UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Revista Querubim

Letras – Ciências Humanas – Ciências Sociais

Edição 60

Ano 22

Volume 1 – Letras e Comunicação

Aroldo Magno de Oliveira
(Ed./Org.)

2026 **2026** **2026** **2026**

Niterói – RJ

Revista Querubim 2026 – Ano 22 nº60 – vol. 1 – Letras – 153p. (outubro – 2026)
Rio de Janeiro: Querubim, 2026 – 1. Linguagem 2. Ciências Humanas 3. Ciências Sociais. Periódicos. I - Titulo: Revista Querubim Digital

Conselho Científico
Alessio Surian (Universidade de Padova - Itália)
Darcília Simoes (UERJ – Brasil)
Evarina Deulofeu (Universidade de Havana – Cuba)
Madalena Mendes (Universidade de Lisboa - Portugal)
Vicente Manzano (Universidade de Sevilla – Espanha)
Virginia Fontes (UFF – Brasil)

Conselho Editorial
Presidente e Editor
Aroldo Magno de Oliveira

Consultores
Alice Akemi Yamasaki
Bruno Gomes Pereira
Carla Mota Regis de Carvalho
Elanir França Carvalho
Enéias Farias Tavares
Francilane Eulália de Souza
Gladiston Alves da Silva
Guilherme Wyllie
Hugo de Carvalho Sobrinho
Hugo Norberto Krug
Janete Silva dos Santos
Joana Angélica da Silva de Souza
João Carlos de Carvalho
José Carlos de Freitas
Jussara Bittencourt de Sá
Luciana Marino Nascimento
Luiza Helena Oliveira da Silva
Mayara Ferreira de Farias
Pedro Alberice da Rocha
Regina Célia Padovan
Ruth Luz dos Santos Silva
Shirley Gomes de Souza Carreira
Vânia do Carmo Nóbile
Venício da Cunha Fernandes

SUMÁRIO

01	**Alexandro da Silva Nunes e Luciane Alves Santos –** Letramento literário e desconstrução de estereótipos: círculo de leitura no 8º ano a partir do conto "Doze reis e a moça no labirinto do vento", de Marina Colasanti	04
02	**Beatriz Santana do Carmo et al –** Marcelo, marmelo, martelo: ensino e aprendizagem da língua portuguesa	15
03	**César Alessandro Sagrillo Figueiredo e Samanta Barreto Matos de Souza –** A relação narrador/leitor infantil no universo da leitura literária: contribuições e diálogos a partir da obra *O livro sem figura* de B. J. Novik (2015)	28
04	**Clarissa da Silva Oliveira e Glauber Lima Moreira** – Terminologia aplicada aos museus: análise de definições e exemplos de uso em dicionários	35
05	**Daiara Correia dos Santos et al** – Metodologias de ensino da gramática contextualizada na sala de aula	43
06	**Deisi Luzia Zanatta –** A literatura afro na sala de aula: uma prática de letramento literário com "*Esse cabelo"*, de Djaimilia Pereira de Almeida	48
07	**Franciele Andriane da Costa e Marilúcia dos Santos Domingos –** A *fanfic* como gênero discursivo: uma análise na perspectiva do círculo de Bakhtin	58
08	**Francisco Jeimes de Oliveira Paiva –** A mente em rede no ENEM: metáforas multimodais e processamento cognitivo na prova de linguagens	66
09	**Francisco Jeimes de Oliveira Paiva –** A gramaticalização do verbo "ter" no português brasileiro: uma análise sob a ótica da gramática de usos	76
10	**Janete Silva dos Santos et al –** Dizer é fazer na tela: atos de fala e multimodalidade no uso de *stickers* pedagógicos	85
11	**João Bosco Moreira de Almeida –** Análise linguística e multissemiose no livro didático de língua portuguesa do 9º ano	99
12	**José Luiz Soares da Rocha –** Contribuições do DCRB-modalidades para a valorização da identidade e da diversidade linguística dos povos do campo	106
13	**Mateus Nácer de Albuquerque et al –** PAC-3 e ataques de facções: uma análise do discurso dos jornais potiguares Tribuna do norte e Novo notícias	118
14	**Mônica Assunção Mourão et al –** Literatura e ensino: reflexões sobre o texto literário no livro didático das escolas públicas imperatrizenses	130
15	**Rayron Lennon Costa Sousa et al –** Literatura infantil para uma educação antirracista: uma proposta didática a partir do livro *Minha mãe é negra sim!* (2021), de Patrícia Santana	142

LETRAMENTO LITERÁRIO E DESCONSTRUÇÃO DE ESTEREÓTIPOS: CÍRCULO DE LEITURA NO 8º ANO A PARTIR DO CONTO "DOZE REIS E A MOÇA NO LABIRINTO DO VENTO", DE MARINA COLASANTI

Alexandro da Silva Nunes[1]
Luciane Alves Santos[2]

Resumo
Este artigo aborda o letramento literário no 8º ano do Ensino Fundamental por meio de contos maravilhosos modernos. O objetivo é analisar as reflexões de estudantes de uma escola pública de Bayeux-PB acerca da autonomia feminina e da desconstrução de estereótipos de gênero presentes no conto selecionado. A pesquisa-ação utilizou círculos de leitura para mediar "Doze reis e a moça no labirinto do vento", de Marina Colasanti (2006), conto homônimo à obra. Os resultados revelam que motivações prévias e debate horizontal levaram os adolescentes a questionarem imposições patriarcais, como o casamento obrigatório, comprovando o potencial emancipatório da literatura.
Palavras-Chave: Letramento literário. Autonomia feminina. Círculos de leitura.

Abstract
This article addresses literary literacy in the 8th grade of elementary school through modern fairy tales. The objective is to analyze the reflections of students from a public school in Bayeux-PB regarding female autonomy and the deconstruction of gender stereotypes present in the selected short story. The action research utilized reading circles to mediate "Doze reis e a moça no labirinto do vento", by Marina Colasanti (2006), a short story homonymous to the book. The results reveal that prior motivations and horizontal debate led adolescents to question patriarchal impositions, such as mandatory marriage, proving the emancipatory potential of literature.
Keywords: Literary literacy. Female autonomy. Reading circles.

Introdução

Compreendida como uma ferramenta indispensável para a convivência social, a leitura confere aos indivíduos o suporte necessário para atuar nas múltiplas esferas comunicativas do dia a dia. No contexto escolar, essa prática é orientada pela Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), que define o eixo da leitura como um processo de interação dinâmica, no qual o estudante se engaja ativamente na exploração e interpretação de uma pluralidade de textos.

Nesse sentido, o Ensino Fundamental é visto como um dos principais responsáveis pela formação leitora da sociedade, considerando sobretudo que, nos anos finais dessa etapa escolar, espera-se que sejam despertados nos alunos uma leitura crítica e reflexiva e o protagonismo em sua própria vida.

Todavia, o que observamos são inúmeras pesquisas que enfatizam a falta da leitura literária no âmbito escolar. A pesquisa nacional denominada *Retratos da Leitura no Brasil* (Abe,

[1] Graduado em Letras – Língua Portuguesa pela Universidade Federal da Paraíba. Mestre em Literatura, Teoria e Crítica pelo Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL) da mesma instituição, na condição de bolsista CAPES.
[2] Doutora em Letras pela Universidade de São Paulo. Professora efetiva na Universidade Federal da Paraíba, vinculada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras/CAPES e ao Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL).

2020), por exemplo, apurou no ano de 2019 uma significativa queda quantitativa de leitores no país. De maneira mais específica, o estudo mostra que, quando observamos os dados dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, percebemos que o interesse pela leitura vai diminuindo com o passar dos anos. Além disso, Rezende (2013) aponta que na escola básica ainda prevalece o ensino dos movimentos literários, visando apenas suas características estruturais e ideológicas, o que distancia o aluno do texto literário.

Neste contexto cada vez mais carente de leituras literárias significativas, torna-se primordial a implementação de metodologias que fortaleçam as práticas de leitura, oralidade e escrita. Para enfrentar esse desafio, o letramento literário apresenta-se como ferramenta basilar. Como bem orienta Cosson (2014), a literatura não pode perder sua essência como prática de transformação e humanidade.

Nesse cenário, uma das estratégias mais eficazes para efetivar esse letramento é a metodologia dos círculos de leitura (Cosson, 2014), que convida os estudantes a se reunirem para debater, interpretar e socializar a leitura literária de forma conjunta e protagonista.

Desse modo, ao considerar a atualidade e a proximidade com as vivências dos alunos, os contos maravilhosos modernos configuram-se como um gênero riquíssimo para as oficinas de leitura. Diferentemente dos contos de fadas clássicos, que frequentemente desenham personagens femininas que dependem exclusivamente de homens para alcançar a felicidade, autoras contemporâneas como Marina Colasanti trazem para as suas narrativas maravilhosas o espírito conflitivo da sociedade moderna (Zucki; Reis; Oliveira, 2018), problematizando o papel da mulher e as relações de poder.

Assim, esta pesquisa se justifica pela relevância de discutir práticas voltadas para o letramento literário que ultrapassem o entretenimento e alcancem a reflexão social. Como objetivo geral, buscamos analisar as práticas de leitura, oralidade e escrita de estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública na cidade de Bayeux, Paraíba, acerca da autonomia feminina e da desconstrução de estereótipos de gênero.

O estudo debruça-se sobre os dados gerados durante um círculo de leitura focado no conto “Doze reis e a moça no labirinto do vento” (Colasanti, 2006). Em termos específicos, investigamos como a utilização de motivações prévias baseadas na cultura pop e a mediação do debate, aliadas às fichas de função, permitiram aos adolescentes questionar o padrão feminino de submissão nas narrativas tradicionais.

Cabe ressaltar que a intervenção pedagógica que fundamenta esta análise foi desenvolvida no contexto da disciplina de Estágio Supervisionado da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), contando com a devida autorização da gestão escolar e do professor supervisor da turma para a sua plena execução.

Percurso metodológico

Em termos metodológicos, a presente pesquisa classifica-se como explicativa, uma vez que visa elucidar os fenômenos observados no ato da investigação por meio da interpretação dos dados gerados na Educação Básica (Prodanov; Freitas, 2013). Acerca de sua natureza, o estudo enquadra-se como uma pesquisa-ação, porquanto possui um caráter intervencionista e engajado, que (re)úne teoria e prática não apenas para observar a realidade, mas para intervir de forma significativa nela (Engel, 2000). A abordagem predominante na análise dos resultados é a qualitativa.

O contexto da pesquisa foi uma instituição escolar estadual de ensino público localizada na cidade de Bayeux, região metropolitana de João Pessoa, na Paraíba. Em relação aos

participantes da pesquisa, se tratou de estudantes da única turma de 8º ano do Ensino Fundamental da escola. A idade dos educandos variava entre treze e dezesseis anos. Todas as aulas ocorreram no turno da tarde, entre outubro e novembro do ano de 2023.

Como principal instrumento de intervenção e geração de dados, utilizamos a metodologia dos círculos de leitura, fundamentada em Cosson (2014; 2021). Essa prática consiste em oficinas estruturadas de leitura e discussão conjunta, nas quais a interação é guiada por "fichas de função" (cartões que designam papéis específicos aos alunos durante o debate, como "questionador", "ilustrador", "conector", entre outros). Tais fichas servem como um norte para a escrita das impressões iniciais e, posteriormente, como base para a socialização oral e o debate da turma.

Para o recorte deste artigo, concentramos nossa análise especificamente nos dados gerados durante o terceiro círculo de leitura do projeto, realizado no dia 06 de novembro de 2023, que contou com a presença de nove estudantes. A oficina teve a duração de três aulas (45 minutos cada) e teve como objeto de estudo o conto "Doze reis e a moça no labirinto do vento", de Marina Colasanti (2006).

O procedimento metodológico deste encontro ocorreu em três etapas fundamentais. A primeira etapa consistiu na motivação prévia (Cosson, 2014), momento em que utilizamos a música "Conto de Fadas", de Luan Santana, e imagens humorísticas que problematizam as narrativas das princesas da Disney (Branca de Neve e Elsa de *Frozen*), a fim de introduzir o tema da autonomia feminina.

Na segunda etapa, realizamos a leitura silenciosa do conto pelos alunos, seguida por uma leitura em voz alta conduzida pelo pesquisador, visando destacar elementos da narrativa que pudessem passar despercebidos.

A terceira etapa envolveu a distribuição das fichas de função, que foram: questionador, conector, analista de personagem, cenógrafo, iluminador de passagem, sintetizador e ilustrador. Em seguida, os alunos realizaram o preenchimento escrito individual de cada ficha e, por fim, socializaram oralmente, momento em que o debate crítico sobre a obra e a quebra de estereótipos de gênero se efetivaram.

O *corpus* de análise deste trabalho, portanto, é composto pelos registros escritos e ilustrados (fichas de função) produzidos pelos educandos nesta terceira oficina, bem como pelas transcrições e anotações das discussões orais suscitadas pelas motivações e pela leitura do conto moderno.

Do letramento literário à ressignificação dos contos de fadas

O conceito de letramento, conforme aponta Kleiman (2005), envolve a imersão do sujeito no mundo da escrita e o uso das tecnologias da língua em suas diversas modalidades nas mais variadas ocasiões sociais. Ao transpor essa concepção para o universo literário, compreendemos que o letramento literário não se restringe à escolarização sistêmica da literatura – focada apenas na história dos movimentos ou na estrutura dos textos –, mas refere-se ao ensino da leitura do texto literário em si, promovendo a apropriação da obra como construção de sentidos. Como cita Dalvi (2013), é vital que as aulas de literatura priorizem a essência do texto, permitindo que os alunos conheçam e vivenciem a literatura por meio de experiências diretas.

Nessa perspectiva, o papel formativo da literatura é indiscutível. Antonio Candido (1995) defende a literatura como um direito universal, um bem essencial para a sociedade que atua nas funções psicológica, formativa e social do indivíduo. O texto literário tanto desenvolve

habilidades de leitura e produção escrita proficiente, como também humaniza as pessoas para responderem ao meio social de modo crítico. Dedicar-se ao ensino de literatura, portanto, é um ato político que busca a transformação de estudantes e, consequentemente, da realidade (Dalvi, 2021).

Contudo, para que o letramento literário se efetive na sala de aula, faz-se necessária a adoção de metodologias efetivas. É nesse contexto que os círculos de leitura (Cosson, 2014) despontam como uma estratégia pedagógica singular. Essa prática consiste em oficinas de leitura e discussão coletiva, nas quais estudantes se reúnem em grupos, munidos de fichas de função, para compartilhar impressões, esclarecer dúvidas, fazer conexões com o mundo e interpretar a obra.

A natureza comunicativa dos círculos de leitura se revela no compartilhamento e na presença ativa dos participantes (Cosson, 2021), transformando o ato de ler em uma prática colaborativa que respeita e estimula o repertório prévio de cada educando.

A ressignificação dos contos maravilhosos: a mulher em Marina Colasanti

Para o desenvolvimento efetivo de projetos de letramento literário, a seleção do gênero e da obra deve ser cuidadosa e preferencialmente atual. Cosson (2006) lembra que o letramento literário deve trabalhar com textos que gerem interesse e dialoguem com a realidade dos alunos. Nesse sentido, os contos maravilhosos configuram-se como textos de forte apelo, pois atuam no psicológico e refletem questões basilares da sociedade.

Historicamente, os contos de fadas tradicionais, compilados por autores como Charles Perrault e os Irmãos Grimm, estavam inseridos em um contexto permeado por ideias de dominação masculina. Nessas narrativas clássicas, como “Branca de Neve” e “Cinderela”, a figura feminina é frequentemente influenciada por decisões alheias e dependente da intervenção de uma figura masculina de poder (príncipes ou reis) para alcançar a salvação e a felicidade. O enredo, na maioria das vezes, desenvolve-se em torno de rivalidades femininas ou da docilidade e submissão da princesa.

Em contrapartida a essa herança patriarcal, surgem os contos de fadas modernos, que ressignificam o gênero ao focar em temáticas sociais e provocar os leitores a refletir sobre o papel da mulher sem estereótipos. É nesse cenário que se destaca a obra da escritora ítalo-brasileira Marina Colasanti. Como contista, Colasanti traz para o universo maravilhoso o “espírito conflitivo que marca a existência humana na sociedade contemporânea” (Zucki; Reis; Oliveira, 2018, p. 251). Diferentemente das princesas tradicionais, as protagonistas colasantianas apresentam um rico universo interior, mudam sua maneira de pensar ao longo da narrativa e traçam seus próprios caminhos.

Dentro do universo poético da autora, o corpo e a mente da mulher assumem novos valores, distanciando-se da fragilidade para tornarem-se símbolos de agência e resistência (Borges, 2020). Ao levar os contos de Marina Colasanti para a sala de aula, o professor conta com um material literário que possibilita problematizações capazes de oportunizar ao estudante reflexões críticas, fazendo-o (re)pensar o lugar da mulher na sociedade, a ideia de autonomia e a quebra de paradigmas de gênero naturalizados por gerações.

Resultados e discussão: a leitura crítica no labirinto do vento

Para a efetivação do letramento literário, a leitura não deve ser um ato isolado, mas um processo dialógico que envolve o repertório prévio do leitor. Nesse sentido, os resultados aqui discutidos emergem da terceira oficina de leitura do projeto, na qual a interação oral, a escrita

nas fichas de função e o debate crítico evidenciaram a capacidade dos adolescentes de desconstruírem discursos hegemônicos.

A intertextualidade como gatilho: a ilusão do "felizes para sempre"

Segundo Cosson (2014), a etapa de "motivação" é indispensável para criar uma ponte entre o universo do aluno e a obra que será lida. Compreendendo que os adolescentes estão imersos em uma cultura digital e audiovisual rica, utilizamos a intertextualidade com a cultura pop como porta de entrada para problematizar os contos de fadas antes mesmo da leitura do texto de Marina Colasanti.

A primeira motivação lançada à turma foi a audição e análise da música "Conto de Fadas", do cantor sertanejo Luan Santana. Ao instigar os estudantes com perguntas sobre a relação do título da canção com as narrativas maravilhosas, as respostas foram imediatas e reveladoras de uma percepção crítica sobre a idealização amorosa.

Os alunos afirmaram que a música retratava uma relação que "poderia ter sido perfeita, como nos contos de fadas, mas não foi, era tudo uma grande mentira", havendo quem destacasse que, em vez de um conto de fadas, a situação havia virado "um terror". Tais inferências demonstraram, de antemão, a consciência da turma de que os finais invariavelmente felizes dos contos clássicos frequentemente mascaram realidades abusivas ou ilusórias.

Em seguida, aprofundamos a problematização através de uma segunda motivação: o uso de imagens humorísticas (memes) de uma "girafa psicóloga" atendendo princesas famosas das animações da Disney. A atividade consistiu em dividir a turma em pequenos grupos, entregando a cada um uma imagem específica para análise. O uso do humor e de figuras amplamente conhecidas pelos jovens operou como um catalisador para a participação.

Uma aluna, que inicialmente havia optado por realizar a atividade sozinha, sentiu-se engajada a romper o silêncio para debater a situação da princesa Elsa (da animação *Frozen*):

Figura 1 - Girafa psicóloga atende princesa Elsa



Fonte: Incrível (2021)[3].

A partir da imagem em que a "psicóloga" questiona se Elsa é realmente livre, iniciou-se um intenso debate oral. A sala dividiu-se. Aqueles que argumentaram que a personagem não era livre fundamentaram sua opinião no fato de que Elsa vivia presa aos próprios poderes e ao medo. Esse momento de oralidade permitiu aos alunos questionarem a noção de "liberdade", muitas vezes vendida de forma superficial pela mídia.

Ainda no escopo dessa atividade, o desvelamento do patriarcado estrutural ganhou força ao debatermos a seguinte imagem da Branca de Neve:

Figura 2 - Girafa psicóloga atende Branca de Neve



Fonte: Incrível (2021).

Um discente interveio apontando a vulnerabilidade da princesa, que, por estar sozinha e desamparada na floresta, não teve escolha senão aceitar viver com sete homens desconhecidos. Essa constatação gerou um incômodo significativo na turma. Ao refletirem sobre o fato de a personagem realizar trabalhos domésticos em uma casa que sequer era sua e, posteriormente, aceitar a maçã envenenada de uma estranha, os estudantes chegaram ao consenso de que a confiança cega da princesa era perigosa.

Essa preparação prévia foi essencial uma vez que, ao desconstruir a aura intocável das princesas clássicas e evidenciar a passividade e os riscos da submissão feminina nessas histórias, o terreno cognitivo e emocional dos alunos estava perfeitamente adubado para receber o conto moderno de Marina Colasanti.

[3] Girafa psicóloga atende as princesas da Disney e não hesita em falar a verdade para elas. Disponível em: https://incrivel.club/articles/girafa-psicologa-atende-as-princesas-da-disney-e-nao-hesita-em-falar-a-verdade-para-elas-1237485/.

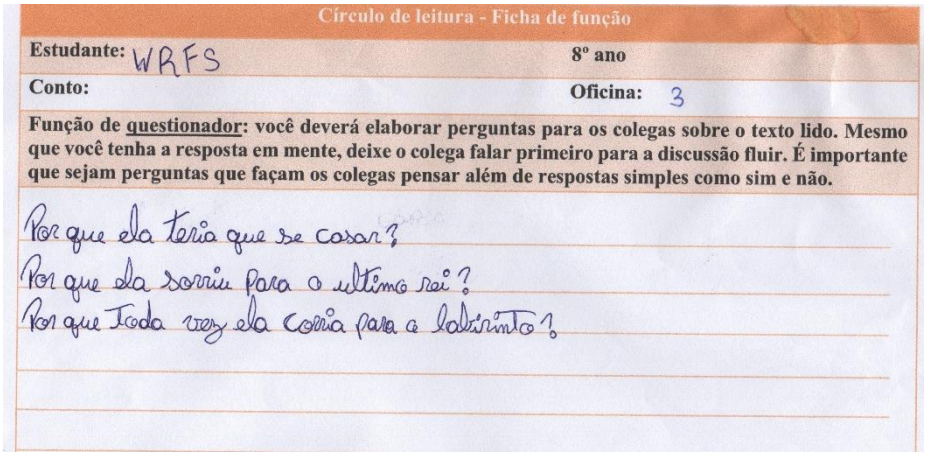
A leitura do conto e a desconstrução da obrigatoriedade: os caminhos no labirinto

Após o momento de intertextualidade, que preparou o terreno crítico e emocional da turma, avançamos para a leitura do conto "Doze reis e a moça no labirinto do vento" (Colasanti, 2006). A narrativa apresenta uma princesa que, apesar de viver em um belo castelo com seu pai, sente-se incomodada com questões que cercam sua mente. O castelo possui um labirinto e abriga doze reis de mármore, pretendentes que aguardam o momento em que ela decidirá se casar. O clímax ocorre quando o último rei, em vez de tentar capturá-la como os outros, utiliza sua espada apenas para afastar as folhas do caminho, permitindo que ambos se encontrem sem obstáculos.

Para estruturar a discussão desta obra, as fichas de função dos círculos de leitura foram distribuídas entre os estudantes. É importante ressaltar que, para o círculo de leitura com o conto, as fichas utilizadas foram: questionador, conector, analista de personagem, cenógrafo, iluminador de passagem, sintetizador e ilustrador. Contudo, para o debate oral, priorizamos as fichas de sintetizador, questionador e ilustrador, considerando o horário.

Assumimos inicialmente a ficha de "sintetizador" para mediar a largada do debate, mas o protagonismo rapidamente foi transferido para os estudantes. O momento mais crítico e analítico da tarde ocorreu a partir da socialização da ficha do questionador. Responsável por instigar os colegas, o aluno encarregado dessa função lançou uma pergunta provocadora que desestabilizou as expectativas tradicionais do grupo:

Figura 3 – Ficha de questionador, preenchida pelo aluno W.R.F.S[4]



Círculo de leitura - Ficha de função

Estudante: WRFS — 8º ano

Conto: — Oficina: 3

Função de questionador: você deverá elaborar perguntas para os colegas sobre o texto lido. Mesmo que você tenha a resposta em mente, deixe o colega falar primeiro para a discussão fluir. É importante que sejam perguntas que façam os colegas pensar além de respostas simples como sim e não.

Por que ela teria que se casar?
Por que ela sorriu para o último rei?
Por que toda vez ela corria para o labirinto?

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

A partir desses questionamentos, a sala engajou-se em um debate profundo sobre autonomia e imposições de gênero. Um dos discentes argumentou, respondendo a indagação em relação ao casamento, que a princesa estaria sujeita a obrigações reais que demandavam o matrimônio como um dever de Estado. Imediatamente, uma aluna interveio na discussão, contra-argumentando com base no próprio texto: ela lembrou aos colegas que o pai da princesa havia lhe concedido a liberdade de escolher quando e se estava pronta para se casar, destacando que a decisão deveria ser unicamente pessoal.

[4] A fim de preservar a identidade dos estudantes, as fichas serão identificadas pelas siglas de seus nomes.

Essa nuance, percebida e defendida pela estudante, evidencia a eficácia do conto moderno em romper com a herança patriarcal. Nos contos de fadas ressignificados por Colasanti, o casamento deixa de ser um resgate heroico ou uma transação compulsória para tornar-se, de fato, uma escolha da mulher.

Aprofundando a análise, as outras duas indagações registradas pelo aluno em sua ficha, “Por que ela sorriu para o último rei?” e “Por que toda vez ela corria para o labirinto?”, ampliaram a compreensão da turma sobre a agência da personagem.

Ao debatermos o motivo de a princesa correr sistematicamente para o labirinto, refletimos coletivamente que aquele espaço não representava um mero cenário geográfico, mas um refúgio de autoproteção e resistência. A fuga constante diante das investidas dos primeiros onze pretendentes ilustra a capacidade da protagonista de impor limites e rejeitar abordagens impositivas ou agressivas.

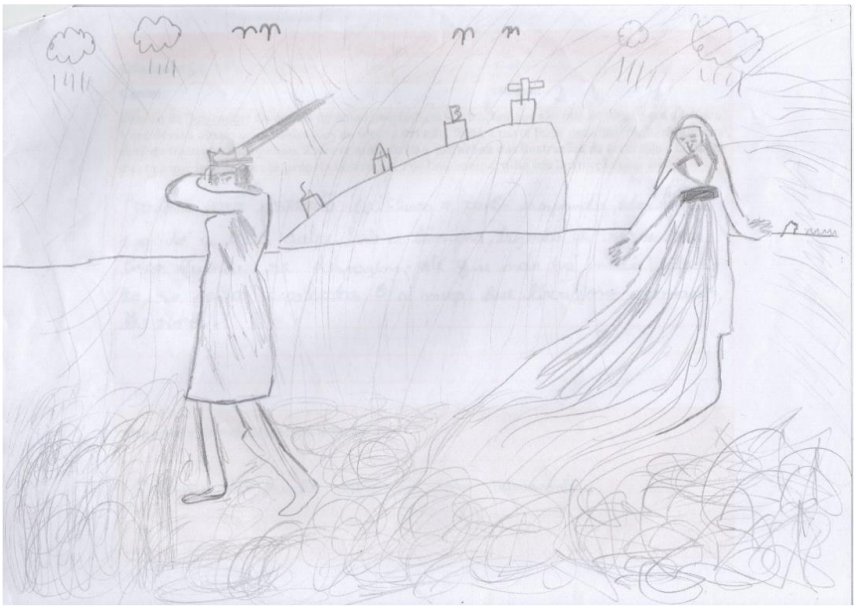
Essa postura de distanciamento intencional contrasta diretamente com o desfecho da narrativa, trazido à tona pela pergunta “Por que ela sorriu para o último rei?”. Durante a discussão, a turma relacionou o sorriso da princesa à atitude inovadora do décimo segundo pretendente.

Diferente dos anteriores, que tentavam dominá-la ou persegui-la a qualquer custo, este rei utilizou sua espada apenas para afastar as folhas caídas, limpando o caminho entre eles sem forçar uma aproximação. Os estudantes interpretaram o sorriso da protagonista não como um sinal de rendição ou submissão ao “vencedor”, mas como uma demonstração de consentimento genuíno. Ela sorri porque encontra, finalmente, um parceiro que respeitou o seu tempo e o seu espaço.

A articulação dessas três perguntas pelo discente e a consequente construção de respostas pela própria turma evidenciam a potência formativa dos círculos de leitura. Ao investigarem as razões do casamento, os motivos da fuga para o labirinto e o significado do sorriso final, os adolescentes desconstruíram ativamente a imagem da donzela frágil e passiva, reconhecendo na protagonista colasantiana uma figura feminina emancipada, dona de seus desejos e limites.

