto modernizador: a ferrovia chega quando o ciclo econômico que a justificava já se desfaz. A Amazônia, nesse fragmento, transcende a condição de cenário exuberante ou paisagem de aventura, projetando-se como nó histórico de uma modernização tardia, financeirizada e excludente. Uma passagem que desloca o regionalismo do ornamento à crítica: a paisagem amazônica torna-se forma de compreender o país.

Os pareceres jurídicos em defesa do Sindicato Farquhar ampliam a denúncia ao inserir na narrativa a legalidade como instrumento de poder, expondo a conivência interna. Essa validação institucional une o capital estrangeiro, a indenização estatal e a assinatura de autoridades nacionais em uma mesma engrenagem de legitimação do espólio, demonstrando que a violência colonial se realiza tanto pela força direta quanto pela via documental, contábil e jurídica.

Figura 2: Mario de Andrade sentado nos trilhos quentes da ferrovia Madeira Mamoré



Fonte: Instituto de Estudos Brasileiros / USP / Divulgação (2021).

Na cena "um poeta vestindo terno escuro, chapéu, gravata... senta-se sobre os trilhos e sorri", introduz uma imagem ambígua do Brasil letrado diante da Amazônia. Esse traje citadino codifica o pertencimento ao centro simbólico, de modo que seu deslocamento para os trilhos de um projeto falido apreende a fricção entre o ideal modernista de integração cultural e a história material da espoliação. O sorriso projeta-se, assim, como expressão de perplexidade, ironia ou desconcerto diante de um território que resiste à conversão em simples emblema nacional.

Nessa cena, a Amazônia afirma-se como território de pensamento. Documentos, cifras, datas e nomes próprios produzem sentido histórico e revelam os fluxos assimétricos que ligam capital, Estado, direito e exploração do trabalho. *Mad Maria* (Souza, 1985, p. 345) trata a região como lugar de enunciação e método de interpretação do país, inaugurando a série de análises em que a retirância, o colapso de ciclos econômicos, a morte ritualizada e a disputa pela terra transcendem o estatuto de episódios periféricos, constituindo legítimas matrizes de leitura do Brasil.

Para dialogar com *Mad Maria*, deslocamos o foco para a seca de 1915 no Ceará e para a política do abandono que atravessa *O quinze*, de Rachel de Queiroz (2012, p. 21) que articula duas linhas de força: a professora Conceição e o vaqueiro Chico Bento, para compor um mapa social no qual a retirada transcende o caráter de aventura, constituindo um imperativo de sobrevivência. Os fragmentos escolhidos condensam esse impasse econômico, afetivo e territorial:

> AGORA, ao Chico Bento, como único recurso, só restava arribar. [...] Depois, o mundo é grande e no Amazonas sempre há borracha..." Pensamento de Chico Bento [...] (Queiroz, 2012, p. 21) Àquela alegação amarga e justa, Conceição calou-se; depois murmurou lentamente: — Lá isso é... Mas também o Amazonas, hoje, não vale a pena... Nem ao menos borracha está dando dinheiro... E no Maranhão, pelo que dizem, é mesmo que ir buscar a morte... (Queiroz, 2012, p. 60) Subitamente, Conceição teve uma ideia: — Por que vocês não vão para São Paulo? Diz que lá é muito bom... Trabalho por toda parte, clima sadio... Podem até enriquecer...[...] — E é muito longe, o São Paulo? Mais longe do que o Amazonas? — Quase a mesma coisa. E lá não tem sezão, nem boto, nem jacaré... É uma terra rica, sadia...

A entrada do advérbio “AGORA” marca a crise do tempo cotidiano e instala o tempo da decisão: “só restava arribar”. O verbo “arribar” transborda o deslocamento geográfico e sinaliza a passagem para um regime de despossessão. O pensamento de Chico Bento - “no Amazonas sempre há borracha” - mistura memória econômica e esperança de sobrevivência, embora essa promessa já esteja historicamente esvaziada. A intervenção de Conceição corrige a miragem, posicionando o Amazonas, naquele momento, estritamente como um risco: “ir buscar a morte”.