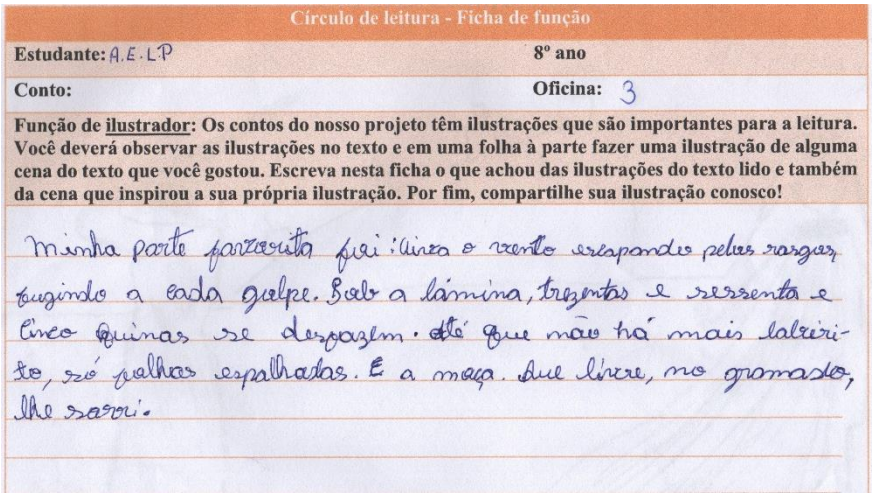
A compreensão dessa quebra de paradigma também se materializou na produção visual da oficina. A aluna encarregada da ficha de ilustrador optou por não desenhar um castelo imponente ou uma princesa indefesa, mas sim a cena que simboliza o respeito à autonomia feminina:

Figura 4 – Desenho realizado pela ilustradora A.E.L.P



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Figura 5 – Ficha escrita do desenho da ilustradora A.E.L.P



Círculo de leitura - Ficha de função

Estudante: A.E.L.P **8º ano**

Conto: **Oficina:** 3

Função de ilustrador: Os contos do nosso projeto têm ilustrações que são importantes para a leitura. Você deverá observar as ilustrações no texto e em uma folha à parte fazer uma ilustração de alguma cena do texto que você gostou. Escreva nesta ficha o que achou das ilustrações do texto lido e também da cena que inspirou a sua própria ilustração. Por fim, compartilhe sua ilustração conosco!

Minha parte favorita foi: Linda o vento arrancando pelas raízes, fugindo a cada golpe. Sob a lâmina, trezentas e sessenta e cinco ervinhas se despazem. Até que não há mais labirinto, só folhas espalhadas. E a moça. Ave livre, no gramado, lhe sorri.

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Ao compartilhar e explicar sua criação para a turma, a ilustradora destacou a atitude do último rei, evidenciando a última cena do conto (Colasanti, 2006). Diferente do estereótipo do herói clássico que subjuga a natureza, domina a mulher ou mata o dragão para tomá-la como prêmio, este rei utiliza sua espada exclusivamente para remover as folhas que impediam a passagem. Na roda de leitura, esse gesto foi interpretado não como um ato de força e submissão da princesa, mas como a limpeza de um caminho para que o encontro pudesse acontecer de forma igualitária, em que ambos sorriem um para o outro.

Os resultados dessa oficina evidenciam que, ao terem a oportunidade de ler e debater a literatura em um ambiente horizontalizado, os adolescentes são plenamente capazes de

identificar sutilezas textuais, questionar o papel da mulher na sociedade e desconstruir os finais estereotipados que por tanto tempo lhes foram apresentados como a única realidade possível.

Considerações finais

Ao planejarmos e executarmos este projeto, almejamos ir além da simples contribuição para a proficiência leitora dos estudantes do 8º ano; nossa intenção foi, a todo tempo, propor atividades que despertassem o senso crítico dos participantes, incentivando-os a se perceberem como protagonistas de sua própria formação. Acreditamos firmemente que a literatura não só enriquece a vida individual, mas também possui o poder transformador de humanizar a sociedade de modo geral.

A escolha do conto "Doze reis e a moça no labirinto do vento", de Marina Colasanti (2006), revelou-se uma decisão pedagógica extremamente acertada para esse fim. Ao afastar-se do modelo clássico da donzela passiva, a narrativa maravilhosa moderna proporcionou aos adolescentes a oportunidade de confrontar e desconstruir estereótipos de gênero enraizados em nosso imaginário social. A literatura atuou, assim, como um espelho crítico no qual a turma pôde refletir sobre a autonomia feminina, a liberdade de escolha e a construção de relações pautadas pela parceria, e não pela submissão.

Ademais, a eficácia dessa reflexão deve-se diretamente à estratégia metodológica adotada. Os círculos de leitura (Cosson, 2014) demonstraram que a sala de aula pode e deve ser um ambiente horizontal e dialógico. O uso de motivações prévias conectadas à cultura pop funcionou como um gatilho essencial para engajar os educandos, derrubando a timidez inicial e preparando-os emocionalmente para o texto. Ficou evidente que, quando os alunos assumem o controle da discussão por meio das fichas de função, eles são perfeitamente capazes de tecer análises profundas, a exemplo dos brilhantes questionamentos sobre a imposição do matrimônio e a ressignificação das atitudes dos personagens.

Por fim, os resultados deste trabalho reforçam que a escola pública é, muitas vezes, o principal e único espaço de acesso democratizado à leitura literária. Portanto, faz-se necessário que práticas de letramento literário que valorizem a voz e a subjetividade do estudante sejam cada vez mais fomentadas nos anos finais do Ensino Fundamental.

Esperamos que as vivências aqui compartilhadas sirvam de inspiração para que as aulas de Língua Portuguesa continuem utilizando o poder emancipatório da literatura, garantindo aos jovens o direito de ler, de questionar e de (re)escrever as narrativas do mundo ao seu redor.

Referências

ABE, Kim Stephanie. Retratos da leitura no Brasil: **por que estamos perdendo leitores**. *In*: Cenpec. São Paulo, 2020. Disponível em: https://www.cenpec.org.br/tematicas/retratos-da-leitura-no-brasil-por-que-estamos-perdendo-leitores. Acesso em: 10 jul. 2026.

BORGES, Kelio Junior Santana. Corpos Encantados: a Ressignificação do Corpo Feminino em Contos Maravilhosos de Marina Colasanti. **Estação Literária**, Londrina, v. 25, p. 104-121, 2020. Disponível em: https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/estacaoliteraria/article/view/40376. Acesso em: 15 jul. 2026.

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

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In*: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p. 171-193.

COLASANTI, Marina. **Doze reis e a moça no labirinto do vento**. São Paulo: Editora Global, 2006.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.

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

COSSON, Rildo. **Como criar círculos de leitura na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2021.

DALVI, Maria Amélia. **Literatura na educação básica**: propostas, concepções, práticas. Cadernos de Pesquisa em Educação - PPGE/UFES, Vitória, v. 19, n. 38, p. 11-34, 2013. Disponível em: https://periodicos.ufes.br/educacao/article/download/7896/5604. Acesso em: 20 jun. 2026.

DALVI, Maria Amélia. Educação, literatura e resistência. *In*: MACEDO, Maria do Socorro Alencar. (org.). **A função da literatura na escola**: resistência, mediação e formação leitora. São Paulo: Parábola, 2021, p. 17-41.

ENGEL, Guido Irineu. Pesquisa-ação. **Educar em Revista**, [s.l.], v. 16, p. 181-191, 2000. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/dDzfLYyDpPZ3kM9xNSqG3cw/. Acesso em: 10 ago. 2026.

KLEIMAN, Angela Del Carmen Bustos Romero de. **Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Campinas: UNICAMP/MEC, 2005.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. Classificação das pesquisas. *In*: PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do Trabalho Científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo-RS: Feevale, 2013, p. 49-72.

REZENDE, Neide Luzia de. O ensino de literatura e a leitura literária. *In*: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita. (org.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013, p. 99-112.

ZUCKI, Renata; REIS, Danielle Bin; OLIVEIRA, Valdeci Batista de Melo. Ressignificando os contos de fadas: a subversão dos estereótipos femininos em “A moça tecelã”, de Marina Colasanti. **TODAS AS LETRAS**, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 250-258, 2018. Disponível em: editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tl/article/view/7849/7158. Acesso em: 10 jul. 2026.

Enviado em 31/08/2026

Avaliado em 15/102026

MARCELO, MARMELO, MARTELO: ENSINO E APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA

Beatriz Santana do Carmo[5]
Andrea Martins Lameirão Mateus[6]
Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira[7]

Resumo
O estudo analisa Marcelo, Marmelo, Martelo, de Ruth Rocha (1976), como objeto linguístico-gramatical e estético, investigando sua contribuição para a formação infantil. A análise articula literatura, filosofia e língua, com apoio em autores como Lajolo e Zilberman, Kohan, Deleuze, Guattari, Espinosa, Corazza, Saussure, Alves, Almeida e Correia. Adotam-se procedimentos cartográficos para compreender a aprendizagem transdutiva da língua por meio dos afetos. Conclui-se que a obra favorece o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa ao valorizar criatividade, neologismos, imaginação e experiências linguísticas e estéticas das crianças.
Palavras-chave: Literatura infantojuvenil; Neologismos; Aprendizagem.

Abstract
This study analyzes Marcelo, Marmelo, Martelo, by Ruth Rocha (1976), as a linguistic-grammatical and aesthetic object, examining its contribution to children's education. The analysis connects literature, philosophy, and language, drawing on authors such as Lajolo and Zilberman, Kohan, Deleuze, Guattari, Espinosa, Corazza, Saussure, Alves, Almeida, and Correia. Cartographic procedures are adopted to understand transductive language learning through affects. The study concludes that the work contributes to Portuguese language teaching and learning by valuing creativity, neologisms, imagination, and children's linguistic and aesthetic experiences.
Keywords: Children's literature; Neologisms; Learning.

Introdução

> *Ah! Tu, livro despretensioso, que, na sombra de uma prateleira, uma criança livremente descobriu, pelo qual se encantou, e sem figuras, sem extravagâncias, esqueceu as horas, os companheiros, a merenda (... tu, sim, és um livro infantil, e o teu prestígio será, na verdade, imortal.*
> *Cecília Meireles*

A literatura se constitui como um direito de todos. Mas, no Brasil, será que todas as crianças, ao brincar e correr pela casa, se deparam com um livro despretensioso na prateleira? Certamente, nem sempre o contato com o livro ocorre em casa, muitas vezes, esse encontro somente é possível na sala de aula. O contexto escolar precisa ser, obrigatoriamente, o local que garanta, por excelência, o acesso ao mundo da literatura, do conhecimento e que dê visibilidade

[5] Doutoranda em Letras pela Universidade do Norte do Tocantins (UFNT). Mestre em Letras pela mesma Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL). Professora efetiva da Secretaria Municipal de Educação de São João do Paraíso, São João do Paraíso-MA.
[6] Doutorado pelo Programa de Estudos Linguísticos e Literários em Inglês da Universidade de São Paulo (USP); Professora de Literatura Inglesa na Universidade Federal de Tocantins (UFNT), Araguaína-TO.
[7] Pós-doutor em Letras pela Universidade da Beira Interior de Portugal; pós-doutor em Letras Clássicas pelo Laboratório de Letras Clássicas da Universidade Federal da Paraíba; Doutor em Letras pela Universidade de São Paulo (USP); Professor efetivo da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT); Araguaína-TO.

as vozes dos sujeitos, estimulando "o desenvolvimento integral da criança" (Zilberman, 2003, p. 16).

A literatura infantil não pode ser negligenciada, ela é um direito que deve ser garantido às crianças, visto que as experiências com a leitura nos primeiros anos de vida é um ponto preponderante para que, no futuro, essas crianças se tornem também adultos leitores. Infelizmente, no Brasil, a prática da leitura ainda não é uma realidade para a maioria da população. Como resultado, as pesquisas apontam uma taxa muito alta de analfabetismo funcional, persistindo as dificuldades com a leitura e a escrita, visto que aquela implica nesta.

É inegável que a literatura infantojuvenil desempenha um papel fundamental na formação linguístico-gramatical e crítica da criança, mas também contribui para o âmbito estético por se tratar de uma arte. A literatura não deve ser utilizada apenas para fins pedagógicos, outras questões também merecem a devida atenção, como o artístico e o estético.

Dessa forma, o presente estudo tem como principal objetivo analisar a obra de literatura infantojuvenil *Marcelo, Marmelo, Martelo*, de Ruth Rocha, como objeto linguístico-gramatical e estético. Nesse sentido, tem como questão norteadora: Qual a contribuição da obra *Marcelo, Marmelo, Martelo* e outras histórias para a dimensão linguístico-gramatical e estética das crianças?

Nesse contexto, o presente trabalho abordará questões como *Rememorando a importância da Literatura Infantojuvenil; O lúdico em "Marcelo, marmelo, martelo" e sua contribuição para o ensino/aprendizagem da língua; Marcelo e as suas inquietações sobre a arbitrariedade dos signos linguísticos; O processo de criação e os neologismos em "Marcelo, marmelo, martelo"; "Marcelo, marmelo, martelo": a afetividade nas experiências linguísticas e por fim Marcelo, marmelo, martelo como objeto estético.* Além disso, buscará fazer uma interlocução entre os três pilares: literatura, filosofia e educação. Assim, a metodologia julgada mais adequada foi a de procedimentos cartográficos.

A obra *Marcelo, Marmelo, Martelo* narra a história de um menino que fissura o sistema da arbitrariedade linguística. Dessa forma, o livro foi escolhido para análise devido ao seu caráter metalinguístico.

Portanto, este trabalho focará da dimensão linguístico-gramatical, aliada ao processo de criação de forma lúdica e afetuosa, bem como nas questões estéticas da obra.

Rememorando a importância da Literatura Infantojuvenil



Fonte: Lucas Lopes

A infância é a primeira fase de experiências do ser humano. Por ser a primeira, não significa que é inferior, pelo contrário, é uma fábrica de artistagem. Para Corazza (2013, p. 21) "as crianças adoram o indefinido Uma-Criança, que é como elas se enunciam como sensíveis; o que as leva à conclusão de que também são Artistas". Para Deleuze, toda criança é também um artista.

A criança, ainda no ventre da mãe, pode ter contato com a literatura infantil por meio da narração ou contação de histórias. A mãe ou o pai, ao cantar, narrar ou fazer a leitura de textos literários infantis, pode criar estímulos para o feto. Quando os pais falam em voz alta com o "bebê" ainda durante a gestação, ao nascer, o bebê costuma reconhecer o ritmo e a melodia da voz da mãe e do pai. Isso contribui para o vínculo afetivo. Karmiloff e Karmiloff-Simth (2005 apud Reyes, 2010, p. 24) afirmam que "(...) do sexto mês de gestação em diante o feto passa a maior parte de seu tempo de vigília, processando esses especialíssimos sons linguísticos cada vez mais familiares, com as qualidades exclusivas da voz da mãe e da língua ou das línguas que ela fala".

A mãe, enquanto amamenta, canta canções de ninar, conta histórias fabulosas para dormir, inventadas ou as dos livros, estimula o processo comunicativo com o (a) filho (a). O bebê chora para se comunicar e negociar com a mãe os seus cuidados, como afirma Lispector (1987, p. 145) "(...) faço barganha de ser amado, é inteiramente mágico chorar para ter em troca: mãe". Logo após, começa a balbuciar, experimentando os sons, e passa a proferir as primeiras sílabas e palavras. Apesar de o balbucio não transmitir uma mensagem de valor linguístico-gramatical claro, ele permite alguma comunicação com os pais e demais responsáveis pelos seus cuidados.

Daí a importância dos estímulos, uma vez que expostos as manifestações linguísticas, mais rápido a criança poderá construir frases com significados e desenvolver melhor a habilidade de comunicação. Mas, é certo que antes da leitura das palavras, as crianças fazem leituras dos gestos, dos rostos, dos sorrisos, das caretas e dentre outras leituras. Dessa forma, esse primeiro contato com a literatura se dar de forma transdutiva e afetuosa.

As crianças são cartógrafas, amantes dos encontros e acontecimentos. Os olhares cartográficos das potências da infância produzem caminhos afetuosos e dinâmicos. Para Corazza (2013, p. 20), as crianças são:

> Cartógrafas porque exploram os meios das aulas, escolas, parques; fazem trajetos dinâmicos pelas vizinhanças das ruas, campos, animais; traçam mapas virtuais dos currículos, projetos político-pedagógicos, em extensão e intensão, os quais remetem uns aos outros; e que elas superpõem aos mapas reais, cujos percursos, então, são transformados.

Nesse contexto, Deleuze fala sobre o devir-criança. Para ele, durante toda a vida é preciso experimentar o devir-criança, a infância minoritária, que não está ligada ao tempo cronológico, mas aos encontros e experiências que se entrelaçam. Assim, "não é a criança que se torna adulto, é o devir-criança que faz uma juventude universal" (Deleuze; Guattari, 1997, p. 69), o dever e o direito universal de inventar.

O devir-criança não significa que é necessário retroceder ao estágio infantil da infância majoritária, visto que o devir não é imitação. O devir no sentido de habitar na potência criativa da infância. Segundo Mia Couto (2015), a infância é se surpreender e deixar-se encantar, independentemente da idade. Portanto, é preciso que se pense a educação como "uma infância da educação e não já apenas uma educação da infância" (Kohan, 2005, p. 4).

Marcelo e as suas inquietações sobre a arbitrariedade dos signos linguísticos

"É a noção de signo que sempre me interessou."
Deleuze

O livro *Marcelo, marmelo, martelo* de Ruth Rocha "mergulha seus leitores na aventura da linguagem. Tematiza a arbitrariedade do signo linguístico, vivenciada comicamente pelo protagonista, um menino entretido em explorar a elasticidade sonora e semântica das palavras" (Lajolo; Zilberman, 2007, p. 153). Sendo assim, neste tópico será discutido a concepção de arbitrariedade linguística à luz dos pensamentos, principalmente, do linguista Saussure e do filósofo Deleuze.

Ferdinand de Saussure (2006), um dos principais nomes do estruturalismo, falou sobre signo linguístico, a relação entre significante e significado de forma arbitrária. Assim, a palavra (significante) não estabelece uma conexão direta com o objeto-conceito (significado), essa relação é convencionada pelos falantes da língua.

As ideias do linguista Saussure (2006) eram voltadas para a concepção de homogeneidade da língua, sem considerar a existência do que é externo à estrutura. Como é possível observar na representação a seguir:

Figura 02: Modelo de signo para Saussure



Fonte: Hawany, 2010

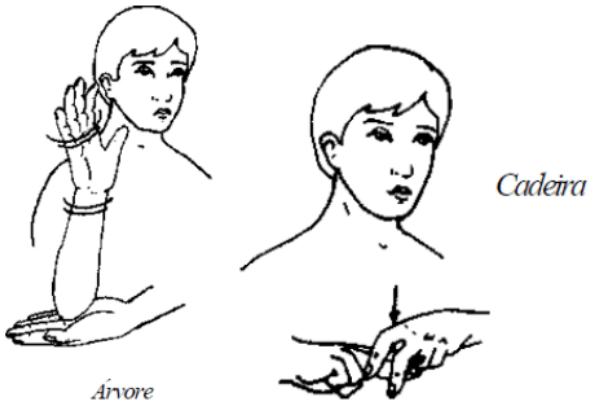
Nesse contexto, o significado que é atribuído à imagem acústica/fônica não possui uma relação intrínseca. Uma das inquietações de Marcelo é referente a essa questão, como evidenciado no questionamento a seguir: "Eu acho que as coisas deviam ter nome mais apropriado. Cadeira, por exemplo, devia chamar sentador, não cadeira, que não quer dizer nada. E travesseiro? Devia chamar cabeceiro, lógico!" (Rocha, 1976, p. 10). Dessa forma, Marcelo busca estabelecer uma lógica entre o nome e a coisa, de modo que não pareça arbitrário.

O pensamento de Marcelo se aproxima da ideia de iconicidade, na qual o ícone possui características semelhantes ao que ele representa. Como afirma Martelotta (2011, p. 73)

> O ícone, (...) tem uma natureza imagística, apresentando, portanto, propriedades que se assemelham ao objeto a que se refere. A fotografia de um indivíduo, por exemplo, é uma representação icônica desse indivíduo, assim como o mapa do Rio de Janeiro representa a cidade. Assim, um ícone é qualquer coisa que seja utilizada para designar algo que lhe seja semelhante em algum aspecto.

A Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), devido ao seu caráter vísuo-espacial, a iconicidade se faz presente em muitos dos seus sinais, sendo possível visualizar a relação entre a forma (significante) e o sentido (significado). Os dois exemplos a seguir demonstram a semelhança entre os sinais e os objetos representados. O primeiro remete à imagem de um tronco e folhas de árvore, e no segundo à imagem das pernas de uma pessoa (dedos indicador e médio, levemente contraídos), sentando em um objeto (dedos indicador e médio na horizontal). Dessa forma, os significados dos sinais são "árvore" e "cadeira" (Salles, 2004).

Figura 01: sinal de árvore e cadeira



Fonte: Salles, 2004, p. 88-92

É claro que nem todos os sinais da Libras são icônicos, assim como na língua portuguesa existem palavras que não são totalmente arbitrárias. O personagem Marcelo aponta tal fato ao afirmar que "Bola é bola porque é redonda" (Rocha, 1976, p. 10). É possível observar uma relação de semelhança entre o nome e o objeto.

E para o filósofo Deleuze, o que é signo? Para ele, o signo trata-se de uma relação de encontros, a língua dos fluxos, seu pensamento não é apoiado em unicidade e dualismo, mas na multiplicidade.

> O signo em Deleuze tem como solo esta experiência dos encontros intensivos. Tendo em vista que a experiência intensiva nos arrasta para fora de nosso quadro de referências, abrindo-nos a realidade que transbordam nossa experiência vivida bem como nossas projeções voluntariamente concebidas, e consideradas também que essas insuspeitadas realidades, embora ultrapassem o dado, insira nele, tornando-o realidade intensiva, compreende-se então que o signo é essa diferença de nível, essa disjunção de

> heterogêneos, que é primeiramente sentida e não intelectualizada ou reconhecida (Nascimento, 2023, p. 26).

Marcelo, depreende-se do conceito fechado de arbitrariedade linguística. Ele faz aberturas na lógica estabelecida e procura percorrer outros caminhos. Os novos agenciamentos entram em ação e proporciona encontros frutíferos. Os encontros, em geral, são caóticos e fundamentais no processo de aprendizagem. Deleuze (2003, p. 4) fala sobre aprender,

> Aprender diz respeito essencialmente aos signos. Os signos são objeto de um aprendizado temporal, não de um saber abstrato. Aprender é, de início, considerar uma matéria, um objeto, um ser, como se emitissem signos a serem decifrados, interpretados. Não existe aprendiz que não seja "egiptólogo" de alguma coisa. Alguém só se torna marceneiro tornando-se sensível aos signos da madeira, e médico tornando-se sensível aos signos da doença. A vocação é sempre uma predestinação com relação a signos. Tudo que nos ensina alguma coisa emite signos, todo ato de aprender é uma interpretação de signos ou de hieróglifos.

Para Deleuze o signo é a força de pensar. Nesse contexto, transcende a ideia de uma simples representação. O significado não está atrelado a um sistema estável, mas a dinamicidade, ao movimento constante da potência criativa que implica na aprendizagem não estabelecida, "a aprendizagem não se faz na relação da representação com a ação (como reprodução do mesmo), mas na relação do signo com a resposta (como encontro com o outro). O signo compreende a heterogeneidade" (Deleuze, 2006, p. 48). Em relação a essa questão Deleuze (2003, p. 21) ainda diz que:

> Nunca se sabe como uma pessoa aprende; mas, de qualquer forma que aprenda, é sempre por intermédio de signos, perdendo tempo, e não pela assimilação de conteúdos objetivos. Quem sabe como um estudante pode tornar-se repentinamente "bom em latim", que signos (amorosos ou até mesmo inconfessáveis) lhe serviriam de aprendizado? Nunca aprendemos alguma coisa nos dicionários que nossos professores e nossos pais nos emprestam. O signo implica em si a heterogeneidade como relação. Nunca se aprende fazendo como alguém, mas fazendo com alguém, que não tem relação de semelhança com o que se aprende.

Para muitos, a filosofia da experiência complica a educação, no entanto, Orlandi (2009, p. 258) enfatiza que "se acharmos que uma tal filosofia complica as coisas, ela nos responderá que a complicação já está nos próprios encontros". Daí a sua relevância no contexto educacional, especialmente na educação infantil, por ela mobilizar afetos constantemente. É possível ser afetado pelo livro que se lê, a música que se ouve, a dança, as pessoas com quem se relaciona e dentre outros agenciamentos de afetos. Gallo (2012, p. 3) ressalta que:

> Qualquer relação, com pessoas ou com coisas, possui o potencial de mobilizar em nós um aprendizado, ainda que ele seja obscuro, isso é, algo de que não temos consciência durante o processo. É apenas ao final que aquele conjunto de signos passa a fazer sentido; e, pronto, deu-se o aprender, somos capazes de perceber o que aprendemos durante aquele tempo, que nos parecia perdido.

Portanto, a aprendizagem não se limita a ensaios prévios. A consciência do que aprendeu surge após ser afetado. É possível aprender mesmo durante momentos de distração.

O lúdico e a sua contribuição para o ensino/aprendizagem da língua

> *"No caminho, as crianças me enriqueceram mais do que Sócrates. Pois minha imaginação não tem estrada. E eu não gosto mesmo de estrada. Gosto de desvio e de desver."*
> *Manoel de Barros*

Manoel de Barros faz da infância a sua potência poética. Daí o caráter transgressor, lúdico e criativo da sua poesia, a busca incessante pelo novo. Ele gosta da palavra inventada, assim como o personagem Marcelo, de Ruth Rocha.

Em *Marcelo, Marmelo, Martelo,* a exploração do significado das palavras se dá por meio das indagações do protagonista, uma criança em busca de compreender a realidade linguística. Para ele, ainda é incompreensível a relação entre o nome e o objeto. Marcelo, na sua potência da infância, "(...) cria significados, recupera ideias, vasculha funcionamentos, e narra o que foi experienciado" (Flores, 2017, p. 184). Desse modo, é fundamental caminhar em direção à infância, redescobrindo a própria condição infantil, independentemente da idade (Flores, 2017).

É crucial, nas instituições educacionais, não interromper a infância minoritária. Ela aguça a imaginação, sendo possível viajar sem necessariamente sair do lugar. Em relação à viagem, Deleuze afirma que,

> (...) pode haver viagens lentas. Não preciso sair. Todas as intensidades que tenho são imóveis. As intensidades se distribuem no espaço ou em outros sistemas que não precisam ser espaços externos. Garanto que, quando leio um livro que acho bonito, ou quando ouço uma música que acho bonita, tenho a sensação de passar por emoções que nenhuma viagem me permitiu conhecer. Por que iria buscar estas emoções em um sistema que não me convém quando posso obtê-las em um sistema imóvel, como a música ou a filosofia? Há uma geo-música, uma geo-filosofia. São países profundos. São os meus países. (L' ABÉCÉDAIRE de Gilles Deleuze, 2001, letra "v" como viagem).

Há viagens que é necessário deslocar-se fisicamente de um lugar para outro, e existem as viagens ainda mais profundas, que permitem ir além, movimentos que não ocorrem no plano físico, mas sim no pensamento-imaginação. São essas viagens que interessam a Deleuze.

Na potência infantil, a palavra é mágica, permitindo viagens e a exploração de trajetos dinâmicos (Deleuze, 1997). Aprender é um exercício ativo e jamais monótono. A língua, como um sistema vivo, permite traçar percursos múltiplos, criativos, afetivos e metamorfosicos.

As linhas que tecem as aprendizagens linguísticos-gramaticais são ativadas em diversos espaços. Sua rede primária inicia-se no âmbito da família e, posteriormente, estende-se a outros espaços sociais, como igreja, escola, trabalho e outros.

O menino Marcelo faz vários questionamentos às pessoas do seu núcleo familiar (pai, mãe e avó), tentando descobrir os "mistérios" da língua, como por que escolheram o nome Marcelo para ele em vez de Marmelo ou Martelo. A ilustração a seguir retrata a imaginação de Marcelo ao descrever uma situação de seu cotidiano, com uma expressão facial de espanto: "— Sabem o que eu vi na rua? Um puxadeiro puxando uma carregadeira. Depois, o puxadeiro fugiu e o possuidor ficou danado." (Rocha, 1976, p. 13)



Fonte: Rocha (1976, p. 13)

No decorrer da obra, é possível fazer uma leitura profunda tanto do texto verbal quanto do texto visual. As ilustrações não servem apenas como decoração no texto, as linguagens verbais e visuais interagem entre si. Dessa forma, a leitura somente do texto verbal, sem considerar os aspectos visuais, acarreta prejuízos na compreensão da obra.

Marcelo, usa a imaginação para viajar no território das imagens e das palavras, e no decorrer da viagem, ele é afetado por elas. Nesse contexto, ele (des)territoraliza as palavras e "vive a experiência da desterritorialização em co-existência com a invenção de um outro território", originando à criação de novas palavras. Portanto, Marcelo é um nômade no território das palavras, assim "se reterritorializa na própria desterritorialização" (Deleuze; Guattari, 1997, p. 50), ele consegue reinventar as palavras pela sua postura cartográfica.

A língua é, por sua própria natureza, nômade e fluida, em constante movimento, especialmente em um país plurilíngue como o Brasil. Daí, por essa razão, não se pode estabelecer homogeneização dentro dela. Os neologismos são exemplos claro de variação contínua da língua.

O processo de criação e os neologismos em "Marcelo, marmelo, martelo"

> *"A língua e eu somos um casal de amantes*
> *que juntos procriam apaixonadamente."*
> *Guimarães Rosa*

A língua e a literatura habitam e fluem em nós, assim como nós as habitamos e as percorremos. A língua, por vezes, nasce e, em outros momentos, se transforma, enquanto a literatura nutre e transforma.

A literatura infantojuvenil além de ser uma manifestação estética, ela desempenha outras funções, uma delas é o desenvolvimento linguístico-gramatical. Diante disso, o presente tópico discute sobre o processo de criação e os neologismos em *Marcelo, marmelo, martelo.* Segundo Correia e Almeida (2012, p. 17), o neologismo "traduz a capacidade natural de renovação do léxico de uma língua pela criação e incorporação de unidades novas".

A expressão vocabular da humanidade é tão rica que é possível dar existência a uma outra forma/palavra. Os neologismos são atos de criar novas possibilidades de experimentar a língua e "o emissor tem, muitas vezes, plena consciência de que está inovando, gerando novas unidades lexicais" (Alves, 2007, p. 83). Na literatura, é comum os autores utilizarem os neologismos como recurso linguístico, estilístico e estético, como faz a autora Ruth Rocha. Outro autor brasileiro que inovou na linguagem foi Guimarães Rosa, sua escrita é marcada pela (re)invenção da palavra.

> Para Guimarães Rosa, (...) a palavra é sempre um feixe de significações: mas ela é em um eminente de intensidade se comparada aos códigos convencionais de prosa. Além de referente semântico, o signo estético é portador de sons e de formas que desvendam, fenomenicamente, as relações intimas entre o significante e o significado (Bosi, 1995, p. 430).

Saramago (2005, p. 303) ressalta que "a expressão vocabular humana não sabe ainda, e provavelmente não o saberá nunca, conhecer, reconhecer e comunicar tudo quanto é humanamente experimentável e sensível". A criatividade lexical, inerente as línguas, demonstra o quanto a sociedade e a língua são dinâmicas, novas palavras surgem pela necessidade de representar linguisticamente diversas situações, então o "neologismo é uma unidade lexical cuja forma significante ou cuja relação significado-significante, caracterizada por um funcionamento efetivo num determinado modelo de comunicação, não se tinha realizado no estágio imediatamente anterior do código da língua." (Correia; Almeida, 2012, p. 23).

Marcelo, protagonista de *Marcelo, Marmelo, Martelo,* problematiza o uso da linguagem e potencializa uma outra realidade pelo olhar questionador diante da relação significante-significado, ele fissura o sistema já posto. A sua problematização ocorre quando ele passa a imaginar e questionar sobre o nome das coisas, a arbitrariedade para ele parece não ter sentido. Conforme Lajolo e Zilberman (2007, p. 153),

> Marcelo vive, através de suas experiências lingüísticas, a aventura de nomear e significar. Na medida em que os novos nomes que ele atribui às coisas fazem-no viver situações problemáticas, a história incorpora a ambigüidade do compromisso entre, de um lado, os usos sociais da linguagem e, de outro, os limites que tal uso impõe às interferências do falante no sistema lingüístico.

O personagem Marcelo na procura pela relação do nome das coisas e o seu significado, ele cria neologismos. Em *Marcelo, Marmelo, Martelo* ocorre um processo de aprendizagem ativa, a língua como movimentos de atos de criação. Sobre aprendizagem ativa Fuganti (2009, p. 17) salienta que

> Para encontrar um sentido ativo e potencializador na experiência do aprendizado, é preciso problematizar a própria noção de experimentação. Experimentar não é uma simples troca que produziria um enriquecimento instrutivo e agregador de valor, incorporando procedimentos e tempos como provas para uma unidade subjetiva em formação.

No que se refere a criação como potencializadora da aprendizagem, na escola, dentre os diversos desafios, no presente, "o mais urgente parece ser uma artistagem de criação e inovação". Na artistagem, o mais apropriado é desterritorilizar o "já-dito, o já-feito, o já-sentido, o já-pensado, o já-praticado" (Corazza, 2013, p. 100). A artistagem de Marcelo se deu pela criação de neologismos, a (des)territorialização da (des)palavra. A seguir, consta alguns dos neologismos criados por Marcelo:

1. língua do cachorro > latim (p. 7)
2. cadeira > sentador (p. 10)
3. travesseiro > cabeceiro (p. 10)
4. colher > mexedor (p. 11)
5. leite > suco de vaca (p. 11)
6. leiteira > suco de vaqueira (p. 11)
7. cavalo > puxadeiro (p. 10)
8. carroça >carregadeira (p. 13)
9. dono > possuidor (p. 13)
10. bom dia > bom solário (p. 15)
11. boa noite > bom lumário (p. 15)
12. casa > moradeira (p. 16)
13. cachorro > latildo (p. 16)
14. pegou fogo > embrasou (p. 17)
15. porta de entrada > entradeira (p. 19)
16. telhado > cobridor (p. 19)

Marcelo acredita que latim é uma língua de cachorro, devido ao fato dele latir. Mas o pai logo diz para o filho que latim é uma língua antiga (Rocha, 1976, p. 7). O primeiro exemplo é um neologismo semântico, visto que o protagonista atribui um novo significado para uma palavra já existente, "latim".

Os neologismos dos exemplos 2, 3, 4, 7, 8, 9, 12, 13, e 16 são por formação de derivação sufixal. Os verbos sentar, mexer, possuir e cobrir tem o acréscimo do sufixo "dor" nos seus respectivos radicais. Já nos verbos puxar, carregar e entrar são inseridos aos radicais os sufixos "eiro" e "eira". Os três últimos verbos ao serem transformados em neologismos, sofrem mudança de classe gramatical, ocorre o processo de formação de substantivos a partir de verbos (derivação imprópria), como puxadeira, carregadeira e entradeira.

Embrasou, exemplo 14, Marcelo usa o afixo prefixal "em" para criar o neologismo citado. Nos exemplos bom solário (10) e bom lunário (11), acontece o processo de formação por sufixação. O sufixo é empregado com o objetivo de representar os cumprimentos (bom dia e boa noite) com base nos satélites naturais da Terra: sol e lua. Assim, a formação acontece da seguinte forma: sol + ário = solário e lun (do latim 'luna' = 'lua') + ário = lunário.

Quanto ao animal de estimação de Marcelo, o cachorro Godofredo, o menino depois passou a chamá-lo de Latildo. O nome do animal tem como base o verbo latir, acrescido do sufixo 'ildo'. Este sufixo é comum em nomes próprios, como Romildo, Givanildo e outros.

É possível observar, ao longo da análise dos neologismos criados por Marcelo, que ele busca, nesse processo de invenção, estabelecer uma relação funcionalidade entre o nome e o objeto.

"*Marcelo, marmelo, martelo":* as afetividades nas experiências linguísticas

> *Que os poetas podem refazer o mundo por imagens, por eflúvio, por afetos.*
> *Manoel de Barros*

Certa vez, Walter Benjamin (1995) contou a história de um *Rei e a Omelete*. O rei, apesar de todos os tesouros que possuía, não estava feliz. Então, pediu ao seu cozinheiro que ele preparasse uma omelete de amoras igual à que havia provado há cinquenta anos, na infância. Se ele conseguisse, herdaria seu trono, caso contrário, seria morto. A iguaria fora preparada por uma senhora que os acolhera enquanto ele e seu pai fugiam de uma guerra que tinham perdido e, ao provar aquela omelete deliciosa naquele momento, ela lhe trouxe novas esperanças ao coração.

O cozinheiro mesmo sabendo a receita da omelete de amoras, avisou ao rei que ela não agradaria ao seu paladar da mesma forma, visto que não poderia lhe proporcionar a mesma experiência, assim o cozinheiro diz:

> "faltará o perigo da batalha e a vigilância do fugitivo perdido. Não será a omelete comida com o sentido alerta do perseguido. Não terá o descanso no abrigo estranho e o calor do fogo amigo, tampouco a doçura da inesperada hospitalidade de uma velha. Não terá o sabor do presente incomum e do futuro incerto" (Benjamin, 1985, p. 219-220).

Na língua, o aluno experimenta ora alegrias, ora tristezas, dependendo das experiências linguísticas saboreadas, que podem ser doces ou amargas, digestas ou, às vezes, indigestas. Experimentar a língua é um processo de sinestesia, que envolve estímulos auditivos, visuais e até mesmo sensações gustativas, táteis e olfativas.

Deleuze (1995) fala sobre a língua maior e a língua menor, não em relação a quantidade ou carga valorativa de uma em detrimento da outra, mas em relação as estruturas de poder. Os neologismos são multiplicidades da língua menor, são considerados linhas de fugas do já dito e do já feito, afetos de alegrias ativas e de resistências. Para Deleuze e Parnet (1998, p. 49) "fugir não é renunciar às ações, nada é mais ativo que uma fuga. É o contrário do imaginário. É também fazer fugir, não necessariamente os outros, mas fazer alguma coisa fugir, fazer um sistema vazar como se fura um cano".

Não se deve ensinar a língua como se estivesse ensinando a catar feijão, no ato de catar feijão, aqueles que flutuam precisam ser jogados fora. No entanto, na língua, o que sofre variação não pode ser desconsiderado, pois a variação é o grão mais vivo da língua, uma fonte de paixões.

Nesse contexto, os saberes dos alunos, incluindo os linguísticos-gramaticais, que mudam daqueles ensinados na escola, não devem ser considerados problemas. O pensamento de Spinoza vai de encontro ao modelo tradicional de ensino, pois, para ele essa educação prescritiva despotencializa o desejo de aprender, gera paixões tristes, poda a potência do aluno de pensar e estimula a passividade (Costa-Pinto, 2012).

A concepção de afetos para Spinoza (1979) é no sentido de ser afetado "na interação contínua dos encontros de corpos e ideias". Os afetos são atualizações de estados e potências do ser humano. As afecções podem ser alegres ou tristes, assim "podem tanto aumentar quanto diminuir a potência de agir" (Oliveira; Costa; Silva, 2020).

Manoel de Barros (2015) diz que o poeta pode refazer o mundo pelas imagens e afetos. Nas experiências linguísticos-gramaticais, também não deve ser diferente, é preciso cultivar os afetos regozijantes para traçar rotas de fugas criadoras, dando visibilidade às vozes silenciadas. A criança e a infância não podem ser aprisionadas pelas ideias produzidas sobre elas, "(...) parecendo que se pode antecipar tudo sobre elas, restando muito pouco para o inesperado e para os encontros" (Chisté, 2015, p. 55).

Considerações finais

Os neologismos na obra *Marcelo, Marmelo, Martelo* de Ruth Rocha configuram-se como potências da infância. Os atos criativos do protagonista permitem compreender melhor a exploração da linguagem de forma única pelas crianças, usando o pensamento-imaginação para experimentar uma realidade lexical alternativa.

Marcelo demonstra, por meio de sua inquietação em relação a arbitrariedade linguística, o caráter lúdico e criativo da língua. Na obra, os neologismos não são apenas um meio de comunicação, eles são artistagens da palavra, e suas inovações causavam estranhamento. Somente ao final obra, os pais decidem compreender e acolher as potências da

infância de Marcelo, brincando com as palavras e explorando outras experiências linguísticas com ele.

Portanto, a obra de Ruth Rocha certamente contribui para o ensino e aprendizagem da língua portuguesa. Ela utiliza a sua produção literária para explorar questões estéticas e linguísticos-gramaticais.

Referências

ALVES, Ieda Maria. **Neologismo: criação lexical**. São Paulo: Ática, 2007.

BARROS, Manoel de. **Meu quintal é maior do que o mundo**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2015.

BENJAMIN, Walter. **Rua de mão única**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995. p. 219-220.

BOSI, Alfredo. **História concisa da literatura brasileira**. 33. ed. São Paulo: Cultrix, 1995.

CHISTÉ, Bianca Santos. **Devir-criança da matemática: experiências educativas infantis imagéticas**. 2015. 106 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2015.

CORAZZA, Sandra Mara. A formação do professor-pesquisador e a criação pedagógica. **Revista da FUNDARTE**, Montenegro, ano 11, n. 21, p. 13-16, 2011.

CORREIA, Margarita; ALMEIDA, Gladis M. de B. **Neologia em português**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

COSTA-PINTO, Alessandra Buonavoglia. **Potência de agir e educação ambiental: aproximações a partir de uma análise da experiência do Coletivo Educador Ambiental de Campinas/Brasil**. 2012. Tese (Doutorado em Ciência Ambiental) – Universidade de São Paulo, São Paulo; Universidade de Lisboa, Lisboa, 2012.

COSTA, Priscila Venâncio; OLIVEIRA, Luiz Roberto Peel Furtado de; SILVA, Rosélia Sousa. **Abecê filosófico da arte-cartografia**. João Pessoa: Ideia, 2020.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

DELEUZE, Gilles. **Proust e os signos**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. São Paulo: Escuta, 1998.

DELEUZE, Gilles. **Crítica e clínica**. São Paulo: Editora 34, 1997.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**. São Paulo: Editora 34, 1995.

FLORES, Cláudia Regina. In-fante e profanação do dispositivo da aprendizagem matemática. **Perspectivas da Educação Matemática**, Campo Grande, v. 10, n. 22, p. 171-188, 2017.

FUGANTI, Luiz. Aprender. In: AQUINO, Julio Groppa; CORAZZA, Sandra Mara (org.). **Abecedário: educação da diferença**. São Paulo: Papirus, 2009.

GALLO, Silvio. **As múltiplas dimensões do aprender**. In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO BÁSICA: APRENDIZAGEM E CURRÍCULO – COEB, 2012. Anais [...]. Florianópolis, 2012. Disponível em: https://periodicos.ufms.br/index.php/pedmat/article/view/3491/3096. Acesso em: 21 out. 2023.

KOHAN, Walter Omar. A infância da educação: o conceito devir-criança. **Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, 31 dez. 2005.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira: história e histórias**. São Paulo: Ática, 2007.

L'ABÉCÉDAIRE DE GILLES DELEUZE. **Entrevista com Gilles Deleuze**. Paris: Éditions Montparnasse, 1997. 1 videocassete (VHS), color. Edição brasileira: Ministério da Educação, TV Escola, 2001.

LISPECTOR, Clarice. Menino a bico-de-pena. In: LISPECTOR, Clarice. **Felicidade clandestina**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1987. p. 142-147.

MARTELOTTA, Mário Eduardo (org.); OLIVEIRA, Mariangela Rios de; CEZARIO, Maria Maura; CUNHA, Angélica Furtado da; VOTRE, Sebastião; COSTA, Marcos Antonio; WILSON, Victoria;

KENEDY, Eduardo; LEITÃO, Márcio Martins; PALOMANES, Roza. **Manual de linguística**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.
MEIRELES, Cecília. **Problemas da literatura infantil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
NASCIMENTO, Roberto Duarte Santana. **Deleuze: signos e a irrupção de fora**. Londrina: Eduel, 2023.
ORLANDI, Luiz Benedicto Lacerda. Deleuze. In: PECORARO, Rossano (org.). **Os filósofos: clássicos da filosofia**. Petrópolis: Vozes; Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2009. v. 3, p. 256-279.
PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015.
ROCHA, Ruth. **Marcelo, marmelo, martelo**. São Paulo: Salamandra, 1976.
SALLES, Heloisa Maria Moreira Lima; FAULSTICH, Enilde Leite de Jesus; CARVALHO, Orlene Lúcia de Saboia; RAMOS, Ana Adelina Lôpo. **Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2004. v. 1. A autoria completa é confirmada por fontes que identificam as quatro autoras da publicação.
SARAMAGO, José. **A caverna**. 7. reimp. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.
SPINOZA, Baruch. **Ética**. São Paulo: Abril Cultural, 1979.
Enviado em 31/08/2026
Avaliado em 15/10/2026

A RELAÇÃO NARRADOR/ LEITOR INFANTIL NO UNIVERSO DA LEITURA LITERÁRIA: CONTRIBUIÇÕES E DIÁLOGOS A PARTIR DA OBRA *O LIVRO SEM FIGURA* DE B. J. NOVIK (2015)

César Alessandro Sagrillo Figueiredo[8]
Samanta Barreto Matos de Souza[9]

Resumo
Ao dialogarmos sobre obras infantojuvenil pressupõe um imaginário de livros dentro de um modelo canônico de figuras e imagens, fato que difere-se quando analisa-se uma obra sem desenhos e figurações. Mediante o exposto, possuímos como objetivo principal examinar a obra *Livro sem Figura*, de B. J. Novik (2015) que intenciona trazer a discussões sobre a construção e formação leitor do universo infantil a partir de outros aportes literários. Nosso estudo está baseado numa análise qualitativa da obra e concluímos que o universo infantil pode ser plural e os livros proporcionam novos signos que podem ser formulados pelo público leitor.
Palavras-chaves: Formação leitor; Letramento Literário; Literatura infantojuvenil.

Abstract
Discussions regarding literature for children and young adults often presuppose a mental image of books adhering to a canonical model of illustrations and figures—a perspective that shifts when analyzing a work devoid of drawings or imagery. Against this backdrop, our primary objective is to examine B. J. Novak's *Livro sem Figura* (2015), a work that seeks to foster discussion on the construction of the child reader's world through alternative literary approaches. Our study is based on a qualitative analysis of the book, leading us to conclude that the world of childhood is multifaceted and that books offer new signs capable of being interpreted and shaped by the reading audience.
Keywords: Reader development; Literary literacy; Children's and young adult literature.

Introdução

"Literatura Infantil é...", "Afinal, para que serve um livro sem figuras?", estas assertivas fazem parte de alguns dos questionamentos que permeiam o universo da Literatura Infantil e já foram parte de acalorados debates do senso comum e da Crítica. No entanto, assim como outras estratificações pelas quais esse universo transpassou, estes também sucumbem, frente às contribuições ofertadas pela evolução (leia-se: processo contínuo de transformações) que a Literatura Infantil passa desde sua criação, a partir do século XVIII, até os dias atuais.

Os primeiros livros destinados a leitores infantis eram ilustrados por seu caráter pedagógico, iniciando pela apropriação de histórias para adultos e depois passando pelas adaptações. O objetivo pedagógico pelo qual a Literatura Infantil foi criada invalidava inicialmente a possibilidade de se ter um livro infantil que não estivesse destinado ao ensino, segundo Colomer (2003) "Foi precisamente, a função educativa a que tornou possível a aceitação social do novo "produto"" e essa ideia é discutida até os dias atuais, num resquício do início dessa Literatura, destinada àqueles (crianças) que não tem uma voz expressiva diante da

[8] Prof. Dr. em Ciências Políticas e pós-doutor em literatura, docente da UFNT e professor permanente do PPFLLIT/UFNT e do PPGEPE/UFMA.
[9]Profa. Dra. em Literatura e crítica literária. Realiza estágio pós-doutoral no Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal do Norte do Tocantins (PPGLLIT/UFNT) sob a supervisão do prof. Dr. César Alessandro Sagrillo Figueiredo.

Crítica. No entanto, esse conceito perde força dia após dia, rompendo com o tradicional conceito.

Sobre este aspecto, Colomer propõe que essa função pedagógica enfraquece ante as mudanças da própria sociedade, do conceito de leitor, da valorização da criança, da popularização das bibliotecas e aumento das publicações de livros. Colomer (2003, p.168) assinala o reconhecimento de uma nova função para a Literatura como o ócio e o entretenimento e afirma que "este conhecimento explicitou a dupla função dos livros destinados a crianças e jovens, e nas últimas décadas, inclusive, acabaram tornando predominante o aspecto literário".

Esse reconhecimento do livro infantil como literário, propiciou, junto à modernização dos meios de produção (imprensa, meios gráficos, etc.) muitas mudanças na proposta de apresentação desses livros. Uma das propostas alteradas dia a dia é o da imagem em relação ao texto, que ora se mostra complementar, ora superior, ora acessória. No entanto, até a proposta de utilização de imagens vem sofrendo alterações na produção dos livros destinados ao público infantil, dadas as modificações que as mídias e multimeios trouxeram para esta literatura.

Outro ponto importante a se considerar é o de criação e propagação de pesquisas fundamentadas na psicologia, onde a criança deixa de ser vista como sujeito dependente de um intermediador (o adulto) para que o ato de leitura se processe. Passa-se a perceber que a criança é perfeitamente capaz de executar o ato de ler, seja pedagogicamente ou para fins de entretenimento, segundo Colomer: "A infância, devido em parte à psicanálise, passou a ser considerada o período mais decisivo na experiência vital humana" (2003, p. 161).

Essa liberdade concedida à criança, ainda não totalmente, porém já com seus primeiros passos dados, lançou ao mercado inúmeras publicações cujas propostas visam a interação entre o leitor e a obra, tornando o pequeno leitor parte participativa do processo literário, um coautor, capaz inclusive de intervir na obra que se propõe a adentrar.

Na contemporaneidade, essa relação leitor e obra fica cada vez mais em evidência, independentemente de se está se falando de Literatura Infantil e Juvenil ou não. Desde os cânones, como Machado de Assis, com seus intermitentes diálogos com o leitor, essa relação (leitor/obra) perpassa por variados autores, uns consagrados, outros ainda em processo de divulgação e análise como é o caso de B. J. Novak, cuja obra, *O Livro sem figuras*, será o objeto de estudo deste artigo.

Benjamin Joseph Manaly "B. J." Novak (31 de julho de 1979) é um ator e comediante norte-americano conhecido por ser roteirista, produtor e diretor. *Inicia sua carreira como escritor com a publicação de "O Livro sem Figuras", segundo a crítica a obra estimula a criatividade dos leitores infantis pela ideia inovadora e precursora no gênero em produzir um livro para crianças sem ilustrações.*

Esta obra foi escolhida por sua proposta inovadora em se propor a leitura infantil desassociada das imagens, como tradicionalmente se colocava, ultrapassa o limiar da antiga proposta de associação texto-imagem, propondo ao leitor que crie suas próprias figuras a partir de sugestões, neologismos, diálogos travados diretamente com o leitor, sugere o caráter de ludicidade da Literatura e a possibilidade que esta tem de criar um universo de imagens subjetivas, mesmo na ausência da ilustração página a página.

O Livro sem Figuras propõe a interação do leitor com a obra ao dialogar, por vezes, propondo ações e reações a este emissor. O foco principal a ser analisado no livro é o de que,

mesmo com a ausência das imagens, o diálogo entre narrador e leitor se trava interessante e constantemente, promovendo a ludicidade e o entretenimento. Durante a narrativa, a relação do duplo destinatário (criança e adulto) também é levada em consideração, sugerindo que o leitor adulto participe dos processos de interação propostos.

Mediante o exposto, possuímos como objetivo principal examinar a obra *Livro sem Figura*, de B. J. Novik (2015) que intenciona trazer a discussões sobre a construção e formação leitor do universo infantil a partir de outros aportes literário. Nosso estudo está baseado numa abordagem qualitativa da obra, em que trabalhamos com os elementos mais significativos da construção da obra em sintonia com os autores que dão densidade para o exame das discussões em tela.

A Relação Narrador/ Leitor Infantil no Universo na Leitura Literária

Um dos primeiros pontos a serem considerados é o de como se conceituar a Literatura Infantil, partindo-se do pressuposto que esta surge como apropriação da literatura para adultos, passa a ser adaptada para crianças só posteriormente chega a ser considerada Literatura Infantil de fato. Esse processo fez com que, inicialmente e durante muito tempo, esta Literatura fosse considerada como "menor", menos importância era dada e consequentemente menos era estudada.

Hunt (2010), nos aspectos da definição de Literatura Infantil, afirma que "não se pode haver uma definição única" por suas variáveis nos propósitos que se destina essa literatura, pela ausência de um conceito hermético da própria literatura e pela "discordância quanto à possibilidade de se abordar a literatura infantil da mesma maneira que a literatura adulta". Esses pontos são colocados em debate por Hunt para que possa pensar no modo como a crítica define esse campo de estudo, que por sua amplitude e complexidade merece e precisa da mesma seriedade em seus estudos, tanto quanto a literatura adulta.

Pensar na complexidade da Literatura Infantil é valorá-la e colocar em análise, sob os mesmos aspectos da crítica da literatura feita para adultos. O conflito é que o adulto também lê livros destinados às crianças e intervém na seleção das obras que chegam a elas. Essa intervenção passa pela também pelos critérios que se leva em consideração na escolha da obra, se o caráter pedagógico deve ser colocado em primazia ou destinado ao entretenimento, quando não, tentando unir essas duas frentes. Essa tensão de um duplo destinatário, segundo Shavit, *apud* Colomer (2003, p.165) é "o principal motor de inovação na literatura infantil e juvenil", visto que, considerando esse duplo destinatário o autor possui maior liberdade para criar novos modelos a fim de atender aos dois destinatários.

A leitura pelo prazer surge apenas no século XX, impulsionada pela ascensão da burguesia o advento da imprensa e maior acesso às salas de aula. Segundo Benjamin (2002), da dinâmica da vida burguesa naquela quadra histórica. A influência da burguesia na produção literária atendia à intensa produção desse século e ao início do mercado da Literatura Infantil, que visava neste momento ao entretenimento, propõe o livro como brinquedo, possibilidade da abstração e ludicidade da criança.

A partir da ideia de ludicidade, o conceito de livro infantil sofre mudanças em sua definição segundo Hunt pressupõe que haja um registro adequado ao universo infantil (2010). Esse "registro" é modificado no século XX pelas intervenções gráficas, modificação no formato, tipo de papel, distribuição ou até mesmo ausência da ilustração, como na contemporaneidade, é o caso de *O Livro Sem Figuras*, objeto a ser analisado.

O conceito de leitor também se altera, visto que, neste século, a criança é valorizada como parte do processo de leitura e não meramente colocada como um destinatário para o qual se escreve. Há uma nova configuração do leitor implícito, considerando que a criança e o jovem, segundo Colomer, "aprende uma forma cultural codificada – a literatura – e a quem se dirigem alguns textos, que ultrapassam algumas formas fixadas ao imaginário... e um uso especial da linguagem." (2003, p. 173). Começa assim, o leitor infantil a ser entendido como parte do processo, tão importante quanto o leitor adulto.

Essa valorização da criança e do adolescente como leitor incide na relação entre texto e leitor, considerando que, segundo Zilberman (2005, p. 13), "o leitor também traz algum tipo de experiência", suas leituras anteriores e vivências são consideradas e fazem parte do processo de leitura e compreensão do texto. Esse aspecto traz para o livro infantil uma nova perspectiva para a produção literária Infantil e Juvenil, levando em conta que o leitor aprende socialmente e de forma a codificar a cultura. A criança é agente da integração de uma sociedade alfabetizada, familiarizada com os sistemas audiovisuais e se incorpora às correntes literárias atuais.

Assim, passa-se a ter uma nova proposta para o livro infantil, uma perspectiva firmada não apenas no caráter educativo, mas também na possibilidade da literatura como formação humana: "Um dos compromissos do livro infantil ao privilegiar a leitura, está em articular a escrita no livro, na direção do inatingível, fazer a travessia à frente, sempre" (PALO, 2012). Isso posto, a literatura infantil assume a mesma valoração da literatura para adultos, com a possibilidade de se ter uma leitura por e com prazer.

Analisando o Livro Sem Figura: discussões para além do modelo canônico

Essa "travessia à frente" é proposta pela inovação no universo da Literatura Infantil e Juvenil na obra em análise *O Livro sem Figuras*, de B. J. Novak, um livro contemporâneo que segue a proposta de inserir o leitor no processo da leitura literária através dos jogos com as palavras, os sons produzidos pela palavra e a interação utilizada em alguns trechos do livro. O principal ponto a ser colocado é o da proximidade entre o narrador e o leitor, que durante toda a obra se relacionam numa construção de propostas de interação e participação efetiva desse leitor.