Quando Conceição sugere São Paulo, o texto explicita a pedagogia simbólica da modernização. As expressões “trabalho por toda parte” e “clima sadio” constroem o Sudeste como lugar de salvação, enquanto “sezão”, “boto” e “jacaré” associam o Norte ao perigo, à doença e ao exotismo. O romance mantém, contudo, uma tensão importante: a fala de Conceição constitui um gesto de cuidado integrado à reprodução de um imaginário centralista que ordena o mapa nacional pela hierarquia entre progresso e atraso.

Lidas em conjunto, *Mad Maria* e *O quinze* formam um díptico crítico, ou seja, um painel crítico unificado. No romance de Márcio Souza (1985), a ferrovia que prometia integração chega quando o ciclo da borracha já ruíra. No de Rachel de Queiroz (2012 [1930]), o esvaziamento da promessa amazônica redireciona a migração para o polo industrial do Sudeste. Em ambos, o território supera a condição de cenário passivo para constituir um espaço dinâmico, por meio do qual se lêem as contradições nacionais: seca, migração, trabalho, espólio e circulação desigual de corpos e riquezas.

O desencanto que atravessa *O quinze* encontra nova

formulação em *Belém do Grão-Pará*, de Dalcídio Jurandir (1960, p. 70), romance no qual o Norte urbano elabora o luto pelo fim do ciclo da borracha e pelas promessas nacionais descumpridas:

> [...] O Norte era sempre a parte enjeitada do país. E a época das vacas gordas na Amazônia não voltaria nunca mais. Adeus, borracha. Adeus, Mercado. Veneza, adeus. E aquilo que pensava ter sido farto e bom, ao tempo do velho Lemos, voltava-lhe agora, obscuro e sujo, em que êle aparecia, tão enxovalhado, vaiado e cuspido quanto o senador...

A afirmação "sempre a parte enjeitada" condensa um afeto histórico: o abandono como regime de pertencimento desigual. A repetição de "Adeus" (borracha, Mercado, Veneza) encena a passagem do esplendor à ruína, desmontando a autoimagem cosmopolita da cidade e reinscrevendo Belém no circuito das promessas interrompidas. Ao aproximar o povo e o senador pela mesma gramática do aviltamento - "enxovalhado, vaiado e cuspido" -, o texto expõe a falência de uma elite dirigente e a saturação do pacto federativo. O Norte só parece reconhecido enquanto útil ao mercado, esgotado o ciclo, retira-se também o prestígio.

Do luto histórico do Norte urbano em *Belém do Grão-Pará*, deslocamo-nos para outro território de perda: o sertão tocantinense de *O Canto da Carpideira*, de Lucelita Maria Alves (2014). A entrada dessa obra no corpus exige uma leitura mais cautelosa, pois ela não se acomoda integralmente ao regionalismo crítico que orienta as demais análises. Há, em determinados fragmentos, uma força estética capaz de transformar fome, morte, rito e saberes femininos em formas de interpretação do território. Contudo, no conjunto da narrativa, a representação do

sertão muitas vezes se aproxima de uma construção mais tradicional, marcada pela simplificação da vida sertaneja, pela insistência na rusticidade e por certa naturalização da pobreza como traço constitutivo daquele mundo.

Em *O Canto da Carpideira* (2014), a morte aparece como eixo organizador da experiência comunitária, ela ultrapassa a dimensão de consequência da fome, da pobreza ou da precariedade material, consolidando-se como rito social, ofício feminino, linguagem coletiva e forma simbólica de elaboração da existência. A carpideira, a parteira, a raizeira, a benzedeira, a lavadeira e a doceira compõem uma rede de saberes femininos que atravessa o parto, a cura, o cuidado, o luto e a sobrevivência. Nesse aspecto, a obra apresenta momentos de grande densidade crítica, pois permite perceber que, onde faltam políticas públicas e mediações institucionais, a comunidade organiza formas próprias de sustentação da vida.

Essa potência, porém, convive com passagens em que o sertão é apresentado por meio de uma voz narrativa que reduz seus sujeitos à simplicidade, à pouca fala e à ausência de argumentação. O primeiro fragmento selecionado expõe essa tensão:

> As autoridades da cidade? O povaréu do sertão não tinha o costume de levar as suas demandas para a cidade. Tudo que ali no sertão era provocado, brotado, nascido, ali era resolvido. Sem contendas. Sem lei, sem papel. Era um povo simples, de visão estreita. Povo da lida. Nada entendia de debates debaixo do papel da lei. Falavam pouco. Resolviam tudo com meia dúzia de palavras. Não havia argumentação acalorada. Tudo era o que era. E só (Alves, 2014, p. 230).

Lido isoladamente, o trecho se aproxima de um regionalismo acrítico, pois descreve o povo sertanejo como "simples", de "visão estreita", pouco afeito à palavra, à lei

e ao debate. A formulação corre o risco de fixar os sujeitos em uma imagem de rusticidade quase essencial, como se a ausência de mediação institucional fosse resultado de uma limitação cultural do próprio povo, e não de uma história de abandono, desigualdade e distância em relação aos aparelhos formais do Estado.

No entanto, o mesmo fragmento também abre uma possibilidade de leitura crítica. Ao afirmar que tudo era resolvido "sem lei, sem papel", a narrativa permite entrever uma territorialidade em que a justiça formal não aparece como presença efetiva. A comunidade resolve seus conflitos no interior do próprio território porque a cidade, a autoridade e o documento não se constituem como garantias concretas de proteção. Nesse sentido, o trecho contém uma ambivalência importante: ao mesmo tempo em que reproduz uma imagem simplificadora do sertanejo, compreende uma estrutura social em que o povo pobre precisa criar formas próprias de regulação, convivência e sobrevivência.

Essa ambivalência se intensifica no segundo fragmento: "Todos eram muito magros. Das pessoas, às parcas crias no quintal, exalava um cheiro de precisão, de falta, de fome, de saciedade nunca conhecida, cujo odor já nascia entranhado nas pessoas, nos bichos, nas plantas do lugar" (Alves, 2014, p. 25). Aqui, a narrativa alcança maior força crítica. A fome projeta-se como atmosfera entranhada no corpo, nos animais, nas plantas e no próprio lugar, transcendendo o caráter de episódio passageiro. A expressão "cheiro de precisão, de falta, de fome" transforma a carência em experiência sensorial e coletiva. A pobreza supera o estatuto de simples dado social e passa a compor uma materialidade que invade tudo: pessoas, bichos, quintal, plantas, respiração. Nesse

ponto, o romance se aproxima do regionalismo crítico, pois a descrição evita a ornamentação da miséria, tornando-a perceptível como estrutura de vida.

A força desse fragmento está justamente em retirar a fome do campo da abstração, a falta abrange as dimensões econômica, olfativa, corporal e ambiental. O sertão narrado por Alves (2014) ganha densidade à medida que a precariedade se desvincula de atributos morais dos sujeitos e se inscreve como condição histórica no espaço. Assim, se o primeiro trecho oscila entre crítica e simplificação, o segundo desloca a leitura para uma percepção mais contundente da desigualdade: a fome constitui uma propriedade do mundo social circundante, englobando os próprios indivíduos.

Essa mesma potência aparece nas passagens dedicadas ao ofício da carpideira, quando a narrativa afirma que a ladainha era "mais cantada com os olhos e com o corpo do que com a voz" (Alves, 2014, p. 242), o pranto amadurece como técnica, aprendizagem, herança e gesto estético, superando a mera espontaneidade. A carpideira atua na organização da dor dos vivos, ritualiza a perda e transforma o luto em linguagem comunitária, transcendendo o simples ato de chorar os mortos. Nesse ponto, a obra se aproxima da noção de região como território epistêmico, pois o conhecimento se apresenta sob a forma de prática incorporada, alternativa aos modelos escolarizados, jurídicos ou letrados: canta-se com o corpo, com a memória e com a experiência transmitida entre mulheres.