O livro em análise se apresenta, desde a capa, uma a proposta intrigante de um livro infantil "sem figuras". É o primeiro contato do leitor com a diferença marcante de tantas outras obras que se mostram coloridas, ilustradas e visualmente (ao menos num primeiro momento) atrativas ao universo infantil. A capa branca com letras na cor preta, já surgem quebrando a tradição visual do livro infantil. A ideia se segue pelas guardas repletas de palavras, algumas até inexistentes em nosso léxico como *"borogotongo"* trazendo para a percepção do leitor palavras com fontes e cores diferenciadas, sugere a supremacia do texto. Aguarda anuncia uma proposta de novidade ao leitor, tanto pelas palavras desconhecidas, quanto pelas formas e cores utilizadas;

Há, por toda a obra um resgate da oralidade, que aproxima ainda mais o leitor do texto em que o discurso oral cria uma cena múltipla (verbal e não verbal) e inclusiva, na qual o que menos conta é o que se diz, já que tudo está no modo como se diz (PALO; OLIVEIRA, 2012). É proposta desde o início uma narrativa que cria essa proximidade e a possibilidade da criança se interessar pela obra, ainda que não tenha nenhuma "figura". Nas primeiras páginas o narrador coloca que "pode ser chato, sério" como se a criança não fosse se interessar pelo livro, mas coloca ainda a expressão "só que...", provocando, motivando, atiçando a curiosidade deste leitor a seguir pela aventura incomum de um livro sem ilustrações.

O narrador, ao enunciar que o livro pode ser chato por não conter figuras, estabelece com o leitor um diálogo que assinala a verossimilhança, visto que, para o universo infantil, é muito comum um livro colorido, repleto de imagens e cores, formas variadas, etc. Distanciando-se desta proposta, o narrador começa a mostrar que apesar da ausência das imagens, o livro deve e pode ser muito divertido para a criança pela própria palavra que se desdobra em sentidos incomuns. O texto em si é o objeto que leva o pequeno leitor, e até mesmo o leitor adulto que porventura venha a ler o texto, a criar suas próprias imagens.

As propostas que se seguem partem da autonomia dada ao leitor "a pessoa que está lendo é obrigada a dizer tudinho que está escrito no livro" passando a responsabilidade ou possibilidade a este leitor. Abre assim caminhos possíveis (sejam eles prováveis ou improváveis) para a leitura, estabelece assim um "combinado" entre o narrador e o leitor. Segundo Palo e Oliveira, "é o "momento de sintonia... de modo a construir uma cena inclusiva de pelo menos três vozes – Narrador, Mensagem e Receptor – que interagem simultaneamente num intercâmbio de contínuas experiências em reciclagem" (2012, p. 9).

Essas experiências partem, na obra, de uma certa cumplicidade entre o leitor e o narrador, que dialogam num jogo lúdico e interessante de propostas de liberação de pensamentos e de criação de imagens mentais do que é proposto durante o enredo, como nas palavras "borogotongo" e "uengarengas" que o narrador coloca e reflete sobre a existência. Em não existirem, oferecem ao leitor a possibilidade em propor conceitos, imaginar possibilidades, através da contiguidade com as leituras que já tenha feito, e com a expectativa do que mais poderia surgir num livro em que as palavras se colocam provocando a imaginação criadora.

Nessa relação, a ludicidade é bem marcada através dos "combinados" propostos pelo narrador. As intervenções do leitor aparecem a todo momento quando, por exemplo, o narrador pede para que o leitor imagine um animal que não existe ou um som engraçado que se deve repetir. A provocação do riso é contínua e proposital, relacionando as memórias de figuras propostas à imaginação de uma melodia que podem chegar a ser paródias de músicas do universo de conhecimento do leitor ou a criação de uma nova melodia. É proposta uma dialogicidade onde se oferecem alguns elementos constitutivos da narrativa e outros que dependem exclusivamente da posição do leitor, frente ao que está lendo, ou seja, seria, portanto, um "diálogo no qual a voz do leitor é essencial para atualizar essa operação paródica na relação opositiva entre o modelo passado e a nova versão do presente." (Palo; Oliveira, 2012, p. 56)

Ao passar para o leitor essas possibilidades de criação e imaginação, o narrador propicia que cada leitura tenha um caráter diferenciado, pois, a cada novo leitor (seja ele criança ou adulto) novas leituras também se formam. As relações dependem da leitura que se traz para se assomar ao texto do livro. Não há uma imagem fixa para esgotar as relações possíveis na obra, é o leitor que cria essas relações a partir de suas vivências e de sua capacidade de imaginar a partir do que sugere o narrador.

A voz do leitor é solicitada a todo momento na obra. Em muitas vezes, propõe que o leitor imagine seres fantásticos como um "tamanduá robô" num jogo de construção e desconstrução da verossimilhança e, especificamente nesta proposição, as letras apresentam um formato diferente, acompanhando a ideia solicitada pelo narrador. A mudança da fonte adaptando-a ao enredo, encontra-se em toda a obra, alternando cor, tamanho e tipo de letra, entrelaçando a palavra à capacidade criativa do narrador e do leitor. Em outros trechos, há uma profusão dessas alterações, apresentando ao leitor a palavra tomando formas criativas.

Nessas proposições que solicitam ao leitor imaginar e por vezes criar conceitos, personagens, cenas, há uma teatralização através dos diálogos colocados no livro. Porém, estes não são demarcados a ponto de se identificarem os interlocutores. Ora o narrador fala – "Esse é o combinado, essa é a regra", ora propõe que seja o próprio leitor que esteja falando – "Espera aí, como é? Essa palavra nem existe". O narrador coloca o leitor ladeado a ele numa relação íntima com o texto. Questionando se as palavras existem, o narrador aproxima-se do universo infantil, das dúvidas e inquietações que permeiam alguns dos momentos da leitura. Sobre essa aproximação com a oralidade consubstancia-se o debate:

> É o discurso alegórico que fornece a chave para o modo como o narrador articula a narrativa, lançando mão de esquema da oralidade – diminutivos, aumentativos, interjeições, onomatopeias, repetições de certos expressões, comparações com termos comuns ao universo infantil. (Palo; Oliveira, 2012, p. 56)

O *Livro Sem Figuras* carrega a familiaridade do livro infantil contemporâneo, como sua brevidade na narrativa e proposição de um leitor capaz de articular informações e construir imageticamente conceitos, cenas, personagens, etc. Valorizando o conhecimento do leitor, não estabelece uma relação de dependência de um intermediador adulto, apesar de propor que seria engraçado "obrigar um adulto a dizer um monte de baboseiras e fazer barulhos esquisitos". Aqui se propõe, mas não se tem a obrigatoriedade do leitor adulto, numa relação com a contemporaneidade, admitindo-se a criança como um leitor capaz de realizar todas as propostas feitas pelo narrador.

Este ainda afirma que a criança que escolhe este *Livro Sem Figuras* é inteligente por escolhê-lo – "a criança mais inteligente do mundo" e a "criança mais legal", nesse trecho coloca as palavras um formato diferente, também pelas cores e fonte utilizadas, chamando a atenção para o texto. Mais uma vez, a proposta é a valorização do leitor e da capacidade de criação imaginativa. O foco é o leitor, e durante toda a obra, o narrador coloca-o em destaque, oferecendo possibilidades de criação e interação.

Conclusão

> A leitura acontece quando a imaginação é convocada a trabalhar junto com o intelecto, responsável pelas operações de decodificação e entendimento de um texto ficcional. O resultado é a fruição da obra, sentimento de prazer motivado não apenas pelo arranjo convincente do mundo fictício proposto pelo escritor, mas também pelo estímulo dado ao imaginário do leitor, que assim navega em outras águas, diversas das famílias a que está habituado. (ZILBERMAN, 2008, p. 18).

O fato de se passar para a criança a possibilidade de brincar com o adulto leitor, outorga, uma autoridade que antes era específica do adulto. Ao ver o adulto pronunciar palavras que não existem ou onomatopeias incomuns (bléguite, blófite, ooooooooiiiinnnnn, etc.) a relação de proximidade com o universo infantil aumenta, criando não somente um duplo destinatário, mas também a dupla participação na narrativa. A criança passa a ser a proponente do fazer na leitura, não mais um mero receptor. Esse elemento na obra, reitera a teoria da valorização das experiências do pequeno leitor que se lê sozinho tem suas capacidades leitoras levadas em consideração, e se lê com o auxílio ou intermédio de um adulto, exprime suas capacidades, assim como as crianças leitoras, de criar e interagir com a obra, ao invés de ser apenas um observador.

Essa valorização tem ficado muito evidente nos estudos contemporâneos, ao partir-se do pressuposto de que a criança possui suas necessidades e capacidades diferentes do adulto.

A criança é agora vista como público receptor e, embora ainda precise da mediação do adulto em muitas faixas etárias, já participa ativamente do processo de seleção de obras e da própria leitura e isso é bem nítido na narrativa de *O Livro sem figuras*, onde os jogos com a palavra e a imaginação ficam a cargo do leitor e receptor do texto.

A ausência de imagens oferece ao leitor a arbitrariedade do código escrito, onde as palavras possibilitam a criação das imagens a partir das propostas feitas pelo narrador. A cada proposta, concede ao público infantil novos signos que podem ser formulados pelo leitor e receptor do texto, considerando as capacidades dos pequenos leitores e ouvintes a quem esta obra se destina. Permite ainda que a criança estabeleça e externe suas conexões pessoais, considerando a ligação entre a leitura e suas experiências pessoais.

O Livro sem figuras é uma grata surpresa do início ao fim. Cheio de novidades de capa à contracapa adverte o leitor de que ler um livro sem figuras pode ser uma experiência única, moldada ao "gosto" do leitor. Na contracapa, são propostas mais indagações e provocações como "Ei, mas que tipo de livro é esse" e num sucinto texto de apresentação da obra, o mais relevante para o presente artigo na relação do leitor e o texto – "a palavra escrita pode ser uma fonte infinita de alegrias e travessuras" – o poder da palavra e o poder que o leitor tem de se inserir nesse processo da leitura.

Referências

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre o brinquedo, a criança e a educação**. São Paulo. Ed. 34, 2002.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil. Teoria, análise, didática.** São Paulo: Moderna, 2011

COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual**. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003.

HUNT, Peter. **Crítica, teoria e literatura infantil**. Trad. Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naif, 2010.

LAJOLO, Marisa. **Literatura: Leitores & leitura.** São Paulo: Moderna, 2001.

NOVAK, B. J. **O Livro Sem Figuras**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2015

LINDEN, Sophie Van Der. **Para ler o livro ilustrado**. Trad. Buchard, Dorothee. São Paulo. Ltc, 1981

OLIVEIRA, Maria Rosa e PALO, Maria José. **Voz de criança**. São Paulo: Ática, 1992.

PALO, Maria José. "**A ilustração na produção literária infantil**". Revista FronteiraZ, São Paulo, n. 9, dezembro de 2012.

ZILBERMAN, Regina. **Como e por que ler literatura infantil brasileira.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

ZILBERMAN, R. O papel da literatura na escola. **Via Atlântica,** *[S. l.]*, v. 1, n. 14, p. 11-22, 2008.

Enviado em 31/08/2026

Avaliado em 15/10/2026

TERMINOLOGIA APLICADA AOS MUSEUS: ANÁLISE DE DEFINIÇÕES E EXEMPLOS DE USO EM DICIONÁRIOS

Clarissa da Silva Oliveira[10]
Glauber Lima Moreira[11]

Resumo
A terminologia desempenha um papel essencial na organização e na comunicação do conhecimento especializado, especialmente em áreas como a Museologia e o Turismo Cultural. Este estudo analisa quatro verbetes do Dicionário Señas (Artesanía, Colección, Exposición e Inventario), buscando identificar como suas definições podem ser ampliadas para contemplar o contexto museológico. A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica e documental, fundamentando-se em autores da Terminologia e da Museologia. Os resultados evidenciam que as definições lexicográficas podem ser enriquecidas por informações relacionadas às funções educativas, culturais e comunicacionais desenvolvidas pelas instituições museológicas.
Palavras-chave
Terminologia; Museologia; Dicionário Señas; Turismo Cultural; Lexicografia.
Resumen
La terminología desempeña un papel esencial en la organización y comunicación del conocimiento especializado, especialmente en los ámbitos de la Museología y del Turismo Cultural. Este estudio analiza cuatro lemas del Diccionario Señas (Artesanía, Colección, Exposición e Inventario), con el objetivo de identificar cómo sus definiciones pueden ampliarse para contemplar el contexto museológico. La investigación es de carácter bibliográfico y documental y se fundamenta en estudios de Terminología y Museología. Los resultados muestran que las definiciones lexicográficas pueden enriquecerse mediante informaciones relacionadas con las funciones educativas, culturales y comunicativas desarrolladas por las instituciones museológicas.
Palabras clave
Terminología; Museología; Diccionario Señas; Turismo Cultural; Lexicografía.

Introdução

O estudo da terminologia museológica e sua aplicação contribuem para promover uma comunicação mais eficiente e precisa nos diversos contextos comunicativos como, por exemplo, no âmbito cultural. Monteiro (2015, p. 1), com base na concepção de campo de Pierre Bourdieu, define esse espaço como um conjunto estruturado de posições em que diferentes atores disputam o controle de seus campos específicos, enquanto o campo cultural corresponde ao espaço de produção de bens simbólicos. Nesse contexto, o crescimento do turismo cultural e o aumento da visitação aos museus evidenciam a necessidade de uma terminologia especializada

[10] Graduanda em Bacharelado em Turismo pela Universidade Federal do Delta do Parnaíba. Foi bolsista pelo CNPq e membro do Grupo de Pesquisa Grepele-Grupo de Pesquisa em Ensino e Aprendizagem de Léxico e de Espanhol como Língua Estrangeira.

[11] Possui Licenciatura Plena em Letras Português/Espanhol (2005) e Mestrado em Linguística Aplicada (2009) pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Doutorado em Traducción y Ciencias del Lenguaje pela Universitat Pompeu Fabra (UPF) em 2018 com título reconhecido na área de Letras e Linguística -Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Pós-doutorado realizado junto ao Grupo de Pesquisa Seminario de Lexicografía Hispánica, Departamento de Filología Española, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación da Universidad de Jaén (Espanha).

que favoreça a compreensão dos conceitos e das práticas museológicas tanto por profissionais quanto pelo público em geral, por isso a razão da elaboração deste estudo.

Diante desse cenário, esta pesquisa analisa os termos museológicos presentes no dicionário pedagógico *Señas*, considerando as definições e os exemplos de uso, em diálogo com outras fontes lexicográficas, textos acadêmicos e artigos científicos. Busca-se identificar padrões que contribuam para uma linguagem mais acessível e padronizada, fortalecendo a prática museológica, o turismo e a educação patrimonial. Reconhece-se, contudo, que a terminologia pode apresentar variações entre regiões e idiomas, exigindo adaptações culturais e uma abordagem interdisciplinar. Como afirma Bourdieu (2011, p. 5), há uma relação entre o campo de produção cultural e os sujeitos que produzem, divulgam e consomem esses bens, reforçando a importância de considerar a diversidade de experiências sociais e culturais na construção da terminologia museológica.

Referencial Teórico

Terminologia Aplicada aos Museus

A terminologia aplicada aos museus desempenha papel essencial na preservação, conservação e comunicação do patrimônio cultural, contribuindo para que os museus cumpram sua função de proteger e difundir seus acervos. Conforme o Código de Ética do ICOM (2007), a utilização de conceitos claros favorece a compreensão do público e fortalece o caráter educativo e interativo das instituições. Nesse contexto, Cabré (1999) e Faulstich (2006) destacam que a terminologia deve aproximar o conhecimento especializado da linguagem acessível, permitindo que os visitantes compreendam as informações apresentadas sem comprometer o rigor científico.

No âmbito da comunicação museológica e do turismo cultural, a escolha do uso dos termos influencia diretamente a experiência do visitante e a valorização do patrimônio histórico-cultural. Nesse sentido, Salles e Fraga (2021) ressaltam a importância de textos, escrito ou oral, serem claros, criativos e adaptados aos diferentes perfis de público, utilizando recursos que facilitem a compreensão e estimulem o interesse pelas exposições. Assim, acreditamos que a terminologia ultrapassa sua função técnica e passa a integrar as ações linguísticas de mediação cultural, educação e inclusão, refletindo escolhas éticas e comunicativas que impactam a forma como o patrimônio é percebido e apropriado pela sociedade geral, leiga e especializada.

Museologia e Museografia: conceitos e aplicações

A museologia compreende o estudo das práticas relacionadas à gestão, organização e comunicação dos museus, influenciando diretamente a experiência do visitante e a construção das exposições. Conforme Desvallées e Mairesse (2011, p. 78), essas práticas acompanham as transformações do campo museológico, marcado pela valorização de exposições temporárias e por novas estratégias de interação com o público. Complementando esse processo, a museografia materializa os princípios da museologia por meio da organização dos espaços expositivos, da iluminação, dos textos informativos e do uso de recursos tecnológicos, elementos que contribuem para a construção de narrativas mais atrativas e acessíveis (Gonçalves, 2007).

Além dos recursos tecnológicos adotados por museus como o Museu do Amanhã e o Museu da Língua Portuguesa, destacam-se também os museus comunitários e os ecomuseus, cujas exposições são estruturadas a partir das memórias, do território e da participação das comunidades. Segundo Varine (1991, p. 68), esses espaços fortalecem a identidade cultural e promovem o desenvolvimento local ao aproximar o público de seu patrimônio. Nesse sentido,

museologia e museografia evoluem continuamente para oferecer experiências mais inclusivas, participativas e significativas, acompanhando as mudanças sociais, culturais e tecnológicas.

Terminologia e dicionários especializados

A terminologia cultural constitui um importante instrumento de mediação entre o conhecimento especializado e a sociedade, sendo fundamental para a interpretação e a comunicação do patrimônio cultural nos museus. Conforme Cabré (1993), os termos especializados permitem organizar e transmitir conceitos de forma precisa, enquanto Cabré *et al*. (2022, p. 2) ressaltam que sua função vai além da análise linguística, incorporando aspectos pragmáticos e culturais que favorecem a compreensão dos diferentes públicos. Nessa perspectiva, a linguagem utilizada nas instituições museológicas não apenas descreve bens e manifestações culturais, mas também contribui para a construção de significados e para a valorização do patrimônio.

Nesse processo, os dicionários desempenham papel relevante ao sistematizar e difundir a terminologia especializada, tornando-a mais acessível e favorecendo a mediação cultural, como afirma Chagas (2021, p. 10), “tudo é mediação cultural”, evidenciando que toda interação entre o público e o patrimônio é permeada pela linguagem especializada. Assim, a adoção de uma terminologia clara, consistente e cientificamente fundamentada fortalece as ações educativas dos museus e amplia o acesso ao patrimônio cultural, contribuindo também para as práticas da museologia e do turismo cultural.

Dados metodológicos

A metodologia desta pesquisa fundamentou-se na terminologia adotada pelo Instituto Brasileiro de Museus (Ibram), considerando os documentos museológicos como procedimentos técnicos essenciais para a gestão das informações dos acervos e para as funções de preservação, pesquisa e comunicação (Ibram, 2023, p. 1). A pesquisa envolveu a coleta e seleção dos termos, seguida da análise de seus significados no Dicionário *Señas* (2013) e em obras especializadas da Museologia, por meio da elaboração de fichas terminológicas e da análise lexicográfica dos verbetes.

Esse procedimento metodológico permitiu organizar e sistematizar a terminologia museológica, favorecendo uma comunicação mais precisa e o acesso ao patrimônio cultural. Os quatro verbetes foram selecionados por sua relevância para a prática museológica, a educação patrimonial e o turismo cultural, sendo eles: Artesanía, Colección, Exposición e Inventario. Na apresentação dos resultados, utilizou-se a cor verde para identificar os conteúdos já presentes no Dicionário *Señas* (2013) e a cor amarela para destacar as nossas complementações conceituais desenvolvidas nesta pesquisa, os exemplos de uso construídos com base no corpus analisado e as contribuições decorrentes da análise dos dados.

Análise Terminológicas dos Verbetes

A análise dos verbetes tem como objetivo examinar os significados e as aplicações dos termos fundamentais selecionados para a pesquisa, considerando suas definições, contextos de uso e relações conceituais, a fim de compreender sua relevância para a terminologia museológica e contribuir para o aprimoramento da descrição desses conceitos relacionados aos museus, ao patrimônio cultural e à mediação. Inicialmente, são apresentadas as definições dos termos conforme o Dicionário Señas (2013). Em seguida, essas definições são complementadas com base na literatura especializada, com o objetivo de torná-las mais adequadas ao contexto museológico, ampliando sua precisão conceitual e facilitando a compreensão por profissionais, pesquisadores, estudantes e pelo público em geral.

A seguir, apresentamos a análise do verbete “artesanía”.

1. artesanía

No contexto turístico e cultural, o uso do termo *artesanía* é bastante comum, especialmente ao promover a economia criativa e valorizar os saberes locais (Hall, 2006, p. 73). O referido termo está diretamente ligado à valorização da cultura popular e das práticas tradicionais de uma determinada região.

Diante da nossa análise, propomos o seguinte modelo de verbete, a saber:

ar-te-sa-ní-a |artesanía| **1f.** Técnica de hacer o fabricar un objeto o produto, generalmente a mano, vinculada a la identidad cultural; *la artesanía se transmite de generación en generación; los museos pueden actuar como mediadores en la valorización de las técnicas artesanales y los conocimientos tradicionales*. **artesanato**

Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

.A complementação apresentada no termo *artesanía*, por meio da inclusão da definição *"los museos pueden actuar como mediadores en la valorización de las técnicas artesanales y los conocimientos tradicionales"*, amplia o significado do verbete ao destacar a atuação dos museus na preservação e valorização do artesanato como expressão do patrimônio cultural e imaterial. Mais do que expor objetos, essas instituições culturais promovem o reconhecimento dos saberes e das práticas que lhes dão origem, fortalecendo a visibilidade dos artesãos, o respeito às tradições e a continuidade desses conhecimentos. Conforme Feldhaus (2014), a mediação cultural favorece a construção do conhecimento sensível ao aproximar práticas artísticas, educativas e saberes populares. Nessa perspectiva, os museus fortalecem os vínculos entre cultura, memória e identidade e, como destaca Estevam (2021, p. 271), a mediação museológica desempenha um papel essencial na democratização do acesso à cultura, promovendo a aproximação entre os museus e os diferentes públicos, além de fortalecer a função social dessas instituições.

A seguir, apresentamos a análise do verbete “colección”.

2. colección

No contexto museológico, o termo *colección* corresponde ao conjunto de peças reunidas por seu valor cultural, científico, histórico ou estético. Além de organizar o acervo em subconjuntos, favorece a pesquisa, a conservação, a documentação e a realização de exposições temáticas, contribuindo para a valorização do patrimônio e para a ampliação do acesso do público (Desvallées; Mairesse, 2013).

Diante da nossa análise, propomos o seguinte modelo de verbete, a saber:

co-lec-ción |kolek0ión| **1f.** Conjunto de cosas de la misma clase reunidas por pasatiempo o gusto, es la agrupación intencionada de piezas con características comunes (temas, origen,

uso): *tengo una colección de sellos antiguos; La colección implica un criterio de selección de algo*. **coleção**

Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

A complementação apresentada no termo *colección*, por meio da inclusão da definição *"La colección implica un criterio de selección de algo"*, evidencia um aspecto essencial da prática museológica, ou seja, o papel da curadoria e dos critérios de seleção na formação das coleções. Nos museus, a constituição de uma coleção resulta de escolhas conscientes que buscam construir narrativas, delimitar temáticas e valorizar aspectos históricos e culturais. Conforme Desvallées e Mairesse (2013), uma coleção é reconhecida por sua coerência e significado, ultrapassando o simples agrupamento de objetos e consolidando-se como instrumento de interpretação e comunicação do patrimônio cultural.

A seguir, apresentamos a análise do verbete “exposición”.

3. exposición

O uso do termo *exposición* está no centro das atividades museológicas, ou seja, é um termo chave da área, pois é a principal forma de interação entre o acervo e o público (Desvallées; Mairesse, 2013). Uma exposição bem planejada considera critérios museográficos, educativos e estéticos para garantir uma experiência significativa e acessível ao visitante.

Diante da nossa análise, propomos o seguinte modelo de verbete, a saber:

ex-po-si-ción |eksposi0ión| 1 **f.** Presentación o muestra de un conjunto de productos. La exposición es una de las principales formas de mediación entre la colección y el público. Puede ser permanente, temporal o itinerante: *hemos ido a ver una exposición de pintura; hay una exposición de vehículos antiguos en el recinto ferial; presenta objetos, fotografías y testimonios de agricultores familiares, destacando la relación entre cultura y trabajo*. **exposição**

Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

A complementação apresentada no termo *exposición*, por meio da inclusão do exemplo *"presenta objetos, fotografías y testimonios de agricultores familiares, destacando la relación entre cultura y trabajo"*, evidencia o papel da exposição como um importante instrumento de comunicação e mediação museológica. As exposições, sejam permanentes, temporárias ou itinerantes, estabelecem uma conexão entre os objetos e os visitantes, promovendo informação, reflexão e aprendizagem. Dessa forma, a exposição ultrapassa a função de simples vitrine e configura-se como um espaço de diálogo entre a narrativa curatorial e a interpretação do público. Conforme a EVE Museografia (2025), esse processo fortalece a mediação cultural ao aproximar os visitantes do patrimônio e estimular a construção de conhecimentos e experiências.

A seguir, apresentamos a análise do verbete “inventario”.

4. inventario

Nos museus, o inventário é um instrumento essencial para a gestão do acervo, reunindo informações sobre procedência, conservação, localização e classificação dos bens culturais (Desvallées; Mairesse, 2013). Além de subsidiar a pesquisa e a organização das coleções, contribui para a preservação do patrimônio e para o planejamento de exposições, constituindo uma ferramenta estratégica para a documentação e conservação dos acervos (ICOM, 2004).

Diante da nossa análise, propomos o seguinte modelo de verbete, a saber:

in-ven-ta-rio |imbentário| 2 **m.** Libro en el que están escritas esas cosas, dónde documenta e identifica bienes materiales o inmateriales con fines de conservación y reconocimiento legal: *el inventario registra información técnica, histórica y legal de los bienes culturales, contribuyendo a su conservación, investigación y gestión museológica; hemos colocado todos los inventarios en la misma estantería.* = catálogo. **inventário**

Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

A complementação apresentada no termo *inventario*, por meio da inclusão do exemplo *"el inventario registra información técnica, histórica y legal de los bienes culturales, contribuyendo a su conservación, investigación y gestión museológica"*,onde destaca sua relevância como uma ferramenta fundamental na gestão e proteção do patrimônio. Esse acréscimo destaca sua relevância como uma ferramenta fundamental na gestão e proteção do patrimônio, especialmente ao valorizar a participação da comunidade na identificação e no reconhecimento de práticas culturais. Mais do que um registro sistemático dos bens museológicos, o inventário reúne informações técnicas, históricas e legais que subsidiam ações de pesquisa, documentação e curadoria.

No caso do patrimônio imaterial, por exemplo, também favorece o reconhecimento e a salvaguarda de saberes e práticas culturais por meio da participação da comunidade. Conforme Acevedo Merlano, Martínez Castiblanco e Llinás Pizarro (2017), o inventário participativo permite identificar fatores que ameaçam a continuidade dessas manifestações e orientar estratégias para sua preservação.

Considerações finais

A pesquisa sobre a terminologia aplicada aos museus demonstra que a linguagem técnica é uma ferramenta essencial para a organização, preservação e difusão do patrimônio cultural. A comparação entre dicionários de língua geral e obras especializadas, como Conceitos-chave de Museologia, evidenciou um distanciamento entre as definições do uso cotidiano e os sentidos específicos exigidos pela prática museológica, reforçando a necessidade de uma linguagem mais precisa para favorecer a comunicação entre profissionais, pesquisadores e visitantes, especialmente no contexto do turismo cultural. A análise do Dicionário *Señas* revelou ainda que obras voltadas ao ensino geral de línguas nem sempre acompanham as transformações da Museologia contemporânea, embora possam ser enriquecidas por contribuições teóricas da área. Como destaca Moreira (2023, p. 203), "o dicionário veicula não somente informações linguísticas, definições e/ou unidades equivalentes entre línguas, mas também é portador de aspectos culturais que se refletem no vocabulário utilizado pelo falante[12]".

Por fim, esta pesquisa atingiu seu objetivo ao analisar a aplicação dos termos *Artesanía*, *Colección*, *Exposición* e *Inventario* e propor complementações que aproximam suas definições do contexto museológico. Espera-se que essa sistematização terminológica contribua para o trabalho de curadores, gestores culturais e pesquisadores, além de favorecer uma mediação mais acessível e inclusiva. Ao fortalecer a base terminológica da Museologia, reforçam-se também as ações de educação patrimonial e o desenvolvimento de um turismo cultural mais crítico, participativo e acolhedor para diferentes públicos.