Desse modo, *O Canto da Carpideira* ocupa um lugar específico no conjunto do artigo. A obra apresenta nuances distintas do regionalismo crítico observado em *Mad Maria*, *O quinze*, *Belém do Grão-Pará*, *Torto arado* ou

Morte e vida Severina. Sua representação do sertão, em vários momentos, mantém vínculos com uma perspectiva mais tradicional, na qual o povo aparece associado à simplicidade, à resignação e à rusticidade. Ainda assim, alguns fragmentos rompem essa performance e produzem uma leitura mais densa do território, especialmente quando tratam da fome, da morte ritualizada e dos saberes femininos.

Por isso, sua presença no corpus deve ser posicionada como obra de tensão, em detrimento de um exemplo pleno de regionalismo crítico. Ela permite mostrar que o regionalismo se apresenta de modo heterogêneo e híbrido. Em *O Canto da Carpideira*, há passagens que reproduzem uma visão mais estreita do sertão, articuladas a momentos em que a narrativa transforma a precariedade, o luto e os ofícios femininos em formas de conhecimento. É nessa oscilação que reside sua importância para o artigo: a obra representa a disputa interna entre um regionalismo ainda preso à imagem do sertão como mundo simples e uma escrita capaz de fazer desse mesmo sertão um lugar de memória, rito, dor e pensamento.

Essa centralidade da oralidade, da memória e dos saberes transmitidos pelo corpo prepara a entrada de *Torto arado* (2019), romance no qual historicidade, resistência e colonialidade se entrelaçam na fala dos sujeitos e na disputa pela terra:

> Os filhos iam nascendo e iam fazendo suas casinhas e botando suas roças onde os pais já tinham. [...] Eram só o povo e Deus. Depois chegou a igreja e disse que as terras da cidade lhe pertenciam. [..] Disse que nossa terra pertencia à igreja também. [...] - O povo teve que sair de lá?, [...] - Não. A igreja marcou com ferro as árvores com um B e um J de Bom Jesus. Marcou tudo o que podia. Disse que as terras pertenciam à igreja e nós éramos escravos do Bom Jesus (Vieira Junior, 2018, p. 202).

O ritmo iterativo de "iam" compõe uma temporalidade de uso e herança: casa, roça e linhagem instituem um pertencimento fundado na vivência direta, antecedendo as instâncias estatais e cartoriais. A ruptura ocorre com a chegada da Igreja, signo de aliança entre dispositivo religioso e captura jurídica. A marca a ferro - "B" e "J" de Bom Jesus - transforma as árvores em marcos proprietários e as pessoas em "escravos do Bom Jesus". O sagrado legitima a expropriação, recobrindo-a de moralidade. A cena transcende o registro de costume, consolidando-se como análise da violência fundiária.

A narração ao rés do chão, sustentada pela voz coletiva, constitui uma escolha metodológica que converte a lembrança em conhecimento histórico. Se, em *Mad Maria*, a legalidade opera por pareceres, indenizações e documentos, em *Torto arado* ela se sacraliza e se grava no mundo natural. A dominação se cumpre na linguagem - "pertencia à igreja" -, no símbolo - as letras marcadas a ferro - e na disciplina social que naturaliza a servidão. A literatura desarma essa gramática ao nomeá-la.

Como fecho do arco, convocamos João Cabral de Melo Neto (2016, p. 12) quando ele reconfigura a crítica territorial pela engenharia da forma em *Morte e vida Severina*. O trecho citado condensa a política da terra em aritmética da injustiça: "É a conta menor que tiraste in vida / É a parte que te cabe deste latifúndio / É a terra que querias ver dividida".

"Conta", "parte" e "terra" compõem um léxico quantitativo e de partilha que converte a reforma agrária pretendida em cota fúnebre. O latifúndio distribui, afinal, estritamente a cova. A estética da contenção de João Cabral de Mello Neto funciona como ética da precisão: cada verso pesa como prova. Confirmamos com Candido

(1989), o ápice do regionalismo crítico na obra *Morte e vida Severina*, constituindo um operador lógico de uma denúncia estrutural. Ecoa a crítica à universalização "a partir de cima": a experiência localizada do enterro do lavrador denuncia o desenho nacional da desigualdade. A cena traduz-se como cartografia epistêmica do dano, definindo um território que produz teoria ao nomear, com exatidão, a interdição de sua própria partilha.