[12] […] el diccionario vehicula no solo informaciones lingüísticas, definiciones y/o unidades equivalentes entre lenguas, pero también es portador de aspectos culturales que se reflejan en el vocabulario usado por el hablante[3].

Referências

ACEVEDO MERLANO, A. A.; MARTÍNEZ CASTIBLANCO, D.; LLINÁS PIZARRO, R. A. *Inventario participativo del patrimonio cultural inmaterial del municipio de Santa Ana en Magdalena, Colombia*. Ge-conservación, v. 12, p. 67–79, 2017.

BOURDIEU, Pierre. *A distinção: crítica social do julgamento*. 2. ed. Porto Alegre: Zouk; São Paulo: EDUSP, 2011. Disponível: https://pt.scribd.com/document/405346103/BOURDIEU-Pierre-A-Distincao-critica social-do-julgamento-pdf. Acesso em: 7 abr. 2025.

CABRÉ, M. T. *La terminología: teoría, metodología, aplicaciones*. Barcelona: Antártida, 1993.

CABRÉ, M. T. *La terminología: representación y comunicación*. Barcelona: IULA, 1999.

CABRÉ, M. T. et al. *Terminología, discursos profesionales y lenguaje de especialidad: terminologia, discursos profissionais e linguagem de especialidade*. Trabalhos em Linguística Aplicada, v. 61, n. 1, p. 1–4, 2022. Disponível em: https://www.scielo.br/j/tla/a/xsNfx45W3zDNLMkD9f5Hytx/?lang=pt. Acesso em: 12 maio 2025.

CHAGAS, M. de S. *Palestra em seminário sobre museus e mediação cultural*, 2021. Disponível em: https://cedoc.museus.gov.br/repositorio-de-educacao-museal/mario-chagas-e-claudia-rose-museus-patrimonio-e-afetos. Acesso em: 25 fev. 2025.

DESVALLÉES, A.; MAIRESSE, F. (Orgs.). *Conceitos-chave de museologia*. Brasília: IBRAM; UNESCO, 2013. Disponível em: https://www.ibram.gov.br/wp-content/uploads/2014/09/Conceitos-chave-de-Museologia.pdf. Acesso em: 12 jan. 2025.

DESVALLÉES, A.; MAIRESSE, F. (Orgs.). *Conceitos-chave de museologia*. São Paulo: Pinacoteca; IBRAM; Comitê Brasileiro do ICOM, 2011.

ESTEVAM, J. Z. *Mediação no museu, na escola e na vida*. Revista Científica/FAP, Curitiba, v. 25, n. 2, p. 271, 2021. Disponível em: https://periodicos.unespar.edu.br/revistacientifica/article/view/4309. Acesso em: 12 maio 2025.

EVE. *Desafíos de la Mediación Cultural en Museos*. 2025. Disponível em: https://evemuseografia.com/2025/04/08/desafios-de-la-mediacion-cultural-en-museos. Acesso em: 12 maio 2025.

FAULSTICH, E. *Discurso e terminologia: uma abordagem sociocognitiva*. São Paulo: Contexto, 2006.

FELDHAUS, M. Arte, museus e mediação cultural: a experiência estética e a construção do conhecimento sensível. *Revista da FUNDARTE*, n. 28, 2014. Disponível em: https://seer.fundarte.rs.gov.br/RevistadaFundarte/article/view/94. Acesso em: 12 maio 2025.

GONÇALVES, J. R. S. *Museu, memória e poder*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006. Disponível em: https://leiaarqueologia.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/02/kupdf-com_identidade-cultural-na-pos-modernidade-stuart-hallpdf.pdf. Acesso em: 12 maio 2025.

ICOM – CONSELHO INTERNACIONAL DE MUSEUS. *Código de Ética do ICOM para Museus*. Paris: ICOM, 2007.

ICOM. *Running a museum: a practical handbook*. Disponível em: https://icom.museum/en/ressource/running-a-museum-a-practical-handbook/. Acesso em: 12 maio 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE MUSEUS (IBRAM). *Documentação*. Programa Saber Museu. Brasília: IBRAM, 3 mar. 2023. Disponível em: https://www.gov.br/museus/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/programas-projetos-acoes-obras-e-atividades/programa-saber-museu/temas/documentacao. Acesso em: 20 jan. 2025.

MONTEIRO, A. J. *Campo Cultural*. Porto, 2015. Disponível em: https://www.academia.edu/25298361/Campo_Cultural. Acesso em: 3 mar. 2025.

MOREIRA, G. L. Lexicografía pedagógica: caminos teóricos y aplicados. El pensamiento de las profesoras frente al uso del diccionario en las clases de ELE: un estudio de caso en el curso de turismo. In: RODRIGUES-PEREIRA, R.; ZACARIAS, R. A. dos S.; NADIN, O. L. N. *Lexicografia Pedagógica: caminhos teóricos e aplicados*. Campinas: Mercado de Letras, 2023.

SALLES, M.; FRAGA, L. Comunicação e turismo cultural: estratégias discursivas em museus. *Caderno de Comunicação*, v. 15, n. 1, 2021.

SEÑAS. *Diccionario para la enseñanza de la lengua española para brasileños*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

VARINE, H. de. *O desenvolvimento do ecomuseu*. Boletim do IBRAM, v. 5, 1991.

Enviado em 31/08/2026

Avaliado em 15/10/2026

METODOLOGIAS DE ENSINO DA GRAMÁTICA CONTEXTUALIZADA NA SALA DE AULA

Daiara Correia dos Santos[13]
Jheniffer Nicoly de Araújo Costa[14]
Julia Gabrielly Rosa Oliveira[15]
Kelle Christina da Silva Almeida[16]
Aderlan Messias de Oliveira[17]

Resumo
A gramática contextualizada rompe com a abordagem tradicional que se concentra na memorização de regras e classificações gramaticais. O estudo da língua deve ocorrer a partir de situações reais de comunicação, considerando os sentidos produzidos nos textos e as intenções envolvidas no processo comunicativo. O ensino da gramática a partir dos gêneros textuais representa uma alternativa às práticas tradicionais centradas na memorização de regras e nomenclaturas. O trabalho com o gênero conto popular de tradição oral favorece não apenas o desenvolvimento das competências de leitura, escrita e oralidade, mas também a construção de uma postura reflexiva diante da linguagem.
Palavras-chave: Gramática contextualizada; Gêneros textuais; Conto popular.

Abstract
Contextualized grammar breaks with the traditional approach centered on the memorization of rules and grammatical classifications. The study of language must take place through real communication situations, considering the meanings produced in texts and the intentions involved in the communicative process. Teaching grammar through textual genres represents an alternative to traditional practices focused on memorizing rules and nomenclature. Working with the popular folk tale genre favors not only the development of reading, writing, and oral skills, but also the construction of a reflective stance toward language.
Keywords: Contextualized grammar; Textual genres; Popular folk tale.

Introdução

Os estudos dedicados à gramática iniciaram-se por volta do século III a.C., quando estudiosos e filósofos gregos, com o intuito de preservar "na maior pureza possível a língua grega", sistematizaram regras que deveriam ser utilizadas nas obras literárias (Bagno, 2001, p. 15). Assim, nasceu a gramática, cujo significado traduz-se como a arte de escrever, atualmente conhecida como gramática tradicional (GT).

Segundo Bagno (2001), o ensino tradicional da língua tem se baseado na repetição e reprodução de conceitos, preconceitos, mitos e doutrinas gramaticais, o que faz com que muitos alunos se tornem desinteressados pelo ensino de Língua Portuguesa, contribuindo, por exemplo, para a baixa autoestima desses estudantes. As aulas pautam-se na memorização de

[13] Acadêmica do curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, *campus* IX, Barreiras-BA.
[14] Acadêmica do curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, *campus* IX, Barreiras-BA.
[15] Acadêmica do curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, *campus* IX, Barreiras-BA.
[16] Acadêmica do curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, *campus* IX, Barreiras-BA.
[17] Professor do Curso de Letras da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, *campus* IX, Barreiras-BA. Mestre em Língua e Cultura (UFBA), especialista em Direitos Humanos (CEI), Linguística (Faculdade Integrada AVM) e Psicopedagogia (UNIFASB), bacharel em Direito (UNIFASB) e licenciado em Letras Vernáculas (UNEB).

conceitos e nomenclaturas, retirados de trechos analisados fora de contexto, impossibilitando que as crianças compreendam o uso crítico e reflexivo da língua, que deveria ser o foco dos professores. O objetivo do ensino "não quer dizer simplesmente levar o aluno a conhecer todas as regras padronizadas, a familiarizar-se com elas, para saber aplicá-las com precisão e adequação. É muito mais que isso. Sou a favor de um ensino crítico da norma-padrão" (Bagno, 2001, p. 59).

Dessa forma, esse atual modelo de ensino da gramática pode (e deve) ser repensado sob a perspectiva de uma gramática contextualizada, com metodologias que valorizem práticas "sem a necessidade de decorar nomenclaturas [...] nem de empreender exercícios mal formulados e incongruentes de análise e descrição mecânica dos fatos gramaticais" (Bagno, 2001, p. 65). Nesse contexto, o presente trabalho busca responder à seguinte questão: quais metodologias podem ser utilizadas em sala de aula de modo a possibilitar um ensino contextualizado da gramática? Assim, objetiva-se analisar metodologias e estratégias didáticas voltadas para essa abordagem nas aulas de Língua Portuguesa.

Desenvolvimento

Metodologia

A metodologia usada para a construção deste trabalho consiste em uma pesquisa bibliográfica, de caráter analítico e interpretativo, tendo como suporte as discussões de Bagno (2001), Antunes (2014), Azeredo (2018) e Lopes e Xavier (2021). O material de estudo utilizado foi disponibilizado pelo professor do componente curricular de *Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino de Língua Portuguesa.*

A pesquisa bibliográfica, segundo Marconi e Lakatos (2002, p. 71) "abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros [...]". Sua proposta envolve "colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto" (Marconi; Lakatos, 2002, p. 71). Dessa forma, por meio das análises e discussões das obras selecionadas, foi possível fundamentar e desenvolver a presente pesquisa.

Resultados e discussões

A gramática contextualizada

A gramática contextualizada rompe com a abordagem tradicional que se concentra na memorização de regras e classificações gramaticais. O estudo da língua deve ocorrer a partir de situações reais de comunicação, considerando os sentidos produzidos nos textos e as intenções envolvidas no processo comunicativo. Para Antunes (2014, p. 46), uma gramática contextualizada "seria uma perspectiva de estudos dos fenômenos gramaticais, ou uma estratégia de exploração do componente gramatical do texto, tomando como referência de seus valores e funções". Assim, o conhecimento gramatical passa a ser entendido como um recurso que contribui para a construção de significados e para o desenvolvimento da comunicação dos estudantes. Ainda segundo Antunes (2014), a gramática não deve ser ensinada de forma independente, mas articulada às práticas de leitura, escrita e oralidade. A autora defende que o ensino da língua deve favorecer a reflexão sobre os usos da linguagem, próximas das experiências vividas pelos estudantes.

Esse entendimento é reforçado por Lopes e Xavier (2021, p. 333), que relacionam a gramática contextualizada ao letramento crítico. Os autores argumentam que "a gramática não pode ser estudada fora dos contextos de uso", uma vez que os elementos linguísticos assumem funções específicas na construção dos sentidos dos textos. Dessa forma, o

letramento crítico aumenta as possibilidades de ensino da gramática ao incentivar os alunos a analisarem a estrutura da língua, bem como os valores e as ideologias presentes nos discursos.

Portanto, as contribuições de Antunes (2014) e de Lopes e Xavier (2021) se complementam ao defender um ensino de gramática voltado para os usos reais da linguagem. Enquanto Antunes (2014) enfatiza a integração da gramática às práticas discursivas, Lopes e Xavier (2021) demonstram que essa abordagem pode favorecer o desenvolvimento do letramento crítico.

O ensino reflexivo da língua

O ensino tradicional, baseado na memorização e na repetição da gramática, não promove no aluno um aprendizado reflexivo e crítico, prejudicando o desenvolvimento da autonomia e da capacidade de pensar criticamente. Nessa perspectiva, é comum a utilização da gramática como fator superior a qualquer língua, desconsiderando a essência de um ensino que desperta no estudante a reflexão sobre a linguagem. O objetivo central dessa metodologia é incentivar a capacidade de refletir e explorar escolhas linguísticas na comunicação. Conforme Azeredo (2018, p. 57), “o foco do ensino deve ser a articulação de três variáveis: as formas, os sentidos pretendidos e as situações comunicativas”.

Azeredo aborda que os três aspectos da língua configuram-se como as formas de como a língua é organizada, ou seja, na escolha das palavras, das frases, da pontuação e da própria gramática**.** Os sentidos referem-se à intenção de quem transmite a mensagem**,** seja convencer, emocionar ou explicar, e às situações comunicativas, que correspondem ao contexto em que a comunicação acontece**.** Tudo isso influencia o texto que será produzido.

A partir desse ponto, adentra-se o conceito de consciência metalinguística, que consiste basicamente na capacidade de analisar a própria língua falada. Essa consciência desenvolve habilidades de identificação das categorias gramaticais, das estruturas textuais e da forma de adequar o sentido ao contexto comunicativo. Disponibilizar esse conhecimento aos alunos permite promover autonomia, estimulando a reflexão, especialmente nas habilidades de leitura e escrita, tornando o estudante protagonista de seu aprendizado e não apenas um repetidor de conteúdos.

Azeredo (2018, p. 52) corrobora essa visão ao afirmar que a língua “deixa de ser mera herança que se impõe aos indivíduos como membros da comunidade, e é posta a serviço de suas escolhas e de sua capacidade de criar”. Nessa mesma linha, Antunes (2014, p. 26) defende que “mais do que saber o que dizem os gramáticos acerca do uso desse ou daquele pronome, por exemplo, vale mais procurar ver como os pronomes são usados, por quem, quando, com que funções, com que valores sociais a eles atribuídos”.

O ensino reflexivo não se baseia na simples correção de erros, mas na análise dos contextos em que a gramática é aplicada, possibilitando que o aluno desenvolva pensamento crítico. Nessa abordagem, o professor atua como orientador e mediador, propondo argumentação e discussão, em vez de se limitar a atividades que colocam a gramática como elemento exclusivo da linguagem. Nesse sentido, Azeredo (2018, p. 64) destaca que “cabe ao professor levar o aluno à percepção e compreensão de que a palavra desempenha múltiplos papéis em nossa vida”. Antunes (2014, p. 47) complementa essa perspectiva ao afirmar que a abordagem contextualizada “precisa não perder de vista a dimensão global do texto”, sendo “exatamente oposta à perspectiva de isolar os itens e tomá-los como coisas autônomas, independentes”.

Na prática, isso se concretiza por meio de metodologias que envolvem análise de textos, como compreender o texto, refletir sobre seus conceitos e, em seguida, identificar pronomes, substantivos e outros elementos necessários, além da produção de textos argumentativos. Essa visão ampliada entende que o ensino reflexivo não se baseia em uma verdade única, e o professor torna-se um aliado do pensamento crítico, não o detentor exclusivo da norma gramatical tradicional. Antunes (2014, p. 50) reforça esse entendimento ao afirmar que "a escola é um espaço social, palco de vivências interativas, de situações de linguagem" e que "é preciso avivar a consciência de que a linguagem está em pleno uso também na sala de aula, com muitas funções diferentes".

Ensino a partir de gêneros textuais

A proposta de um ensino contextualizado da gramática encontra nos gêneros textuais um importante instrumento metodológico, uma vez que eles possibilitam a análise dos recursos linguísticos em situações reais de comunicação. Nessa perspectiva, a gramática deixa de ser compreendida como um conjunto de regras isoladas e passa a ser estudada em sua relação com a produção de sentidos nos textos. Segundo Antunes (2014), a própria noção de gramática contextualizada está relacionada ao entendimento de que a linguagem nunca ocorre de forma desassociada de um contexto social. Para a autora, "a linguagem nunca ocorre isoladamente, fora de qualquer contexto; a gramática somente ocorre como parte de uma atividade verbal particular" (Antunes, 2014, p. 40).

Desse modo, o ensino da língua deve partir de práticas concretas de leitura, escrita e oralidade, permitindo que os estudantes compreendam a funcionalidade dos elementos linguísticos em diferentes situações comunicativas. Sob esse olhar, o trabalho com o gênero conto popular de tradição oral apresenta-se como uma possibilidade significativa para o desenvolvimento da consciência linguística dos alunos. Por meio da escuta, leitura, interpretação e produção de contos, os estudantes podem observar como diferentes recursos gramaticais contribuem para a construção da narrativa, para a caracterização das personagens e para a progressão dos acontecimentos.

A análise de contos populares permite, por exemplo, investigar o emprego dos verbos na organização temporal da narrativa, a utilização dos pronomes para a retomada de informações, o papel dos conectivos na sequência dos fatos e a função dos adjetivos na caracterização dos personagens. Nessas situações, a gramática é estudada em uso, articulada à construção dos sentidos do texto. Conforme Antunes (2014, p. 40), uma gramática contextualizada corresponde a "uma gramática dos usos", voltada para aquilo que os falantes "dizem e escrevem em textos dos mais variados tamanhos, tipos e funções". Essa compreensão reforça a importância de desenvolver atividades que levem os estudantes a refletir sobre os efeitos de sentido produzidos pelas escolhas linguísticas presentes nos gêneros textuais.

Em contrapartida, não se alinham à perspectiva da gramática contextualizada atividades baseadas exclusivamente na memorização de conceitos, na classificação mecânica de palavras retiradas de frases isoladas, no preenchimento de lacunas sem contexto comunicativo ou na repetição de exercícios centrados apenas na identificação de categorias gramaticais. Essas práticas tendem a desvincular a gramática dos usos reais da língua e limitam o desenvolvimento da reflexão crítica sobre a linguagem.

O ensino da gramática a partir dos gêneros textuais representa uma alternativa às práticas tradicionais centradas na memorização de regras e nomenclaturas. Ao tomar o texto como objeto de análise e os usos da língua como ponto de partida para a aprendizagem, o professor possibilita que os estudantes compreendam a funcionalidade dos recursos linguísticos

em diferentes contextos comunicativos. O trabalho com o gênero conto popular de tradição oral favorece não apenas o desenvolvimento das competências de leitura, escrita e oralidade, mas também a construção de uma postura reflexiva diante da linguagem.

Conforme defende Antunes (2014), a gramática deve ser compreendida em sua relação com os sentidos produzidos nos textos e nas interações sociais. Diante disso, a análise linguística constitui uma ferramenta para a compreensão do funcionamento da língua em situações reais de comunicação, contribuindo para a ampliação da competência comunicativa dos alunos e para uma formação mais crítica, significativa e alinhada às demandas do uso social da linguagem.

Considerações finais

Podemos afirmar com esta pesquisa que o ensino tradicional, baseado na memorização e na repetição, não contribui para o desenvolvimento de alunos críticos e reflexivos. A gramática contextualizada apresenta-se como uma abordagem que rompe com esse ensino, promovendo um estudo a partir de situações reais de comunicação, que leva em consideração os sentidos e contextos.

Uma das alternativas a serem utilizadas em sala de aula de modo a possibilitar um ensino contextualizado da gramática e análise dos recursos gramaticais apresentados nas narrativas, trata-se do uso dos gêneros textuais como instrumentos para fortalecer a escuta, leitura e interpretação. Atividades baseadas na memorização e repetição dos conceitos, classificação de palavras retiradas de frases isoladas, identificação de categorias gramaticais, devem ser evitadas.

É importante destacar, ainda, o papel do professor como orientador e mediador, que instiga os alunos a argumentarem e discutirem os textos. Dentro da sua metodologia de trabalho, é importante que haja análises, compreensões e discussões. Logo após isso, devem ser apresentados os conceitos pretendidos, sem deixar de lado as reflexões construídas.

Referências

ANTUNES, Irandé**. Gramática contextualizada:** limpando o pó das ideias simples. São Paulo: Parábola, 2014.

AZEREDO, José Carlos de. **A linguística, o texto e o ensino da língua.** 1. ed. São Paulo: Parábola, 2018. (Linguagem, 84).

BAGNO, Marcos. **Português ou brasileiro?** Um convite à pesquisa. São Paulo: Parábola Editorial, 2001

LOPES, Gustavo Henrique Viana; XAVIER, Francisca Rebeca de Lima. Gramática contextualizada e letramento crítico: o uso dos adjetivos modalizadores no conto Lumbiá, de Conceição Evaristo. **Revista Linguística**, Rio de Janeiro, v. 17, 2021.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa:** planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

Enviado em 31/08/2026

Avaliado em 15/10/2026

A LITERATURA AFRO NA SALA DE AULA: UMA PRÁTICA DE LETRAMENTO LITERÁRIO COM *ESSE CABELO*, DE DJAIMILIA PEREIRA DE ALMEIDA

Deisi Luzia Zanatta[18]

Resumo

O objetivo deste artigo é realizar uma proposta de letramento literário com a obra *Esse Cabelo*, de Djaimilia Pereira de Almeida para ser aplicada a estudantes da terceira série do Ensino Médio. O roteiro metodológico da atividade foi elaborado com base na sequência expandida que Rildo Cosson (2009) apresentada na obra *Letramento literário*: *teoria e prática*. A escolha pelo texto literário mencionado se dá, porque descreve o processo de aceitação do cabelo crespo de uma personagem negra, temática presente em muitas discussões contemporâneas, inclusive em questões e redações de vestibulares. Para isso, serviram de base os pressupostos teóricos de Rildo Cosson (2009; 2020;2021), Antonio Candido (1988;2017) e Judith A. Langer (2005). A proposta de prática de trabalho com a obra *Esse cabelo* pode fomentar discussões sobre questões étnico-raciais e propiciar a formação de leitores críticos.

Palavras-chave: Letramento literário. Formação de leitores no Ensino Médio. *Esse cabelo*. Identidade. Questões étnico-raciais.

Abstract

The aim of this article is to propose a reading practice with the novel *That Hair*, by Djaimilia Pereira de Almeida, to be applied to students in the third grade of secondary school. The activity's methodological script was drawn up based on the expanded sequence presented by Rildo Cosson (2009) in *Literary Literacy*: theory and practice. This novel was chosen because it describes the process of acceptance of a black character's curly hair, a theme that is present in many contemporary discussions, including entrance exam questions and essays. This was based on the theoretical assumptions of Rildo Cosson (2009, 2020, 2021), Antonio Candido (1988/2017) and Judith A. Langer (2005). The proposal to work with *That Hair* can encourage discussions on ethnic-racial issues and foster the formation of critical readers.

Keywords: Literary literacy. High school Reading. *That Hair*. Identity. Ethnic-racial issues.

Introdução

A publicação da lei 10.639/03 que institui o ensino da história e cultura afro-brasileira marca uma mudança significativa na educação brasileira, pois viabiliza o reconhecimento das produções dos povos africanos e redireciona o contato com textos que vão além das obras canônicas da literatura brasileira e portuguesa estudadas conforme a cronologia e estética das escolas literárias.

Entendemos que a literatura possui um papel fundamental na formação do pensamento crítico das pessoas, especialmente dos jovens que se encontram em uma etapa de questionamentos, conflitos, descobertas de si, do outro e do mundo. Logo, a literatura africana de Língua Portuguesa, por apresentar temáticas que viabilizem discussões importantes sobre questões étnico-raciais, vem sendo alvo de muitos estudos e leituras recebendo devido reconhecimento na sociedade contemporânea.

[18] Doutora em Letras pela Universidade de Passo Fundo (UPF). Docente da Católica de Santa Catarina (CSC).

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a leitura é um procedimento no qual o receptor "realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc." (BRASIL, 1997, p. 36). Isso vem ao encontro com o que preconiza a Base Nacional Comum Curricular. Conforme esse documento

> No Ensino Médio, os jovens intensificam o conhecimento sobre seus sentimentos, interesses, capacidades intelectuais e expressivas; ampliam e aprofundam vínculos sociais e afetivos; e refletem sobre a vida e o trabalho que gostariam de ter. Encontram-se diante de questionamentos sobre si próprios e seus projetos de vida, vivendo juventudes marcadas por contextos socioculturais diversos.
>
> Por ser um período de vida caracterizado por mais autonomia e maior capacidade de abstração e reflexão sobre o mundo, os jovens, gradativamente, ampliam também suas possibilidades de participação na vida pública e na produção cultural. Eles fazem isso por meio da autoria de diversas produções que constituem as culturas juvenis manifestadas em músicas, danças, manifestações da cultura corporal, vídeos, marcas corporais, moda, rádios comunitárias, redes de mídia da internet, gírias e demais produções e práticas socioculturais que combinam linguagens e diferentes modos de estar juntos. (BRASIL, 2019, p. 481).

Levar a leitura da literatura para a sala de aula amplia o repertório de leitura, proporciona aos jovens estudantes conhecer e viver experiências contadas a partir da visão de autores que possibilitem a construção de novas reflexões, viabiliza traçar um paralelo com o contexto atual da sociedade, uma vez que os textos literários trazem consigo novas formas de pensar e de rever comportamentos sociais.

Com isso, o objetivo deste trabalho é apresentar uma proposta de prática de leitura para ser desenvolvida com estudantes da 3ª série do Ensino Médio. O texto escolhido para o desenvolvimento da sequência expandida do letramento literário foi *Esse Cabelo*, de Djamilia Pereira de Almeida.

A narrativa apresenta a história de Mila e todo o processo de aceitação do cabelo crespo. Nascida em Luanda, capital de Angola, mas criada em uma família inter-racial em Portugal, a personagem principal evidencia as memórias da infância, os inúmeros tratamentos capilares de alisamento, o preconceito, além de lembranças de uma avó negra e outra branca, momentos de conflitos, questionamentos e descobertas. Mila passa por um processo de busca pela identidade, enfrentamento, pertencimento e aceitação pessoal dentro da sociedade em que vive.

Mesmo que a obra *Esse* Cabelo não seja uma produção da Literatura Juvenil, a temática do texto de Djaimilia Pereira de Almeida se torna muito relevante para a formação de jovens leitores visto que apresenta os dilemas apresentados pela personagem acera da sua identidade, os efeitos causados acerca do preconceito sobre a cabeça, os cabelos, como referência de personalidade e inquietude social. Essas questões além de dialogarem com temas da produção literária juvenil contemporânea representam conflitos que os jovens podem ter na procura e descoberta da sua identidade.

A fim de alcançarmos o objetivo proposto utilizamos os pressupostos teóricos de Rildo Cosson (2009; 2020; 2021), Antonio Candido (1988;2017), Judith A. Languer (2005) e para o desenvolvimento metodológico da proposta de prática de leitura, utilizaremos a sequência expandida[19] de Rildo Cosson (2009).

A seguir, apresentamos o referencial teórico seguido da proposta de prática de leitura com a sequência expandida do letramento literário de *Esse Cabelo* e, por fim, as considerações finais.

Letramento literário na sala de aula e a formação humana: algumas considerações

Ao refletirmos e dialogarmos sobre a relevância da literatura na formação do ser humano, é imprescindível mencionar Antônio Candido. No capítulo "O direito à literatura", obra *Vários escritos*, o estudioso defende a ideia de que o ser humano tem o direito à literatura. Segundo Candido, "a literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante" (Candido, 2017, p. 180).

Candido considera como literatura todas as criações poéticas, ficcionais ou dramáticas em todos os níveis de uma sociedade e em todos os tipos de cultura como folclore e lendas até as produções mais complexas de grandes civilizações. O teórico ainda enfatiza que cada sociedade cria a sua própria literatura de acordo com seus impulsos, crenças, formas de pensar, normas, sentimentos com o intuito de fortalecer esses elementos nas manifestações ficcionais. Assim, "a literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas" (Candido, 2017, p. 175).

As palavras de Antônio Candido ressaltam a relevância do homem ter contato com a literatura e, por isso, entendemos que a literatura deve ser trabalhada na escola, principalmente por ela ser de capaz de humanizar os leitores. A BNCC para o Ensino Médio menciona o seguinte sobre a formação do leitor:

> Está em jogo a continuidade da formação do leitor literário e do desenvolvimento da fruição. A análise contextualizada de produções artísticas e dos textos literários, com destaque para os clássicos, intensifica-se no Ensino Médio. Gêneros e formas diversas de produções vinculadas à apreciação de obras artísticas e produções culturais (resenhas, vlogs e podcasts literários, culturais etc.) ou a formas de apropriação do texto literário, de produções cinematográficas e teatrais e de outras manifestações artísticas (remediações, paródias, estilizações, vídeos minutos, fanfics etc.) continuam a ser considerados associados a habilidades técnicas e estéticas mais refinadas. A escrita literária, por sua vez, ainda que não seja o foco central do componente de Língua Portuguesa, também se mostra rica em possibilidades expressivas. Já exercitada no Ensino Fundamental, pode ser ampliada e aprofundada no Ensino Médio, aproveitando o interesse de muitos jovens por manifestações esteticamente organizadas comuns às culturas juvenis (BRASIL, 2018, p. 495).

[19] É uma proposta metodológica desenvolvida por Rildo Cosson em sua obra Letramento Literário: teoria e prática, focada no ensino de literatura. A sequência expandida foi criada para orientar o trabalho com textos literários na Educação Básica, especialmente no Ensino Médio, promovendo uma leitura mais aprofundada, crítica e contextualizada.

O estudante, ao ler obras literárias que estão diretamente ligadas na sua formação como ser humano, precisa saber contextualizá-las, para que seja significativa para ele enquanto leitor e, assim, estar apto para conseguir realizar a leitura de mundo. Por isso, a sala de aula é um espaço fundamental para se trabalhar com a literatura.

Segundo Rildo Cosson

> [...] devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, como bem nos alerta Magda Soares, mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização. (Cosson, 2009, p. 23).

Rildo Cosson (2009) menciona que a leitura implica troca de sentidos entre o leitor e o escritor, e com a sociedade na qual ambos se localizam, pois os sentidos resultam de compartilhamento de visões do mundo entre os homens no tempo e no espaço. Ao ler, o leitor abre uma porta entre o seu mundo e o mundo do outro e o sentido do texto só se completa quando esse trânsito se efetiva. Segundo Cosson a literatura "é uma linguagem que se apresenta como um repertório de textos e práticas de produção e interpretação, pelos quais simbolizamos nas palavras e pelas palavras a nós e ao mundo em que vivemos" (Cosson, 2020, p. 177).

A esse respeito, é oportuno rememorar o pensamento de Judith Langer (2005) sobre a experiência literária. Segundo Langer:

> Para que uma aula dê certo, é necessário que os estudantes expressem inquietações que podem ou não ser compartilhadas por outros; identifiquem pontos conflitantes, explorando-os de muitas perspectivas, e unam seus pensamentos aos dos outros. Para os professores, isso significa que devemos ver a comunidade de sala de aula como uma entidade dinâmica, mudando e se flexibilizando em resposta aos indivíduos que a constituem. As maneiras pelas quais os alunos usam a literatura, suas razões para fazê-lo e os tipos de significado que eles esperam construir de suas experiências dependem da história e do contexto. [...]
>
> Cada aluno é um indivíduo complexo que pertence a tantas subculturas quantas possam ser identificadas através de crenças em comum, convenções sociais e maneiras de se comunicar e de se comportar. Por causa de sua confluência toda particular de diferenças sociais, históricas e culturais, cada grupo tem um potencial para tratar a literatura de modo diferente. (Langer, 2005, p. 65).

As práticas de leitura, então, devem envolver os leitores para que estes atinjam o letramento literário, requerem dinâmicas para ler o texto literário considerando as particularidades que constituem tais escritos.

Cosson (2021, p. 15) ressalta que ler é entrar em uma conversa que envolve pelo menos quatro elementos: o leitor, o texto, o autor e o contexto. O estudioso, então, enfatiza que "ao ler tomamos consciência do outro, da existência do outro que produziu o texto, ao mesmo tempo que confirmamos a nossa presença na conversa mantida com o texto pela maneira que aprendemos a ler e pelo reconhecimento do texto com o texto" (Cosson, 2021, p. 15).

Propostas de práticas de leitura com textos literários permitem que os estudantes interajam com as situações apresentadas nas histórias, ao mesmo tempo entre si e construam saberes que podem ser compartilhados coletivamente. Uma ação interessante é a sequência

expandida proposta por Rildo Cosson na obra *Letramento literário: teoria e prática*, a qual utilizaremos para a sugestão de prática de leitura com a obra *Esse Cabelo*.

Cosson (2009), então, explica que a sequência expandida é organizada em sete etapas: a motivação, a introdução, a primeira leitura, a primeira interpretação, a contextualização, a segunda interpretação e a expansão. A motivação é a etapa que prepara o aluno para que ele adentre no universo do texto. Na introdução, o autor (a) e o texto são apresentados aos leitores.

A primeira leitura é a terceira etapa em que ocorre a leitura extraclasse do texto. Já na primeira interpretação acontece uma apreensão geral da obra, levando o leitor a extrair sua impressão global do título e o impacto que este gerou.

Na contextualização se dá o aprofundamento da leitura por meio dos sete contextos que a obra carrega consigo: contextualização teórica (ideias que sustentam a obra), contextualização histórica (época apresentada na obra ou período de sua publicação), contextualização estilística (período literário), contextualização poética (composição da obra), contextualização crítica (recepção da obra), contextualização presentificadora (correspondência da obra com a leitura presente) e contextualização temática (tema/temas abordados na obra).

Depois, é o momento da segunda interpretação. Nesta etapa, o objetivo é realizar a leitura aprofundada de um dos aspectos da obra: um personagem, um tema, uma parte do enredo, questões históricas, relação com o momento atual etc. Por fim, acontece a expansão em que ocorre um diálogo da obra com os textos que a antecedem, ou precedem; é um trabalho comparativo onde a obra é colocada em confronto e contraste com outra a partir dos pontos de ligação.

Deste modo, a literatura pode contribuir para que o leitor amplie a visão que possui de si, do outro e do mundo. Segundo Langer

> A sala de aula onde há construção de representações espera escutar todas as vozes porque, ao escutar as interpretações dos outros, temos um caminho para ampliar e levar adiante nosso próprio pensamento. Isso não significa que os conflitos são neutralizados, nem que a resistência é erradicada. Ao contrário, os alunos têm a oportunidade de participar de uma comunidade onde podem expressar seus pensamentos e se posicionar a respeito dos textos – onde podem desenvolver suas idéias e ter um público para interagir com eles. Através da literatura os alunos se dão conta de como suas histórias pessoais e de grupo influenciam suas formas de leitura. (Languer, 2005, p. 211-212).

A estudiosa também ressalta que

> Inerente ao ato de compreensão literária está a promessa de tocar os múltiplos lados da sensibilidade humana. É através das representações que desenvolvemos ao explorar novos horizontes de possibilidades que podemos, ao menos, começar a imaginar as perspectivas dos outros – em outras circunstâncias, eras, culturas – e ser estimulados a procurar um novo sentido em nós mesmos, na nossa época e no nosso mundo. (Langer, 2005, p. 213).

Com isso, ao entrar em contato com o texto, o leitor adentra em outros mundos e, ao mesmo tempo, se depara com situações que podem acontecer em seu entorno. Segundo Cosson, a literatura "é uma linguagem que se apresenta como um repertório de textos e práticas de produção e interpretação, pelos quais simbolizamos nas palavras e pelas palavras a nós e ao mundo em que vivemos" (Cosson, 2020, p. 177).

Nesse contexto, entendemos a relevância do ensino de literatura na escola, pois além de ser, muitas vezes, o único lugar que os estudantes podem ter acesso ao livro, a escola é um espaço de convivência de pessoas diferentes, cada uma com sua singularidade e cultura. Ao ofertar práticas de leitura literária, a escola está contribuindo para a consolidação de sujeitos leitores que se tornarão pessoas reflexivas e críticas, cidadãos atuantes na sociedade.

Esse cabelo: uma proposta de letramento literário para o ensino médio

A prática de leitura para o ensino de literatura de Língua Portuguesa foi pensada para alunos do 3º ano do Ensino Médio, em doze períodos de 45 minutos cada. A proposta poderá ser dividida em seis semanas obedecendo a estrutura da sequência expandida de Rildo Cosson[20].

Introdução

Nesta etapa, a escritora e a obra serão apresentadas para os estudantes. Para essa atividade, a sugestão é mostrar a trajetória de Djaimilia Pereira de Almeida, sua produção literária e contexto de produção, principalmente as relações entre Portugal, Angola e os processos migratórios, colonialismo e pós-colonialismo. Podem ser utilizados recursos visuais com projeção de imagens da escritora e da obra, bem como utilização de vídeos e de artigos que abordem essas questões. Outra sugestão é explorar os elementos paratextuais da obra como capa, título etc. Como atividade de registro, os estudantes devem elaborar hipóteses sobre o conteúdo da obra. Sugerimos que a Introdução não ultrapasse uma aula para não comprometer as etapas de leitura e interpretação da obra a serem realizadas pelos estudantes.

Leitura

Será o momento de contato dos estudantes com a obra *Esse Cabelo*. Na etapa da leitura, sugerimos que aconteça na sala de aula e extraclasse. A leitura deve ser dividida em blocos para que a abordagem de toda a sequência seja desenvolvida. Ao final de cada momento, deve-se realizar o intervalo de leitura para discutir impressões da narrativa, conflitos vivenciados pela narradora, construção da memória, simbolismo do cabelo, relações familiares, preconceito racial, identidade cultural, descolonização de Angola.

Os alunos devem ter um diário de bordo, para registrar trechos marcantes, questionamentos, emoções, relações com outras leituras, lembranças etc. Nesse intervalo de leitura, o professor deverá mostrar aos alunos as diferentes possibilidades de leitura e interpretação da obra devido a mais informações sobre o seu contexto de produção com diversidade de fontes informativas.

Primeira interpretação

Nesta etapa, o objetivo é levar os estudantes a uma compreensão geral da obra, bem como suas impressões sobre o título. Para tanto, os alunos poderão desenvolver um mapa conceitual contendo temas centrais, personagens, espaços narrativos, enredo, conflitos, símbolos presentes no texto.

Por fim, devem redigir um parágrafo argumentativo respondendo aos seguintes questionamentos que serão apresentados em seminário: O que representa o cabelo na narrativa? Como memória e identidade se relacionam? Quais conflitos atravessam a protagonista?

[20] A divisão e o tempo da atividade são apenas uma sugestão. Cada docente pode adaptar conforme o andamento da sua turma.

Contextualização

Inspirado em Dominque Mainguenneau[21], Cosson (2009) sugere a contextualização "como o movimento de ler a obra dentro do seu contexto, ou melhor, que o contexto da obra é aquilo que ela traz consigo, que a torna inteligível para mim enquanto leitor". Diante disso, as propostas seguintes para o trabalho que envolve a contextualização podem ser realizadas.

Contextualização Teórica

Nesta etapa, é o momento de explorar as ideias que a obra apresenta. Por isso, uma sugestão é analisar a questão da formação dos povos africanos.

Dessa forma, propõe-se uma atividade interdisciplinar com um professor (a) de História para fomentar a discussão envolvendo raça, povo e formação identitária, bem como essas questões estão sendo abordadas no século XXI.

Contextualização Histórica

Esta contextualização objetiva relacionar a obra *Esse Cabelo* em relação à sociedade em que foi produzida. Na contextualização histórica serão abordadas questões relativas ao colonialismo português, independência de Angola, migração entre África e Europa, diáspora africana, bem como o processo de identidade da mulher negra relacionada ao cabelo no período pós-colonial.

Para isso, sugerimos o documentário *O teu cabelo não nega*[22] com relato de mulheres negras. Os estudantes devem fazer um mapa mental sobre os pontos apresentados que mais lhe chamaram a atenção e, com isso, uma roda de discussão poderá ser realizada fazendo uma relação com o texto literário em análise.

Contextualização Estilística

Nesta contextualização, analisa-se o diálogo entre a obra e o período literário. A contextualização de *Esse Cabelo* deverá abarcar questões referentes à contemporaneidade no que concerne ao estilo de linguagem e temática.

Para isso, o (a) docente deve fazer a mediação da leitura de trechos da obra que apontem o período literário contemporâneo abordando os seguintes elementos: narrativa autobiográfica, fragmentação, memória, poeticidade da escrita e construção da narradora.

Contextualização Poética

Nesta contextualização, ocorre a análise da estrutura e composição da obra. Sobre a estrutura, sugere-se a análise de como a obra está organizada de acordo com o gênero romance e de que forma a escritora apresenta a linguagem contemporânea na obra.

---

[21] É um professor e estudioso francês, respeitado pelas suas pesquisas na área da linguística e análise de discurso, bastante influente nos estudos de linguagem, especialmente na área da Análise do Discurso de linha francesa. Seu trabalho dialoga com outros teóricos do estudo da linguagem como filosofia, sociologia e literatura, contribuindo para um entendimento aprofundado de como os discursos produzem sentido em contextos sociais. A teoria de Maingueneau é utilizada em estudos linguísticos e literários, porque ajuda a compreender que o sentido de um texto não está apenas nas palavras, mas também nas condições que envolvem a produção, circulação, uso e recepção do discurso.

[22] Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=wg6cjQICV4s

Em relação ao gênero, propõe-se verificar os elementos de composição do romance e sobre a linguagem, analisar a presença da oralidade, da narrativa em primeira pessoa etc.

Contextualização Crítica

Esta contextualização está centrada na recepção crítica da obra, ou seja, na análise de outras leituras do texto. A publicação da obra aconteceu em 2015 e mesmo que seja recente encontramos um vasto material crítico de análise sobre a obra *Esse cabelo*.

Para este momento, a sugestão é ler e discutir as seguintes resenhas: *Esse cabelo: a tragicomédia de um cabelo crespo que cruza fronteiras | Djaimilia Pereira de Almeida*[23] *e ESSE CABELO - Identidade e fragmentação na obra de Djaimila Pereira de Almeida*[24]. Como atividade de registo, cada estudante deverá elaborar uma crítica sobre a obra.

Contextualização presentificadora

Nesta fase, ocorre uma correspondência da obra com o momento da leitura. Em *Esse Cabelo*, vários pontos podem ser analisados como: o espaço geopolítico entre Portugal e Angola, antiga metrópole e ex-colônia, as relações sociais entre grupos díspares, a migração e, principalmente, o cabelo crespo como parte da construção da identidade da mulher negra.

A escolha para essa contextualização pode ser a construção da identidade pessoal por meio do cabelo crespo, destacando como ocorrem os questionamentos da personagem neste processo. Para dar sequência, sugere-se a leitura do primeiro capítulo do livro *Sem perder a raiz*, de Nilma Lino Gomes que apresenta questões relacionadas aos dilemas de mulheres negras sobre o corpo e cabelo crespo.

Contextualização temática

Esta contextualização aborda os temas possíveis apresentados na obra. Em *Esse Cabelo* encontramos os questionamentos da protagonista da obra sobre os estereótipos nacionais, bem como a sua busca pela construção e ressignificação da sua identidade por meio do cabelo crespo. Logo, temas como identidade, diferença, racismo estrutural, identidade negra, representatividade e marginalização são evidenciados no texto.

Para a contextualização temática a escolha pode ser a migração e o cabelo crespo como parte da construção da identidade da mulher negra como centro de análise, como e por quais motivos ocorre tal movimento e como esse processo vem sendo abordado no período pós-colonial. Para isso, sugerimos a exibição do documentário *Mulher do Cabelo Crespo*[25].

---

[23] Disponível em: https://www.resenhacritica.com.br/ultimas-resenhas-publicadas/esse-cabelo-a-tragicomedia-de-um-cabelo-crespo-que-cruza-fronteiras-djaimilia-pereira-de-almeida/

[24] Disponível em: https://editora.pucrs.br/edipucrs/acessolivre/anais/escrita-e-critica-literaria-no brasil/assets/edicoes/2020/arquivos/24.pdf

[25] Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=38_rrw1JnSQ. "O projeto nasceu com a fotógrafa Andreia Eloy, ao perceber que a mulher do cabelo crespo também tem a sua beleza. "Não é somente o cabelo liso que é bonito, é o enrolado e o crespo também", diz ela. Mediante um bate-papo com elas resolveram dar o início ao projeto que aconteceria somente com uma exposição fotográfica com 15 lindas meninas e mulheres que cederam a sua imagem para o projeto, porém, as coisas foram criando outras proporções e dimensões, foi aí que elas tiveram a idéia de fazer um documentário dando voz a 6 mulheres que relatam as suas experiências com o racismo e discriminação." (Fonte: descrição do vídeo).

Segunda interpretação

A segunda interpretação requer uma leitura mais aprofundada por parte dos leitores de um dos aspectos/temas da obra. Essa etapa será realizada após as etapas anteriores que compreendem as contextualizações.

Para tanto, propõe-se que os estudantes retomem as anotações feitas no Diário de bordo e respondam as seguintes questões: Minha compreensão da obra mudou? O que passei a perceber após as contextualizações? Que novos significados atribuo ao símbolo do cabelo?

Feito isso, a sugestão é que elaborem um podcast analisando a obra e façam a divulgação nas redes sociais. Assim, é possível analisar os diferentes pontos de vistas levantados pelos estudantes.

Vale salientar que a segunda interpretação é de suma importância, pois ela é compartilhada entre os leitores, ou seja, a visão da obra não se encerra no momento individual da leitura, mas se amplia e se transforma sob os diferentes olhares dos estudantes.

Isso corrobora o pressuposto de Cosson (2006, p. 94), quando menciona que “o que identifica o leitor literário é o reconhecimento de que uma obra literária não se esgota, antes se amplia e se renova pelas várias abordagens que suscita.”.

Expansão

Nesta etapa ocorre a intertextualidade da obra com outros textos de mesmo gênero, ou pertencentes a outros padrões estéticos que vieram antes, bem como depois, mas que dialogam em algum aspecto.

Para este trabalho, a sugestão é selecionar pinturas de artistas famosos e iremos refletir sobre como as expressões capilares são evidenciadas em cada representado. Após isso, os estudantes podem ser convidados a se olharem no espelho. Feito isso, a sugestão é que ocorra uma roda de conversa sobre as impressões que cada um teve ao se ver no espelho e comentar sobre as diferenças em relação aos demais colegas.

Para a aula seguinte, os estudantes deverão escolher uma foto sua e levá-la fotocopiada para a aula. Pode ser proposto que cada um monte um cabelo diferente, caso assim desejar, ao que está na foto por meio de colagens, desenhos etc.

Por fim, pode-se organizar uma exposição com as fotografias originais e as montagens e solicitar que cada estudante mencione a relação do cabelo com sua personalidade.

Avaliação

Em relação ao processo de avaliação da proposta prática de letramento literário, sugere-se o uso dos diversos registros e atividades elaborados ao longo das discussões, bem como a participação dos estudantes, pois a análise proposta requer uma avaliação contínua e formativa que abarque as diferentes interpretações que os leitores formularem sobre a obra *Esse Cabelo*.

Considerações finais

O objetivo deste artigo foi apresentar uma proposta de prática de leitura para ser aplicada na terceira série do Ensino Médio com *Esse Cabelo*, de Djaimilia Pereira de Almeida utilizando a sequência expandida proposta por Rildo Cosson (2009). Entendemos que a obra transmite não apenas histórias sobre cabelos de mulheres afrodescendentes, mas também a representatividade que o cabelo tem para a classe feminina composta por mulheres negras para

além das fronteiras africanas e, por isso, possui fundamental importância para fomentar discussões sobre questões étnico-raciais com os estudantes do Ensino Médio.

A obra escolhida para a proposta de letramento literário com a sequência expandida viabiliza o contato do leitor com as situações políticas, econômicas e sociais experienciadas pela protagonista da narrativa.

Destacamos a relevância da sala de aula e do professor como mediador de leitura, pois ao trabalhar com textos da Literatura Africana de Língua Portuguesa propicia aos leitores um contato mais próximo com a visão que alguns escritores têm e apresentam em suas obras questões étnico-raciais envolvendo a mulher Afro e seu cabelo como elemento de identidade.

Esperamos que professores de literatura que atuam no Ensino Médio ao tomarem conhecimento da proposta apresentada neste trabalho a apliquem, ou, inspirem-se a desenvolverem suas próprias práticas de leitura com obras da Literatura Africana de Língua Portuguesa. Assim, é possível que o estudante amplie o seu repertório, bem como o senso crítico acerca da sociedade atual em relação ao papel da mulher negra no espaço em que vivemos na contemporaneidade.

Referências

ALMEIDA, Djaimilia Pereira de. **Esse cabelo**. Alfragide: Teorema, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: a educação é a base. Brasília, 2019. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 10. ago. 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental**. Parâmetros curriculares nacionais**: língua portuguesa. Brasília, 1997. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 20. set. 2020.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In:*____. **Vários Escritos**. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1977, p.171-193.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2009.

COSSON, Rildo. **Paradigmas do ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 2020.

COSSON, Rildo. **Como criar círculos de leitura na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 2021.

GOMES, Nilma L. **Sem perder a raiz**. São Paulo: Autêntica, 2019.

LANGUER, Judith. **Pensamento e experiência literários**: compreendendo o ensino de literatura. Trad. Luciana Lullhier e Maria Lúcia Bandeira Vargas. Passo Fundo: Editora da UPF, 2005.

ROCHA, Gabriela. *Teu cabelo não nega*. Documentário. YouTube, 20 de jan. de 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wg6cjQICV4s>. Acesso em: 20. ago. 2023.

TELA 2. **Documentário Mulher do Cabelo Crespo**. YouTube, 14 de jan. de 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=38_rrw1JnSQ>. Acesso em: 22. ago. 2023.

Enviado em 31/08/2026
Avaliado em 15/10/2026

A *FANFIC* COMO GÊNERO DISCURSIVO: UMA ANÁLISE NA PERSPECTIVA DO CÍRCULO DE BAKHTIN

Franciele Andriane da Costa[26]
Marilúcia dos Santos Domingos[27]

Resumo
Este artigo analisa a fanfic como gênero discursivo na perspectiva do Círculo de Bakhtin. Fundamentado em pesquisa qualitativa de natureza bibliográfica e documental, discute a concepção bakhtiniana de linguagem, enunciado e gêneros do discurso para compreender a constituição da fanfic a partir da articulação entre conteúdo temático, construção composicional e estilo. A análise evidencia que a fanfic se configura como prática discursiva marcada pelo dialogismo, pela responsividade e pela cultura participativa, constituindo um gênero contemporâneo cuja relativa estabilidade decorre das relações sociais e discursivas estabelecidas entre obras, autores, leitores e comunidades de fãs.
Palavras-chave: *Fanfic;* Círculo de Bakhtin; Gêneros do discurso.

Abstract
This article analyzes fanfiction as a speech genre from the perspective of the Bakhtin Circle. Based on qualitative bibliographical and documentary research, it discusses the Bakhtinian concepts of language, utterance, and speech genres to understand the constitution of fanfiction through the articulation of thematic content, compositional structure, and style. The analysis shows that fanfiction is a discursive practice characterized by dialogism, responsiveness, and participatory culture, constituting a contemporary genre whose relative stability derives from the social and discursive relations established among source works, authors, readers, and fan communities.
Keyword: Fanfiction; Bakhtin Circle; Speech genres

Introdução

Nas últimas décadas, a expansão das tecnologias digitais transformou significativamente as formas de produção, circulação e recepção dos discursos, favorecendo o surgimento de novos gêneros vinculados às práticas de linguagem desenvolvidas em ambientes virtuais (Lévy, 1999; Jenkins, 2009; Rojo; Barbosa, 2015). Nesse contexto, a fanfiction, ou simplesmente *fanfic* destaca-se como um gênero discursivo produzido por admiradores de obras literárias, cinematográficas, televisivas, jogos eletrônicos e outras manifestações culturais (Vargas, 2005; Campos, 2016; Alencar; Arruda, 2017).

Embora a *fanfic* tenha despertado crescente interesse de pesquisadores das áreas de Linguística, Literatura e Educação, observa-se que grande parte dos estudos concentra-se em seu potencial pedagógico, nas práticas de letramento digital ou em propostas de ensino fundamentadas em diferentes referenciais teórico-metodológicos. Em menor proporção, encontram-se investigações voltadas à compreensão da constituição discursiva desse gênero a partir dos pressupostos do Círculo de Bakhtin, especialmente no que se refere à articulação

[26] Mestre em Ensino pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Professora da Secretaria da Educação do Estado do Paraná.
[27] Doutora em Estudos da Linguagem. Professora da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP).

entre seus elementos constitutivos e às condições sociais de produção que lhe conferem relativa estabilidade.

Para o Círculo de Bakhtin, os gêneros do discurso constituem formas relativamente estáveis de enunciados produzidas nas diferentes esferas da atividade humana. Cada gênero organiza-se em função das condições concretas de produção e circulação dos enunciados, sendo constituído pela articulação entre conteúdo temático, construção composicional e estilo. Esses elementos não correspondem a categorias formais isoladas, mas refletem as finalidades comunicativas, as relações sociais estabelecidas entre os participantes da interação e os valores historicamente produzidos em determinada esfera de atividade.

Este artigo tem, então, o objetivo de compreender o gênero *fanfic* como forma relativamente estável de enunciado (Bakhtin, 2016), produzida em uma esfera específica da atividade humana, a artístico-literária digital. Para tanto, desenvolve-se uma pesquisa de natureza qualitativa, fundamentada em levantamento bibliográfico e análise documental da produção científica dedicada ao gênero, tomando como base contribuições de pesquisadores que investigaram suas características constitutivas.

A relevância deste estudo reside na possibilidade de ampliar a compreensão teórica da *fanfic* enquanto gênero discursivo contemporâneo, evidenciando que sua constituição ultrapassa aspectos estritamente estruturais e se vincula às relações dialógicas estabelecidas entre autores, leitores e obras que integram uma mesma cadeia de enunciados. Ao privilegiar os pressupostos do Círculo de Bakhtin, busca-se contribuir para os estudos dos gêneros do discurso, oferecendo uma sistematização analítica que favoreça futuras investigações sobre práticas discursivas desenvolvidas em ambientes digitais.

Gêneros do discurso na perspectiva do Círculo de Bakhtin

Linguagem, interação e enunciado

A compreensão dos gêneros do discurso, pelo Círculo, pressupõe uma concepção de linguagem que ultrapassa abordagens estritamente formais ou estruturais. Conforme Volóchinov (2014), a linguagem não constitui um sistema abstrato de formas, mas um fenômeno ideológico que se realiza nas interações sociais. Nessa mesma direção, Bakhtin (2016) compreende que toda manifestação da linguagem ocorre por meio de enunciados concretos produzidos nas diferentes esferas da atividade humana. Em outras palavras, toda manifestação da linguagem realiza-se na relação entre sujeitos historicamente situados, cujos enunciados refletem e refratam valores, posições ideológicas e experiências socialmente produzidas. Essa compreensão é retomada por Faraco (2009), ao explicar que o pensamento do Círculo rompe com perspectivas formalistas e desloca a análise para o funcionamento social da linguagem.

Nessa perspectiva, Volóchinov (2014) afirma que a realidade fundamental da linguagem não reside nas formas linguísticas isoladas, mas na interação discursiva efetivada por meio dos enunciados concretos. Cada ato de linguagem constitui uma resposta às condições sociais em que é produzido e, simultaneamente, antecipa novas respostas de seus interlocutores. Desse modo, o sentido de um enunciado nunca é determinado exclusivamente pelas palavras que o compõem, mas pelas relações dialógicas que estabelece com outros enunciados e com o contexto histórico-social em que circula.

Esse princípio conduz ao conceito de dialogismo, considerado um dos fundamentos da teoria bakhtiniana da linguagem. O dialogismo não se restringe ao diálogo em sua forma conversacional; trata-se da compreensão de que todo enunciado mantém relações de sentido com enunciados anteriores e posteriores, inserindo-se em uma cadeia ininterrupta de

comunicação verbal. Como observa Bakhtin (2016), nenhum enunciado constitui um começo absoluto, pois toda produção discursiva nasce em resposta a discursos precedentes e projeta-se em direção a respostas futuras. Conforme Brait (2005), o dialogismo constitui a categoria central da teoria bakhtiniana, uma vez que explica a constituição social do sentido e das relações entre os enunciados.

Em decorrência dessa natureza dialógica da linguagem, todo enunciado é também responsivo (Bakhtin, 2016). Mesmo quando não responde explicitamente a um interlocutor determinado, ele se constitui como tomada de posição diante de discursos que o antecedem e orienta-se para a expectativa de compreensão, concordância, discordância, complementação ou contestação por parte de outros sujeitos. Assim, compreender um enunciado implica participar ativamente desse processo de interação, produzindo novas respostas que dão continuidade ao movimento permanente da comunicação discursiva. Para Sobral (2009), a responsividade constitui uma consequência direta do dialogismo, pois todo enunciado responde a outros discursos e antecipa novas respostas.

O enunciado configura-se, portanto, como a verdadeira unidade da comunicação discursiva. Diferentemente da frase ou da oração, definidas por critérios predominantemente linguísticos, o enunciado caracteriza-se por sua inserção em uma situação concreta de interação. Seus limites são determinados pela alternância dos sujeitos do discurso, por seu acabamento relativo e pela orientação para um destinatário real ou presumido, aspectos que evidenciam sua natureza essencialmente social e histórica (Bakhtin, 2016).