Postos em sequência, os cinco movimentos: a modernização predatória em *Mad Maria*, a retirância sob a miragem do progresso em *O quinze*, o luto satírico do pós-ciclo em *Belém do Grão-Pará*, a ritualização da morte e saberes femininos em *O Canto da Carpideira* e a oralidade ancestral em disputa pela terra em *Torto arado* – todos encontram na poesia de João Cabral de Melo Neto a geometria crítica que os amarra: a representação das fraturas de um país cindido. É por isso que, no conjunto, a literatura regional crítica universaliza pela precisão do lugar, pois cada obra toma seu território como plataforma de pensamento e reescreve, desde as margens, o próprio conceito de nação.

4. Considerações Finais

O percurso proposto mostrou como o lugar, tomado como método, reconfigura o horizonte de leitura do Brasil. Ao mover o foco do "nacional" abstrato para territórios concretos de enunciação (Amazônia, sertão nordestino, Norte urbano, sertão tocantinense e interior baiano), as obras analisadas denunciam contradições estruturais ligadas ao trabalho, à terra, à circulação, à memória, ao reconhecimento e à desigualdade. A leitura visual e crítica de *Os retirantes*, de Candido Portinari (1944), atuou como

limiar interpretativo: a tela condensa fome, deslocamento e abandono estatal, preparando a travessia pelas obras em que tais temas se desdobram com densidade estética e histórica.

No conjunto, formas e temas se articulam de modo produtivo. *Mad Maria*, de Márcio Souza (1985), opera pelo gesto de arquivo, ao reunir datas, cifras e pareceres que evidenciam a modernização predatória da Amazônia. *O quinze*, de Rachel de Queiroz (2012), encena a economia da retirância e os mapas imaginários do progresso. *Belém do Grão-Pará*, de Dalcídio Jurandir (1960), elabora o luto satírico do pós-borracha e a condição do Norte como parte historicamente enjeitada do país. *O Canto da Carpideira*, de Lucelita Maria Alves (2014), transforma o pranto, a morte e os ofícios femininos em formas comunitárias de conhecimento, tensionando as fronteiras entre o risco da simplificação regional e a densidade simbólica, corporal e epistêmica do sertão tocantinense. *Torto arado*, de Itamar Vieira Junior (2019), investe na oralidade para lembrar, resistir e denunciar a captura da terra. *Morte e vida Severina*, de João Cabral de Melo Neto (2020), condensa, pela aritmética verbal da cova, a política desigual da terra.

Em diálogo com Antonio Candido (1989), a passagem do regionalismo decorativo ao regionalismo crítico permite ler o local como forma autônoma de interpretação, superando o estatuto de mera vitrine de cor local. O decisivo está na postura diante do território: a transição do enfeite para a análise. Nessa perspectiva, a ferrovia que integra o capital e desintegra vidas, a seca que produz deslocamento, o luto do Norte urbano, o pranto ritual da carpideira, a marcação a ferro das árvores e a cota fúnebre do lavrador compõem um inventário de estruturas e matrizes sociais, distanciando-se de um simples repertório de costumes.

Na concepção de Walter Mignolo (2003), a geopolítica do conhecimento atravessa o corpus ao apreender as colonialidades internas e os filtros de prestígio que legitimam determinadas territorialidades como centro e relegam outras à margem. Cada obra reposiciona lugares de enunciação: o arquivo amazônico denuncia a legalidade como tecnologia de espólio; a retirância nordestina expõe os mapas desiguais do progresso; o Norte urbano transforma o desencanto em crítica histórica; o sertão tocantinense afirma saberes femininos, rituais e corporais como formas de pensamento; a oralidade baiana forja memória como resistência; e a poesia cabralina faz de seu rigor geométrico uma ética da precisão. A leitura comparada torna visível que o "universal" se edifica a partir de lugares específicos, e de modo algum acima deles.

Com Abdala Júnior (2018), a região emerge como território epistêmico: espaço de produção de conhecimento em fronteiras múltiplas e sob fluxos culturais assimétricos. O percurso mostrou corpos, capitais, imagens, vozes e bens simbólicos circulando de modo desigual e, ainda assim, gerando centralidades plurais. Ao colocar Amazônia, sertão nordestino, Norte urbano, sertão tocantinense e interior baiano em diálogo, o artigo reafirma a capacidade teórica das margens: elas ultrapassam o papel de informantes do centro, atuando diretamente para deslocá-lo, tensioná-lo e reconfigurá-lo.

Metodologicamente, a combinação entre leitura visual, análise de fragmentos literários e contextualização histórica comprovou que a crítica opera com rigor ao mesmo tempo em que preserva a dimensão estética. Ler as obras como formas vivas de pensamento, superando a concepção de janelas neutras para uma realidade

previamente dada, convida a uma prática de ensino e pesquisa em que diversidade epistêmica e precisão textual caminham juntas. O efeito é um ganho de escala: do detalhe formal ao redesenho de país.

As implicações são também pedagógicas, críticas e editoriais. O percurso solicita programas de leitura capazes de acolher centralidades plurais, políticas de circulação que enfrentem a concentração de meios no eixo hegemônico e critérios de legitimação atentos aos lugares de enunciação e às gramáticas de poder que os atravessam. Diante de um cânone estabilizador, propõe-se um campo relacional de obras que, ao se enraizarem nos territórios, redesenham o nacional como rede de vozes, conflitos, memórias e formas de conhecimento.

Referências

ABDALA JÚNIOR, B. **Fronteiras múltiplas, fluxos culturais assimétricos e reflexões comunitárias**. Cultura: Revista de História e Teoria das Ideias, Lisboa, v. 37, 2018. Disponível em: https://journals.openedition.org/cultura/4856. Acesso em: 7 set. 2025.

ALVES, L. M. **O Canto da Carpideira**. Palmas: Universidade Federal do Tocantins; EDUFT, 2014.

CANDIDO, A. Literatura e subdesenvolvimento. In: CANDIDO, A. **A educação pela noite e outros ensaios**. São Paulo: Ática, 1989. p. 140-162.

JURANDIR, D. **Belém do Grão-Pará**. São Paulo: Martins, 1960.

MÁRIO de Andrade posa sentado em trilhos da ferrovia Madeira-Mamoré, em Porto Velho, Rondônia. jul. 1927. 1 fotografia. In: NOS passos de um "turista aprendiz": as viagens de Mário de Andrade pelo Brasil. **O Globo**, Rio de Janeiro, 25 nov. 2021. Disponível em: https://oglobo.globo.com/boa-viagem/nos-passos-de-um-turista-aprendiz-

as-viagens-de-mario-de-andrade-pelo-brasil-25290838. Acesso em: 19 maio 2026.
MELO NETO, J. C. de. **Morte e vida Severina**. São Paulo: Alfaguara, 2016.

MIGNOLO, W. D. **Histórias locais/projetos globais:** colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2020.

PORTINARI, C. **Os retirantes**. 1944. Óleo sobre tela, 190 × 180 cm. Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand — MASP, São Paulo. Disponível em: https://masp.org.br/acervo/obra/retirantes. Acesso em: 7 set. 2025.

QUEIROZ, R. de. **O quinze**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2012.

SOUZA, M. **Mad Maria**. 3. ed. São Paulo: Marco Zero, 1985.

VIEIRA JUNIOR, I. **Torto arado**. São Paulo: Todavia, 2019.

Fontes: Segoe UI
Papel: Offset 90
Gráfica: K DE F C FREITAS LTDA.

Entre Linguagens: Diálogos sobre Ensino de Língua e Literatura reúne dez estudos que exploram diferentes dimensões da linguagem e da prática pedagógica, articulando saberes científicos e epistemológicos. A obra transita por temas como análise discursiva, currículo, alfabetização inclusiva, leitura literária, narrativas docentes, padronização linguística, literatura indígena, poesia contemporânea e tensões entre nação e região na literatura brasileira.

Resultado de um trabalho coletivo, o livro reafirma a centralidade da linguagem na formação de sujeitos críticos e participativos, contribuindo para o debate acadêmico e para a construção de práticas educativas comprometidas com diversidade, equidade e emancipação.

PROPGI
Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação da UEMASUL
EDITORA UEMASUL
10 anos UEMASUL