Essa compreensão desloca o foco analítico das estruturas formais da língua para as condições concretas de produção dos discursos. O interesse do pesquisador passa a recair sobre a maneira como os sujeitos mobilizam recursos linguísticos para responder às demandas comunicativas das diferentes esferas da atividade humana. É nesse contexto que emergem os gêneros do discurso, entendidos como formas relativamente estáveis de enunciados produzidas e reconhecidas socialmente ao longo das práticas de interação.

Os gêneros do discurso e sua constituição

Ao compreender a linguagem como atividade social concretizada em enunciados, o Círculo de Bakhtin concebe os gêneros do discurso como formas relativamente estáveis que organizam as diferentes práticas comunicativas desenvolvidas nas diversas esferas da atividade humana. Conforme Faraco (2009), essa relativa estabilidade não significa rigidez estrutural, mas regularidades historicamente produzidas pelas práticas sociais.

Cada esfera, por exemplo, científica, jornalística, jurídica, religiosa, cotidiana ou artístico-literária, entre outras, produz formas de enunciação adequadas às suas finalidades, aos participantes da interação e às condições concretas em que os discursos circulam. Brait (2005) observa que essas esferas correspondem aos diferentes domínios da vida social nos quais se organizam práticas discursivas específicas. Desse modo, os gêneros não são estruturas fixas ou modelos previamente determinados, mas formas historicamente construídas que se estabilizam em função do uso social da linguagem (Bakhtin, 2016).

A relativa estabilidade dos gêneros, conforme Bakhtin (2016) decorre exatamente dessa recorrência das situações de interação. Os sujeitos aprendem a reconhecer e a produzir diferentes gêneros porque participam continuamente das práticas sociais em que eles circulam. Entretanto, essa estabilidade não significa rigidez. Ao contrário, os gêneros acompanham as transformações históricas da sociedade e se modificam à medida que novas necessidades comunicativas emergem, novos suportes são incorporados e novas formas de interação se consolidam. Como observa Bakhtin (2016), a riqueza dos gêneros é praticamente inesgotável

porque acompanha a própria diversidade da atividade humana.

Essa concepção torna especialmente relevante o estudo dos gêneros que emergem ou se reconfiguram nos ambientes digitais. As tecnologias de informação e comunicação ampliaram significativamente as possibilidades de interação entre sujeitos geograficamente distantes, favorecendo a constituição de comunidades discursivas organizadas em torno de interesses comuns. Nesse contexto, práticas colaborativas de escrita, leitura, compartilhamento e comentário passaram a produzir formas de enunciação que preservam aspectos de gêneros já conhecidos, ao mesmo tempo em que incorporam novas condições de produção e circulação discursiva. A *fanfic* constitui uma dessas formas contemporâneas de produção discursiva.

Segundo Bakhtin (2016), cada gênero caracteriza-se pela articulação indissociável de três elementos constitutivos: conteúdo temático, construção composicional e estilo. Esses elementos não devem ser compreendidos como categorias independentes ou como simples componentes estruturais do texto. Ao contrário, constituem dimensões interdependentes que expressam a maneira pela qual determinado gênero responde às necessidades comunicativas de uma esfera específica da atividade humana.

O conteúdo temático da *fanfic* caracteriza-se pela recriação de universos ficcionais previamente existentes. Diferentemente de uma narrativa totalmente original, a *fanfic* estabelece como ponto de partida uma obra-fonte — romances, filmes, séries, animes, histórias em quadrinhos, jogos eletrônicos, entre outras produções da cultura midiática —, a partir da qual o autor desenvolve novas histórias, modifica acontecimentos, amplia conflitos ou atribui novos destinos aos personagens.

Essa característica é recorrente nas definições do gênero. Vargas (2005), ao investigar a origem das *fanfictions*, explica que essas narrativas surgiram das produções elaboradas por fãs interessados em expandir ficcionalmente obras de seu interesse. Na mesma direção, Pinheiro (2014) ressalta que o próprio termo *fanfiction* resulta da junção das palavras *fan* e *fiction*, evidenciando que sua constituição está diretamente relacionada à produção ficcional realizada por admiradores de determinadas obras. Campos (2016) acrescenta que essas narrativas preservam vínculos com o universo ficcional de origem, embora permitam ampla liberdade criativa aos autores, enquanto Alencar e Arruda (2017) destacam que essa prática representa uma forma de autoria participativa, na qual leitores assumem também o papel de produtores de novos textos.

Sob a perspectiva do Círculo de Bakhtin, entretanto, o conteúdo temático da *fanfic* não pode ser reduzido à simples reutilização de personagens ou cenários. Cada nova narrativa constitui uma resposta valorativa à obra-fonte, produzindo novos sentidos a partir da posição axiológica assumida pelo autor. Assim, ainda que diferentes *fanfic* partam do mesmo universo ficcional, cada uma delas constrói um conteúdo temático singular, determinado pelas escolhas discursivas de seu autor e pelas finalidades comunicativas que orientam a produção do enunciado.

A construção composicional da *fanfic* preserva elementos característicos da narrativa ficcional, como apresentação da situação inicial, desenvolvimento do conflito e desfecho, podendo organizar-se em capítulos ou em textos únicos (*one-shots*). Entretanto, sua composição extrapola a organização interna da narrativa, incorporando elementos próprios das plataformas digitais em que circula.

Segundo Zavam (2007), a migração das antigas *fanzines* para as *e-zines* transformou significativamente as formas de publicação e circulação das produções dos fãs. A internet deixou de funcionar apenas como suporte tecnológico e passou a integrar a própria constituição do

gênero, possibilitando formas de autopublicação, atualização contínua dos textos e interação permanente entre escritores e leitores.

Nesse contexto, tornam-se frequentes componentes composicionais como título, sinopse, identificação do *fandom*, classificação indicativa, avisos do autor (*disclaimers*), notas introdutórias e espaços destinados aos comentários dos leitores. Nogueira e Alexandria (2016) observam que essas características decorrem da consolidação das plataformas digitais especializadas na publicação de *fanfic*, responsáveis por organizar e padronizar parte das formas de circulação do gênero.

Sob a ótica bakhtiniana, tais elementos não constituem simples recursos gráficos ou tecnológicos, mas integram a organização composicional do gênero, uma vez que respondem às condições concretas de produção, circulação e recepção dos enunciados no ambiente digital.

O estilo da *fanfic* manifesta-se nas escolhas linguístico-discursivas realizadas pelos autores durante a construção das narrativas. Essas escolhas abrangem aspectos lexicais, sintáticos, enunciativos e expressivos, revelando tanto características relativamente estáveis do gênero quanto marcas particulares de autoria.

Em muitas produções observa-se o predomínio da linguagem narrativa, da construção de diálogos, da exploração de recursos descritivos e da aproximação com a oralidade, além da recorrência de referências intertextuais que mantêm o vínculo com a obra-fonte. Contudo, essas escolhas não decorrem exclusivamente da individualidade do escritor. Elas também respondem às expectativas construídas pelas comunidades de fãs que compartilham conhecimentos, convenções e formas relativamente estáveis de interação.

Nesse sentido, o estilo da *fanfic* constitui-se na relação entre a autoria individual e as práticas discursivas compartilhadas pela comunidade em que o texto circula, evidenciando que as escolhas linguísticas também são socialmente orientadas.

Esses três elementos constituem, portanto, uma unidade indissociável (Bakhtin, 2016). Alterações em qualquer um deles repercutem sobre os demais, uma vez que todos se organizam em função das condições históricas e sociais que orientam a produção dos enunciados. Compreender um gênero discursivo implica analisar essa articulação, observando como conteúdo, composição e estilo respondem às finalidades comunicativas de determinada esfera da atividade humana.

É a partir dessa perspectiva que a *fanfic* pode ser compreendida como um gênero discursivo contemporâneo. Sua constituição não decorre apenas da presença de determinadas características estruturais, mas das relações dialógicas que estabelece com obras preexistentes, com seus leitores e com a comunidade discursiva em que circula. Assim, analisar a *fanfic* exige considerar o modo como seus elementos constitutivos refletem as especificidades da cultura participativa e das práticas de escrita colaborativa característica das culturas participativas descritas por Jenkins (2009).

A *fanfic* sob a perspectiva do Círculo de Bakhtin

A compreensão da *fanfic* como gênero discursivo exige que sua constituição seja analisada a partir da articulação entre conteúdo temático, construção composicional e estilo, elementos que, segundo Bakhtin (2016), constituem uma unidade indissociável. Esses elementos não se apresentam como categorias formais isoladas, mas refletem as condições concretas de produção dos enunciados e as finalidades comunicativas da esfera em que circulam.

No caso da *fanfic*, essa esfera corresponde ao ambiente artístico-literário digital, caracterizado por práticas colaborativas de escrita e intensa circulação em plataformas digitais, fenômeno relacionado às novas práticas de produção e compartilhamento de textos na cibercultura (Lévy, 1999; Santaella, 2013).Nesse contexto, a produção discursiva não ocorre de maneira autônoma, mas em permanente diálogo com obras anteriores e com uma comunidade de sujeitos que compartilham repertórios culturais comuns.

O conteúdo temático não se limita à retomada de personagens, cenários ou acontecimentos pertencentes a uma obra-fonte. Seu objeto discursivo consiste justamente na recriação desse universo ficcional a partir de novas perspectivas construídas pelo autor.

Assim, embora duas *fanfic* possam tomar como ponto de partida a mesma obra original, cada uma produz um novo conteúdo temático, pois seleciona diferentes conflitos, desenvolve novas relações entre personagens, modifica acontecimentos, altera temporalidades ou explora aspectos pouco desenvolvidos no texto de origem. Sob a perspectiva bakhtiniana, essa recriação evidencia que o tema resulta sempre de uma apreciação valorativa do autor sobre o objeto do discurso (Bakhtin, 2016). A *fanfic* constitui, portanto, uma resposta à obra-fonte, produzindo novos sentidos sem romper completamente com ela.

Esse aspecto evidencia o caráter dialógico do gênero: cada nova narrativa insere-se na cadeia discursiva iniciada pela obra original e projeta novos enunciados, que poderão ser retomados, comentados ou reinterpretados por outros participantes da comunidade de fãs.

A construção composicional aproxima-se da narrativa ficcional tradicional, mas incorpora formas organizacionais decorrentes de sua circulação em ambientes digitais. Em geral, apresenta situação inicial, desenvolvimento do conflito e desfecho, organizados em capítulos ou em textos únicos (one-shots), podendo ainda integrar séries narrativas compostas por múltiplos episódios. E, além da organização narrativa propriamente dita, a composição frequentemente inclui elementos próprios da cultura digital, como título, sinopse, classificação indicativa, identificação do fandom, avisos ao leitor (*disclaimers)*, notas do autor e espaço destinado aos comentários dos leitores. Esses componentes ampliam a organização composicional do gênero, pois passam a integrar as condições concretas de produção e recepção do enunciado, evidenciando que sua composição extrapola o texto narrativo e incorpora elementos característicos das plataformas digitais onde circula.

Na perspectiva do Círculo de Bakhtin, o estilo manifesta-se nas escolhas linguístico-discursivas realizadas pelo autor em função das condições de interação. Na *fanfic*, tais escolhas revelam tanto marcas relativamente estáveis do gênero quanto traços particulares da autoria.

Observa-se o predomínio da linguagem narrativa, com frequente utilização de diálogos, descrições, marcas de oralidade, recursos expressivos e estratégias que buscam aproximar narrador e leitor. Também são recorrentes referências intertextuais, manutenção de características linguísticas dos personagens originais e emprego de vocabulário compartilhado pelas comunidades de fãs.

Entretanto, essas escolhas não decorrem apenas de preferências individuais. Elas respondem às expectativas construídas pela comunidade discursiva em torno do fandom, que reconhece determinadas formas de narrar como próprias desse universo cultural. Desse modo, o estilo da *fanfic* resulta da articulação entre autoria, comunidade discursiva e tradição construída coletivamente pelos participantes dessas práticas de linguagem.

A *fanfic* como elo da cadeia discursiva

Talvez a característica que melhor evidencie a natureza discursiva da *fanfic* seja sua inserção em comunidades de leitores e escritores que compartilham repertórios culturais comuns e estabelecem constantes relações de interação. Jenkins (2009) denomina esse fenômeno de cultura participativa, caracterizada pela diminuição das fronteiras entre produção e recepção cultural. Nesse contexto, os fãs deixam de ocupar exclusivamente a posição de consumidores para assumirem também a condição de produtores de conteúdos, colaborando coletivamente para a expansão dos universos ficcionais que admiram.

Essa dinâmica aproxima-se diretamente da concepção bakhtiniana de dialogismo. Cada *fanfi*c nasce da leitura de outro enunciado, a obra-fonte, constitui uma resposta a ele e permanece aberta à produção de novas respostas por meio de comentários, continuações, reescritas e novas narrativas elaboradas por outros participantes da comunidade. Conforme Bakhtin (2016), nenhum enunciado representa um começo absoluto ou um encerramento definitivo; todos se inserem na cadeia da comunicação discursiva.

Adati, Ferreira e Cristovão (2017), ao analisarem as *fanfic* produzidas em ambientes digitais, destacam que essas práticas evidenciam formas intensas de participação social mediadas pela linguagem. Mais do que espaços de entretenimento, as plataformas de *fanfic* constituem ambientes nos quais autores e leitores negociam sentidos, compartilham interpretações, avaliam produções e constroem coletivamente conhecimentos sobre os universos ficcionais de que participam.

Desse modo, a *fanfic* pode ser compreendida como um gênero discursivo cuja relativa estabilidade decorre não apenas de sua organização textual, mas principalmente das relações dialógicas estabelecidas entre obras, autores, leitores e comunidades discursivas. É justamente essa rede de interações que assegura a continuidade do gênero e explica sua permanente renovação nas práticas de linguagem desenvolvidas em ambientes digitais.

Considerações finais

Este artigo teve como objetivo analisar a constituição da *fanfic* como gênero discursivo a partir da perspectiva do Círculo de Bakhtin, buscando compreender de que maneira seus elementos constitutivos se articulam às condições concretas de produção da esfera artístico-literária digital.

A análise permitiu evidenciar que esse gênero ultrapassa a compreensão de simples reescrita de narrativas já existentes. Enquanto gênero discursivo, configura-se como prática social de linguagem marcada pelo dialogismo, pela responsividade e pela intensa interação entre autores, leitores e obras que integram comunidades de fãs. Nesse contexto, conteúdo temático, construção composicional e estilo organizam-se de forma indissociável, refletindo tanto as especificidades do ambiente digital quanto as finalidades comunicativas dos sujeitos envolvidos nessas práticas.

Observou-se que o conteúdo temático da *fanfic* resulta da recriação valorativa de universos ficcionais preexistentes; sua construção composicional incorpora características da narrativa ficcional articuladas aos recursos das plataformas digitais; e seu estilo manifesta escolhas linguístico-discursivas que conciliam marcas autorais e convenções compartilhadas pelas comunidades discursivas em que circula. Esses aspectos evidenciam que a *fanfic* constitui um gênero contemporâneo cuja relativa estabilidade decorre menos de uma estrutura formal fixa e mais das relações sociais e discursivas que sustentam sua produção, circulação e recepção.

Ao privilegiar os pressupostos do Círculo de Bakhtin, este estudo amplia as discussões sobre a *fanfic* para além de seu potencial pedagógico ou de suas características estruturais, enfatizando sua natureza dialógica e sua inserção na cadeia da comunicação discursiva. Espera-se, assim, contribuir para os estudos dos gêneros do discurso e incentivar novas investigações sobre práticas discursivas desenvolvidas em ambientes digitais, especialmente aquelas que emergem das culturas participativas e das novas formas de autoria possibilitadas pelas tecnologias contemporâneas.

Referências

ADATI, F.S., FERREIRA, F.T.; CRISTOVÃO, V.L.L. As fanfictions e as relações discursivas no ciberespeçao: participação social por meio da língua inglesa. **The ESPecialist,** v. 38, n. 1, jul. 2017.

ALENCAR, Daniele Alves; ARRUDA, Maria Izabel Moreira. *Fanfiction:* uma escrita criativa na web. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v. 22, n. 2, p. 88-103, 2017.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016.

BRAIT, Beth. **Bakhtin: dialogismo e construção do sentido**. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2005.

CAMPOS, Adriana Virtuoso. O gênero textual *fanfiction* como ferramenta de ensino. *In:* Seminário dos alunos dos programas de pós-graduação do Instituto de Letras da UFF- Estudos de Linguagem, 7., 2016, Rio de Janeiro. **Anais[...].** Rio de Janeiro: UFF, 2016. p. 5-17. Disponível em: http://www.anaisdosappil.uff.br/index.php/VII-SAPPIL-Ling/article/view/409. Acesso em: 13 jan. 2022.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. Tradução de Susana Alexandria. 2. ed. São Paulo: Aleph, 2009.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

NOGUEIRA, Salvador; ALEXANDRIA, Susana. **Jornada nas Estrelas: o guia da saga**. São Paulo: Aleph, 2016.

PINHEIRO, Nicolle Lemos de Almeida. **Do sonho à publicação**: O alcance literário das *fanfics*. 2014. 91 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2014. Disponível em: http://dspace.mackenzie.br/handle/10899/25329. Acesso em: 27 mar. 2023.

ROJO, Roxane, BARBOSA, Jaqueline. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola, 2015.

SANTAELLA, Lúcia. **Comunicação ubíqua***: repercussões na cultura e na educação*. São Paulo: Paulus, 2013.

SOBRAL, Adail. **Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do Círculo de Bakhtin.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009

VARGAS, Maria Lúcia Bandeira. **Do fã consumidor ao fã navegador-autor:** o fenômeno *fanfiction.* Passo Fundo: UPF, 2005.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem.** 16. ed. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi, com a colaboração de Lúcia Teixeira Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cruz. São Paulo: Hucitec, 2014.

ZAVAM, Aurea. E-zine: uma instância da voz dos e-xcluídos. *In:* ARAÚJO, Júlio César (org.). **Internet e ensino**: novos gêneros, outros desafios. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 93-112.

Enviado em 31/08/2026
Avaliado em 15/10/2026

A MENTE EM REDE NO ENEM: METÁFORAS MULTIMODAIS E PROCESSAMENTO COGNITIVO NA PROVA DE LINGUAGENS

Francisco Jeimes de Oliveira Paiva[28]

Resumo

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) avalia a competência leitora por meio de gêneros multimodais que exigem a integração de matrizes verbais e visuais. Este artigo analisa a recorrência e a função cognitiva das metáforas multimodais em itens da prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do ENEM. O estudo ancora-se na Linguística Cognitiva, mobilizando a Teoria da Metáfora Conceitual (Lakoff e Johnson), o princípio da corporeidade (Ibarretxe-Antuñano) e as formulações sobre arranjos semióticos e mapeamentos intersemióticos (Forceville; Almeida; Paiva). Adota-se uma abordagem qualitativa e documental para analisar o processamento cognitivo exigido por itens baseados em cartuns e campanhas sociais. A análise demonstra que o acerto dos itens depende de mapeamentos conceituais complexos, em que domínios concretos e corpóreos servem de filtro interpretativo para domínios abstratos. Conclui-se que o aparato cognitivista oferece bases teóricas indispensáveis para estruturar o letramento multimodal crítico na Educação Básica.

Palavras-chave: Linguística Cognitiva. Metáfora Multimodal. ENEM. Corporeidade. Mapeamento Intersemiótico.

Abstract

The National High School Exam (ENEM) assesses reading competence through multimodal genres that require the integration of verbal and visual matrices. This article analyzes the recurrence and cognitive function of multimodal metaphors in items from the ENEM's Languages, Codes, and their Technologies test. The study is grounded in Cognitive Linguistics, mobilizing Conceptual Metaphor Theory (Lakoff & Johnson), the principle of embodiment (Ibarretxe-Antuñano), and formulations on semiotic arrangements and intersemiotic mappings (Forceville; Almeida; Paiva). A qualitative and documentary approach is adopted to analyze the cognitive processing required by items based on cartoons and social campaigns. The analysis demonstrates that answering the items correctly depends on complex conceptual mappings, in which concrete and embodied domains serve as an interpretive filter for abstract domains. It is concluded that the cognitivist apparatus offers indispensable theoretical foundations for structuring critical multimodal literacy in Basic Education.

Keywords: Cognitive Linguistics. Multimodal Metaphor. ENEM. Embodiment. Intersemiotic Mapping.

Introdução

Nas últimas décadas, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) consolidou-se como o principal mecanismo de acesso ao ensino superior no Brasil, promovendo uma profunda reestruturação metodológica na avaliação da Educação Básica. Diferenciando-se dos vestibulares tradicionais de caráter mnemônico, a matriz de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do exame passou a priorizar a competência leitora e a capacidade de análise crítica

[28] Doutorando em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura (PPGLinC), da Universidade Federal da Bahia. Mestre em História e Letras na Universidade Estadual do Ceará. Especialista em Linguística. Professor efetivo de Língua Portuguesa/Literaturas da Secretaria de Educação Básica do Estado do Ceará.

do estudante. Nesse cenário, o domínio da norma-padrão e das regras gramaticais puras deixa de ser um fim em si mesmo e assume o papel de ferramenta para a cidadania, exigindo que o candidato dialogue com a função social dos textos e compreenda as nuances discursivas que emergem de situações reais de comunicação.

Essa mudança de paradigma reflete-se diretamente na seleção do *corpus* que compõe a prova, caracterizado pela onipresença de gêneros textuais híbridos e multimodais, tais como cartuns, tirinhas, anúncios publicitários, infográficos e campanhas institucionais de conscientização social. Diante dessa rica saturação semiótica, delineia-se um complexo problema cognitivo e interpretativo: os enunciados do exame frequentemente exigem que o estudante processe sentidos cuja carga metafórica não se restringe às palavras, mas emerge justamente da fricção, complementaridade e integração entre o código verbal e a imagem. Para o candidato, decodificar isoladamente o texto escrito ou a ilustração mostra-se insuficiente, sendo imperativo acionar uma leitura holística capaz de depreender a mensagem sintetizada na intersecção dessas diferentes linguagens.

Para compreender como a mente humana opera esse processamento integrado, a Linguística Cognitiva (LC) oferece um modelo teórico robusto, especialmente por demonstrar que o significado não é imanente ao texto, mas construído por meio de nossa imersão física e experiencial no mundo. Longe de ser um mero ornamento retórico ou uma figura de linguagem restrita à literatura, a metáfora é compreendida pela LC como um mecanismo fundamental do pensamento que estrutura nossa forma de agir e conceber o mundo, mapeando experiências de domínios físicos e concretos (domínios fonte) para explicar conceitos abstratos (domínios alvo).

Diante desse panorama, o presente artigo como objetivo **analisar a recorrência e a função cognitiva das metáforas multimodais em itens selecionados da prova de Linguagens do ENEM.** Busca-se demonstrar de que forma o exame cobra do candidato a habilidade de realizar esse mapeamento e integração conceitual para alcançar a resposta correta. Ao investigar esses mecanismos, o trabalho pretende evidenciar como a perspectiva da Linguística Cognitiva pode instrumentalizar práticas pedagógicas de letramento crítico e multimodal nas salas de aula de Ensino Médio, preparando os estudantes para uma leitura mais profunda tanto do exame quanto da sociedade contemporânea.

A Linguística Cognitiva, a TMC e a Perspectiva Experiencialista

A Linguística Cognitiva (LC) consolidou-se a partir da virada dos anos 1970 para os anos 1980 como um paradigma que investiga a linguagem não como um módulo isolado ou autônomo da mente humana, mas como uma faculdade integrada à cognição geral e intimamente ligada às nossas experiências sensoriais, motoras e culturais. É nesse horizonte que emerge a Teoria da Metáfora Conceitual (TMC), inaugurada por George Lakoff e Mark Johnson na obra clássica *Metaphors We Live By* (1980). Os autores provocaram uma revolução ao demonstrar que a metáfora não é um mero desvio ornamental da linguagem literária, mas sim um fenômeno essencialmente do pensamento.

Essa vertente ganha um refinamento crucial com as contribuições da linguista Iraide Ibarretxe-Antuñano, que aprofunda a discussão sobre o caráter corporificado (*embodied*) e enciclopédico do significado. Para Ibarretxe-Antuñano, a semântica da linguagem humana reflete diretamente a nossa constituição anatômica e a nossa percepção física do ambiente. O léxico e as estruturas conceituais não operam em um vácuo lógico-abstrato, mas sim ancorados em esquemas de imagens nascidos da nossa interação sensória e motora diária. Avaliando esse pilar experiencialista da cognição, Ibarretxe-Antuñano (2012, p. 33) pontua que:

> [...] o significado linguístico não se baseia em condições de verdade ou em uma mera listagem de traços semânticos estruturados como em um dicionário formal; pelo contrário, o significado equivale a conceptualização e possui um caráter essencialmente enciclopédico, sendo motivado de forma direta pelas nossas experiências corporais, físicas, sociais e culturais.

Assim, na perspectiva da TMC, a metáfora é definida como um processo cognitivo no qual estruturamos e compreendemos um domínio conceitual mais abstrato e complexo — denominado **Domínio Alvo** — a partir dos termos e da lógica interna de um domínio mais concreto, físico e experiencial — o **Domínio Fonte**. Essa operação mental de projeção é chamada de mapeamento (*mapping*). Um exemplo estrutural cotidiano é a metáfora conceitual $DISCUSSÃO\ É\ GUERRA$, em que a experiência corpórea do combate físico serve de andaime para organizar a experiência abstrata de contrapor ideias.

Conforme asseveram Silva e Cruz (2021, p. 45), baseado nessas bases corporificadas, "a metáfora na perspectiva cognitivista atua como um mecanismo de categorização da realidade que classifica o abstrato nas certezas sensório-motoras do corpo".

A Virada Multimodal e as Contribuições Nacionais

Embora a formulação inicial da TMC tenha focado predominantemente na manifestação linguística (verbal), a própria premissa de que a metáfora reside no pensamento abriu caminho para sua expansão em direção a outros sistemas de signos, consolidando o conceito de **metáforas multimodais** (Forceville, 2009). No cenário acadêmico brasileiro, os desdobramentos teóricos acerca da recepção de arranjos semióticos complexos ganharam contornos originais a partir das pesquisas de Almeida (2016), que propõe pensar o tratamento desses textos como uma rede integrada de experiências cognitivas.

Essas formulações ganham relevância quando aplicadas à leitura crítica de textos que circulam socialmente, nos quais a metáfora multimodal deixa de ser um mero recurso expressivo e passa a atuar como um instrumento de enquadramento ideológico. Ao investigar manifestações metafóricas em ambientes de crise humanitária e política, Paiva (2022) expande essa discussão ao demonstrar que as metáforas não operam em abstrato, mas emergem como constructos profundamente atrelados ao contexto socio-histórico e institucional — as chamadas metáforas situadas.

Avaliar a densidade argumentativa e o potencial discursivo que esses arranjos assumem na esfera pública exige compreender o papel político das semioses híbridas. Segundo Paiva (2022, p. 441):

> [...] as metáforas situadas em gêneros multissemióticos não se limitam a ilustrar conceitos preexistentes, mas atuam como dispositivos discursivos de alta voltagem ideológica, capazes de reconfigurar o debate público ao materializar visual e verbalmente enquadramentos conceituais que orientam e legitimam determinadas agendas políticas e sociais.

Dessa forma, a imagem deixa de cumprir um papel secundário ou meramente ilustrativo do texto verbal. Em cartuns, tirinhas e anúncios, os eixos visuais e textuais atuam em regime de mútua dependência, gerando o que Santos (2022, p. 89) chama de “fricção produtiva”, na qual o domínio fonte evocado graficamente necessita do direcionamento semântico do código verbal para que a projeção conceitual se estabilize no cérebro do leitor.

Modelização e Exemplos de Metáforas Multimodais

Para compreender a operacionalização desse arcabouço em textos típicos de exames como o ENEM, convém analisar como diferentes modos de linguagem cooperam na construção do sentido metafórico:

- **Exemplo 1:** $A\ DEPENDÊNCIA\ DIGITAL\ É\ APRISIONAMENTO$
    - *Configuração do texto:* Um cartum retrata um jovem sentado no sofá, olhando para a tela de um *smartphone*, enquanto o cabo do carregador do aparelho está enrolado em seu pescoço e pulsos como se fossem pesadas correntes de ferro. Na parte inferior da imagem, há a legenda: *"Conectados, mas imóveis"*.
    - *Análise Cognitiva:* O **domínio fonte** é visualizado por meio de amarras físicas (as correntes/cabos), evocando a restrição de liberdade e a perda de autonomia corpórea. O **domínio alvo** é a dependência psicológica das redes sociais e da tecnologia. O candidato precisa mapear a restrição física da imagem para a dependência digital sugerida pelo texto para compreender a crítica social do gênero.
- **Exemplo 2:** $A\ DEPRESSÃO\ É\ UM\ PESO\ FÍSICO$
    - *Configuração do texto:* Uma peça publicitária de uma campanha de saúde mental exibe a fotografia de uma mulher caminhando por uma rua movimentada enquanto carrega, amarrada às suas costas, uma imensa e cinzenta rocha de concreto que deforma sua postura. Ao lado, lê-se o texto informativo: *"A depressão não é frescura. Ajude a aliviar esse fardo"*.
    - *Análise Cognitiva:* Aqui, o **domínio alvo** é a dor psíquica, intangível e invisível da depressão. Para 69orna-la inteligível e comunicável, o anúncio recorre ao **domínio fonte** da gravidade e da densidade física (a rocha/o fardo). O mapeamento transfere as propriedades do esforço muscular necessário para carregar uma pedra para o esforço mental que o indivíduo deprimido faz para realizar atividades diárias. O visual dá a dimensão do sofrimento por meio da imagem corpórea da rocha, e o verbal orienta a leitura ao classificar a depressão textualmente como um "fardo".

Esses processos exigem do leitor contemporâneo o que a LC chama de integração conceitual ou *blending* (Fauconnier; Turner, 2002): a capacidade de criar um espaço mental novo (o *blend*), gerando o sentido crítico e reflexivo que o ENEM avalia em suas questões.

Metodologia

O presente estudo adota uma abordagem de natureza qualitativa e interpretativa, configurando-se como uma pesquisa documental e analítica. O foco central reside na investigação dos processos cognitivos e semióticos subjacentes à resolução de itens de leitura complexa. Para tanto, o universo de investigação é delimitado pelas provas de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), tomando como recorte edições recentes do exame que consolidaram a cobrança sistemática da competência multimodal e do letramento crítico.

O processo de constituição do *corpus* foi estruturado a partir de três critérios de inclusão rigorosos. Primeiramente, selecionaram-se apenas itens que fizessem uso de textos híbridos e multimodais pertencentes a gêneros da esfera jornalístico-midiática ou artística, tais como charges, cartuns, tirinhas e campanhas institucionais de conscientização social. Em

segundo lugar, delimitou-se que o enunciado da questão ou o comando do item deveria exigir explicitamente a articulação entre os recursos verbais e não verbais para a sua resolução. Por fim, o critério definitivo de seleção fixou-se na identificação de itens cuja chave de resposta dependesse diretamente da depreensão de uma metáfora conceitual, descartando-se textos de leitura meramente literal ou puramente descritiva.

Como explica Oliveira (2023, p. 112) em sua dissertação sobre exames nacionais, "a arquitetura de um item do ENEM pressupõe que o candidato mobilize diferentes matrizes de conhecimento, e quando esse item é sustentado pela multimodalidade, o acionamento de estratégias cognitivas integradoras torna-se o único caminho para a resposta correta". Essa perspectiva metodológica dialoga diretamente com os achados de Paiva (2021), ao investigar o potencial pedagógico da teoria cognitiva e a sua manifestação prática nos instrumentos de avaliação formativa.

A análise do material selecionado seguiu essas premissas orientadas pelo arcabouço da Linguística Cognitiva. Na primeira fase, procedeu-se à descrição semiótica do texto base de cada questão, isolando as marcas do código escrito e as pistas visuais para identificar como os modos se complementavam ou se tensionavam. Na segunda fase, aplicou-se a modelização da TMC combinada à perspectiva multimodal. Nessa etapa, mapearam-se os Domínios Fonte e Alvo, descrevendo o processo de mesclagem conceitual exigido do estudante para refutar as alternativas incorretas (distratores) e assinalar o gabarito oficial.

Quadro 1: Desenho Metodológico da Pesquisa

Componente da Pesquisa	**Descrição e Operacionalização no Estudo**
Abordagem Teórico-Metodológica	Qualitativa, de natureza interpretativa e de cunho documental e analítico.
Universo de Investigação	Provas de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).
Critérios de Inclusão do *Corpus*	1. Textos híbridos/multimodais (cartuns, charges, campanhas institucionais). 2. Enunciados que exigem articulação obrigatória entre recursos verbais e não verbais. 3. Itens cuja chave de resposta depende da depreensão de uma metáfora conceitual.
Categorias de Análise	A) A Metáfora da Dependência Tecnológica no Gênero Cartum/Charge. B) A Metáfora do Corpo Flagelado em Campanhas de Conscientização Social.
Categorização Cognitiva	Mapeamento e modelização dos **Domínios Fonte** (concretos/corpóreos) e **Domínios Alvo** (abstratos/psicossociais) constitutivos das metáforas.
Ancoragem Teórica de Suporte	• Teoria da Metáfora Conceitual (Lakoff & Johnson) • Semântica Enciclopédica e Corporeidade (*Embodiment*) (Ibarretxe-Antuñano)

	• Metáfora Multimodal e Mapeamento Intersemiótico (Forceville; Almeida; Paiva)
Objetivo Operacional	Descrever o processamento integrado (*blending*) exigido do candidato para refutar os distratores e atingir o gabarito oficial.

Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

Como se depreende do desenho sintetizado no Quadro 1, o percurso metodológico desta pesquisa foi estruturado de forma a garantir que a amostragem documental respondesse diretamente ao problema interpretativo imposto pelas avaliações de larga escala. Ao delimitar o corpus a partir da indissociabilidade entre os eixos verbal e não verbal, a pesquisa afasta-se de análises meramente descritivas para focar no fenômeno da conceptualização em rede, tal como preconizado pela vertente multimodal da Linguística Cognitiva.

Assim, a divisão do plano analítico em duas categorias centrais — o vício tecnológico e o silenciamento social — funciona como um laboratório para observar a aplicabilidade das teses de Ibarretxe-Antuñano sobre o caráter corporificado do significado e de Paiva sobre os mapeamentos intersemióticos. Longe de ser um esquema rígido de classificação, essa engenharia metodológica serve de andaime para desvelar o jogo de forças cognitivas que o candidato deve operar no ENEM, transformando o ato de marcar uma alternativa em um complexo exercício de fusão e processamento conceitual.

Análise e Discussão

Nesta seção, procedemos à análise cognitivo-discursiva de duas categorias recorrentes de itens na prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do ENEM. O objetivo é demonstrar como o exame mobiliza o processamento de metáforas multimodais por meio da articulação entre recursos textuais e imagéticos, exigindo do candidato o acionamento de mapeamentos conceituais para a resolução das questões.

A Metáfora da Dependência Tecnológica no Gênero Cartum/Charge

O gênero cartum é amplamente explorado pelo ENEM devido ao seu caráter intrinsecamente crítico e satírico, que frequentemente se apoia na visualização de absurdos concretos para retratar dilemas sociais abstratos. Um padrão recorrente nas edições do exame envolve a crítica à relação da sociedade contemporânea com os dispositivos digitais.

Em itens representativos desse padrão, os cartuns costumam materializar amarras físicas e pesos mecânicos para ilustrar o aprisionamento virtual, transpondo um esforço físico ou aprisionamento anatômico real para o campo da dependência psicológica de *smartphones*.

Ao aplicar o arcabouço da Linguística Cognitiva, observa-se a manifestação da metáfora conceitual $A\ DEPENDÊNCIA\ DIGITAL\ É\ APRISIONAMENTO\ /\ CATIVEIRO$, operacionalizada de forma multimodal através da seguinte dinâmica:

- **Domínio Fonte (Visual):** A imagem fornece os elementos táteis e mecânicos do cativeiro ou do fardo opressor (correntes, esferas de metal pesadas, deformação postural provocada pelo tamanho do aparelho, conforme exemplificado na Figura 1).
- **Domínio Alvo (Verbal/Contextual):** O texto verbal ou o comando da questão insere ironicamente termos que remetem à vida digital ou à conectividade contemporânea, ancorando o sentido no universo tecnológico.

Como o significado se constrói de maneira enciclopédica e motivada pela corporeidade, o estudante precisa projetar a sua vivência sensória — a fadiga dos músculos e a

perda de mobilidade expressas graficamente na curvatura da coluna do personagem — para o plano abstrato da alienação comportamental. A articulação entre esses domínios segue uma lógica estruturante descrita pelas investigações nacionais sobre o tema. Conforme pontua Paiva (2024, p. 82) ao detalhar o mapeamento em textos sincréticos:

> [...] a metáfora multimodal opera como um mecanismo de tradução intersemiótica no qual os traços topológicos e dinâmicos expressos visualmente na imagem não apenas ilustram o texto escrito, mas funcionam como o filtro cognitivo primário que baliza a projeção de sentido em direção ao domínio abstrato visado pelo produtor do texto.

A resolução desse tipo de item exige o que Almeida e Santos (2020) caracterizam como a habilidade do "leitor-conceptualizador" de fazer interagir os signos pictóricos e linguísticos na atribuição de intencionalidades. O candidato precisa compreender que o modo visual não atua de forma isolada ou secundária: a imagem e a palavra operam em rede. Como destaca Lima (2020, p. 74), "o erro interpretativo mais comum do estudante de nível médio reside na literalidade; o aluno enxerga a corrente de metal desenhada, mas falha em convertê-la no conceito abstrato de vício tecnológico". Os distratores dessa categoria de questão costumam falhar justamente por forçar essa leitura puramente literal.

A Metáfora do Corpo Flagelado em Campanhas de Conscientização Social

Outro nicho onde o ENEM sistematicamente exige a literacia multimodal são as campanhas institucionais e anúncios de utilidade pública (contra a violência de gênero, o preconceito racial ou a negligência com a saúde mental). Nesses textos, a dor e o sofrimento social — que são abstratos e invisíveis — precisam ser traduzidos visualmente para gerar impacto emotivo e engajamento crítico.

Considere uma questão baseada em uma campanha contra o silenciamento e a violência psicológica sofrida pelas mulheres. O recurso visual destaca o bloqueio mecânico ou gestual dos órgãos fonadores (a boca) para representar a supressão sistemática da voz da vítima.

Nesse item, a estrutura cognitiva sustenta-se no mapeamento complexo $O\ SILENCIAMENTO\ SOCIAL\ É\ UMA\ OBSTRUCÃO\ FÍSICA$, derivado da metáfora primária de que $DIFICULDADE\ É\ UM\ OBSTÁCULO\ FÍSICO$. A articulação semiótica ocorre da seguinte forma:

- **Domínio Fonte (Visual):** Intervenções mecânicas ou gestos corporais rígidos (como barreiras físicas ou imposições de silêncio sobre os lábios, ilustradas na Figura 2) materializam visualmente a impossibilidade anatômica e violenta de emitir som, respirar livremente ou verbalizar o pensamento.
- **Domínio Alvo (Verbal):** O texto escrito categoriza a opressão invisível ("violência psicológica") e convoca o leitor à ação por meio de uma metáfora de quebra ("quebre o silêncio").

Nesse contexto interpretativo, Souza (2024, p. 153) pondera que:

> [...] a violência psicológica opera em uma dimensão oculta do tecido social. A peça publicitária, ao fazer uso do corpo humano interrompido ou violentado graficamente em suas funções naturais, faz com que a dor subjetiva ganhe contornos materiais imediatos para o leitor, que é forçado a mapear a obstrução da carne para a obstrução do direito de fala.

Se, como pontuado pela escola de Ibarretxe-Antuñano, a nossa cognição é eminentemente experiencial, o choque semiótico provocado pelo impedimento físico de uma função corpórea natural (a fala/o som) funciona como o gatilho perfeito para o ativamento dos esquemas de imagem de contenção e barreira. Neste cenário, a resolução do item exige que o estudante perceba a intencionalidade discursiva do anúncio. O gabarito oficial orbita em torno da *"denúncia do caráter velado e opressor da violência psicológica, que cerceia a liberdade de expressão da vítima"*. O processamento cognitivo impede que o leitor caia nas armadilhas dos distratores, que comumente desviam o foco para a violência estritamente física.

Quadro 2: Síntese dos Resultados e Mapeamentos Cognitivos Identificados

Categoria Analítica	**Domínio Fonte (Material/Visivo)**	**Domínio Alvo (Abstrato/Psicossocial)**	**Processamento Exigido do Candidato (Blending)**	**Comportamento dos Distratores (Alternativas Incorretas)**
A) Dependência Tecnológica em Cartuns/Charges	Amarras físicas, correntes de metal, cabos e esferas pesadas que deformam a postura corpórea.	Dependência psicológica de *smartphones*, alienação e perda de autonomia digital.	Projetar a fadiga muscular e a restrição de movimentos físicos para o plano do aprisionamento comportamental e virtual.	Exploram a **leitura literal** da imagem (focando no desenho do cabo ou do objeto) ou desviam para aspectos puramente técnicos do aparelho.
B) Corpo Flagelado em Campanhas Sociais	Bloqueios mecânicos, amordaçamentos e intervenções físicas gestuais sobre os órgãos fonadores (boca).	Opressão, silenciamento social sistemático e a invisibilidade da violência psicológica.	Ativar esquemas de imagem de contenção/barreira, mapeando a obstrução da carne para o cerceamento do direito de fala e expressão.	Direcionam o foco exclusivamente para a **violência física tangível**, ignorando a dimensão psicológica e o sentido metafórico da peça.

Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

Os dados emergentes da análise textual e cognitiva revelam padrões claros no modo como o ENEM avalia a competência multimodal. A fim de mapear os eixos de sentido depreendidos e os caminhos de processamento mental validados pelo exame, apresenta-se no Quadro 2 uma síntese dos resultados encontrados.

Considerações Finais

A análise dos itens da prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do ENEM evidencia que o exame se consolidou como uma matriz de avaliação alinhada às transformações contemporâneas da comunicação. Ao exigir que o estudante transite entre códigos verbais e não verbais para depreender sentidos complexes, a prova reconhece que a leitura, na sociedade atual, é uma atividade intrinsecamente multimodal. Nesse cenário, o aparato teórico da Linguística Cognitiva, enriquecido pelas pesquisas sobre a natureza corporificada (*embodied*) da cognição e pelos modelos de redes de conceptualização e tradução intersemiótica desenvolvidos no país, deixa de ser apenas um modelo de descrição acadêmica e passa a ser uma chave de leitura indispensável para compreender os processos de seleção e triagem cognitiva operados pelos candidatos no exame.

Os resultados da discussão demonstram que as metáforas multimodais no ENEM não funcionam como meras ilustrações ou recursos periféricos, mas sim como o próprio núcleo da coerência discursiva das questões. Para alcançar o gabarito oficial em gêneros como cartuns ou campanhas sociais, o estudante precisa ultrapassar a decodificação literal e realizar processos sofisticados de integração conceitual. O candidato depara-se com o desafio de mapear elementos físicos e corpóreos (como pesos e barreiras mecânicas) para domínios abstratos de ordem social e psicológica (como a dependência digital ou o silenciamento de gênero).

Pedagogicamente, essas constatações trazem implicações profundas para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio. Torna-se urgente superar as abordagens tradicionais e taxonômicas, que reduzem as figuras de linguagem a categorias estáticas a serem memorizadas em frases isoladas. A inserção da Linguística Cognitiva na Educação Básica propicia o desenvolvimento de um letramento crítico e multimodal, capacitando o estudante a ler a fricção entre imagem e palavra de forma funcional.

Em uma frase, preparar os estudantes para compreender as metáforas conceituais que estruturam os textos contemporâneos é uma tarefa que vai além do treinamento para o ENEM: trata-se de instrumentalizá-los com competências cognitivas essenciais baseadas na corporeidade para que possam ler criticamente um mundo crescentemente saturado de estímulos visuais, exercendo, de fato, a cidadania e o pensamento autônomo.

Referências

ALMEIDA, Ariadne Domingues. Brasil, 2015: como a presidenta, seu partido, seus eleitores e seu governo podem ser conceptualizados em rede. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 20, n. 40, p. 99-118, 2016.

ALMEIDA, Aureliana Ariadne Domingues; SANTOS, Elisângela Santana dos. Ciência, opinião e fake news em tempos de coronavírus: conceptualizações em memes sob a abordagem da Linguística Cognitiva. **Pensares em Revista**, São Gonçalo, n. 19, p. 1-5, 2020.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6023**: Informação e documentação: Referências: Elaboração. Rio de Janeiro: ABNT, 2018.

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

FAUCONNIER, Gilles; TURNER, Mark. **The Way We Think**: Conceptual Blending and the Mind's Hidden Complexities. New York: Basic Books, 2002.

FORCEVILLE, Charles. Non-verbal and multimodal metaphor in a cognitivist framework: An agenda for research. *In*: FORCEVILLE, Charles; URIOS-APARISI, Eduardo (org.). **Multimodal Metaphor**. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 2009. p. 19-42.

IBARRETXE-ANTUÑANO, Iraide; VALENZUELA, Javier (dirs.). **Lingüística Cognitiva**. Barcelona: Anthropos, 2012.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Matriz de Referência de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (ENEM)**. Brasília: Inep, 2009. Disponível em: https://download.inep.gov.br/download/enem/matriz_referencia.pdf. Acesso em: 04 jul. 2026.

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. **Metaphors We Live By**. Chicago: University of Chicago Press, 1980.

LIMA, Ricardo M. Semiótica cognitiva e a leitura de charges no Ensino Médio. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 20, n. 2, p. 65-88, 2020.

OLIVEIRA, Mariana S. **A multimodalidade em exames de larga escala**: uma análise cognitiva dos itens da prova de linguagens do ENEM. 2023. 142 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2023.

PAIVA, Francisco Jeimes de Oliveira. Abordagem integrada da metáfora multimodal no livro didático de Língua Portuguesa: contribuições da Linguística Cognitiva para a sala de aula. **Revista de Estudos da Linguagem**, v. 13, n. 2, p. 204-225, 2021.

PAIVA, Francisco Jeimes de Oliveira. O discurso genocida bolsonarista em metáforas situadas sobre a covid-19: uma análise semântico-cognitiva em gêneros multissemióticos. **Fólio - Revista de Letras**, v. 14, n. 2, p. 433-458, 2022.

PAIVA, Francisco Jeimes de Oliveira. O mapeamento intersemiótico e o processamento de charges e cartuns em exames nacionais. **Letras em Revista**, Teresina, v. 15, n. 1, p. 73-95, 2024.

SANTOS, Carlos Alberto dos. **A mente multimodal**: projeções metafóricas e a integração conceitual em textos publicitários contemporâneos. 2022. 210 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2022.

SILVA, Ana Paula; CRUZ, Jefferson. Linguística Cognitiva e Educação Básica: novos caminhos para o ensino da metáfora. **ALFA: Revista de Linguística**, São Paulo, v. 65, p. 34-56, 2021.

SOUZA, Helena de. **Metáforas que impactam**: a representação do corpo em campanhas institucionais contra a violência. Rio de Janeiro: Editora Contexto Cognitivo, 2024.

Enviado em 31/08/2026
Avaliado em 15/10/2026

A GRAMATICALIZAÇÃO DO VERBO "TER" NO PORTUGUÊS BRASILEIRO: UMA ANÁLISE SOB A ÓTICA DA GRAMÁTICA DE USOS

Francisco Jeimes de Oliveira Paiva[29]

Resumo
Sob a ótica da Linguística Funcional, este artigo examina o processo de gramaticalização do verbo "ter" no Português Brasileiro. O objetivo é traçar o percurso semântico-sintático do item, desde a posse concreta até as fases de existencialidade e auxiliaridade. A fundamentação teórica se baseia nos conceitos de dessemantização e cadeias de gramaticalização de Heine (1993), nos princípios de persistência de Hopper (1991) e na Gramática de Usos de Neves (2000). A metodologia envolve uma revisão sistemática da literatura, comparando teses e dissertações que empregam corpora sincrônicos e diacrônicos. Os resultados indicam que a predominância do "ter" em relação ao "haver" é impulsionada por fatores de economia e eficácia comunicativa, levando a uma reanálise sintática que simplifica o sistema de predicação. Conclui-se que o "ter" atua como uma ferramenta suíça na língua, onde a forma é continuamente moldada pela função e pelo contexto de uso.
Palavras-chave: Linguística Funcional. Gramaticalização. Verbo Ter. Português Brasileiro.

Abstract
From the perspective of Functional Linguistics, this article examines the grammaticalization process of the verb 'ter' (to have) in Brazilian Portuguese. The objective is to trace the item's semantic-syntactic trajectory, from concrete possession to the stages of existentiality and auxiliaryhood. The theoretical framework is based on the concepts of desemanticization and grammaticalization chains by Heine (1993), the principles of persistence by Hopper (1991), and the Grammar of Usage by Neves (2000). The methodology involves a systematic literature review, comparing theses and dissertations that employ synchronic and diachronic corpora. The results indicate that the predominance of 'ter' over 'haver' is driven by factors of economy and communicative efficacy, leading to a syntactic reanalysis that simplifies the predication system. It is concluded that 'ter' acts as a 'Swiss Army knife' in the language, where form is continually shaped by function and communicative context.
Keywords: Functional Linguistics; Grammaticalization; Verb "Ter"; Brazilian Portuguese.

Introdução

A utilização dos pressupostos funcionalistas no contexto do português brasileiro encontra um terreno propício em trabalhos que procuram conciliar a profundidade teórica com a análise de dados concretos, como evidenciado em Oliveira e Martelotta (2003), que ressaltam **a língua como um sistema adaptativo e orientado pelo uso**. A língua não é um sistema fixo de regras imutáveis, mas um organismo dinâmico, formado e reformado pelas demandas do uso diário.

Na perspectiva da **Linguística Funcional**, a estrutura gramatical é considerada o resultado de práticas comunicativas habituais. Nesse contexto, a **gramaticalização** se destaca como um dos processos mais intrigantes de **mudança linguística**, descrevendo o caminho pelo

[29] Doutorando em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura (PPGLinC), da Universidade Federal da Bahia. Mestre em História e Letras na Universidade Estadual do Ceará. Especialista em Linguística. Professor efetivo de Língua Portuguesa/Literaturas da Secretaria de Educação Básica do Estado do Ceará.

qual itens lexicais autônomos começam a exercer **funções gramaticais abstratas** (Hopper; Traugott, 2003). Um exemplo representativo no Português Brasileiro (PB) é a versatilidade do verbo "ter", que ampliou seus usos da posse concreta para as funções de auxiliar e existencial.

Historicamente, o verbo "ter" (originado do latim tenere, "segurar") carregava um significado completo e limitado ao âmbito da posse física. Contudo, como observado por Heine (1993), os verbos de posse geralmente seguem caminhos universais de abstração, passando pelo que se denomina **dessemantização** ou **esvaziamento semântico**. Nesse contexto, a mudança resultou em uma competição direta com o verbo "haver", levando à predominância do "ter" em situações existenciais ("Tem um livro na mesa") e como auxiliar de tempos compostos ("Tenho estudado muito"). Esses fenômenos desafiam as regras da gramática tradicional.

Pesquisas recentes de pós-graduação têm corroborado a ideia de que o português brasileiro está se dirigindo para uma **simplificação do sistema existencial**. Cyrino (1991), em sua tese inovadora, indica que a substituição de haver por ter não é um fenômeno isolado, mas um aspecto de uma reestruturação da estrutura argumentativa do português. Para entender essa transição, este estudo se baseia na **Gramática de Usos** apresentada por Neves (2000). Para a autora, a gramática é um conjunto de táticas utilizadas pelo falante para gerar significado em contextos particulares. Portanto, substituir "haver" por "ter" ou fixá-lo como auxiliar não são erros ou desvios, mas soluções eficazes para atender às demandas de expressividade, iconicidade e economia linguística.

Assim, Votre (2003) afirma que a substituição do verbo haver pelo ter em construções existenciais no português brasileiro não é um fenômeno repentino, mas o desfecho de uma extensa competição funcional, na qual o verbo ter ampliou seu domínio semântico, ocupando espaços anteriormente reservados ao seu concorrente. Essa alteração é motivada pela regularidade de uso e pela influência do discurso falado, que geralmente busca simplificar paradigmas em prol de formas mais eficientes.

Assim, o objetivo deste artigo é examinar o continuum de gramaticalização do verbo "ter", identificando os estágios de sua reanálise sintática e os fatores pragmáticos que levaram à sua expansão no sistema linguístico. O objetivo é mostrar como a função comunicativa atua como a força motriz que reorganiza a estrutura da língua, por meio do diálogo entre diacronia (história) e sincronia (uso atual).

O Funcionalismo e a Gramática de Usos

Ao contrário das correntes formalistas, que tratam a estrutura da língua de forma isolada em um plano abstrato, o Funcionalismo norte-americano e a **Gramática de Usos** de Neves (2000) defendem que a forma linguística é influenciada por fatores externos ao sistema. De acordo com Neves, a gramática é um conjunto de estratégias utilizadas pelo falante para criar significado. Nesse contexto, a estrutura sintática do verbo "ter" não é aleatória, mas demonstra uma negociação contínua entre a exigência de clareza (expressividade) e a lei do menor esforço (economia).

No que diz respeito à estrutura e função. Givón (1995) explica que **a organização da língua é fruto da sedimentação de pressões funcionais e comunicativas**. Segundo o autor, a sintaxe é apenas a fase "congelada" de processos que anteriormente eram exclusivamente pragmáticos. Neves (2000) reforça essa perspectiva ao declarar que a gramática não antecede o uso; ao contrário, ela surge dele como uma resposta adaptativa às demandas de expressão do falante.

Em suma, Castilho (2010) sugere que a gramática do português deve ser entendida como um processo de "multissistema" no contexto nacional, em que diferentes períodos históricos e níveis de uso coexistem. A prevalência do "ter" em relação ao "haver" seria, assim, uma expressão da **dinâmica discursivo-cognitiva**, na qual o falante opta por formas que proporcionam maior eficiência funcional e menor custo de processamento (Oliveira; Martelotta, 2003).

O Processo de Gramaticalização e a Reanálise

Oliveira e Martelotta (2003) destacam que a **gramaticalização** não deve ser considerada um evento isolado, mas sim um processo constante de transformação impulsionado por **estratégias discursivas** que se solidificam na sintaxe. Além disso, Hopper e Traugott (2003) definem a gramaticalização como o processo no qual itens lexicais adquirem funções gramaticais em contextos particulares. No que diz respeito ao verbo "ter", nota-se um deslocamento ao longo de um continuum:

Dessemantização (Esvaziamento Semântico): Perda dos traços de "segurar" ou "possuir fisicamente".

Extensão (Generalização): O uso do item em novos contextos (ex: posse abstrata ou existencialidade).

Decategorização: Perda de propriedades típicas de um verbo pleno (como a capacidade de selecionar um sujeito agente) para atuar como auxiliar ou marcador.

Várias pesquisas que utilizam os conceitos de dessemantização detalham a trajetória do verbo 'ter' rumo à auxiliaridade. Callou (1993), ao examinar dados diacrônicos, nota que a gramaticalização de 'ter' como auxiliar de tempo composto já mostrava sinais de fixação desde o século XIX, seguindo a escala de auxiliaridade sugerida pela literatura funcionalista (Oliveira; Martelotta, 2003). Além disso, a reanálise atua na transição do "ter" possessivo para o existencial. Hopper e Traugott (2003) definem reanálise como uma alteração na estrutura oculta de um item que não resulta em uma mudança imediata em sua superfície. Adicionalmente, Bybee (2010) enfatiza a relevância da frequência de uso: quanto mais uma expressão como "tem" é empregada em diferentes contextos, mas ela se desvincula de seu significado lexical original (posse) e se transforma em uma unidade exclusivamente funcional.

A Cadeia de Auxiliaridade de Bernd Heine

Bernd Heine (1993) sugere que a conversão de verbos de posse em auxiliares não ocorre de forma aleatória, mas segue uma **Cadeia de Gramaticalização universal**. Heine considera que o esquema de "posse" ($X \text{ tem } Y$) é uma das fontes conceituais mais eficazes para a formação de tempos compostos e estruturas existenciais. O autor defende que a mente humana costuma traçar mapas de conceitos abstratos, como tempo e existência, a partir de domínios mais tangíveis, como posse e localização. Portanto, "[...] a gramaticalização é o resultado de uma estratégia de resolução de problemas: para expressar conceitos gramaticais complexos, os falantes utilizam conceitos lexicais mais compreensíveis." (Heine, 1993, p. 27).

A análise da variação entre ter e haver em contextos existenciais mostra uma relação com o nível de formalidade do registro. Conforme evidenciado na dissertação de Abreu (2005), o 'ter' existencial ultrapassa 90% na fala espontânea em centros urbanos, reforçando a noção de que a presença do traço de posse contribui para a permanência do verbo no singular, mesmo frente a argumentos plurais.

Princípios de Persistência e Marcação

A Persistência, conforme formulada por Hopper (1991), é um conceito essencial para este estudo. Mesmo quando um verbo se gramaticaliza, elementos de sua semântica original "permanecem" e afetam sua distribuição. No que diz respeito ao "ter", a continuidade do traço de posse justifica por que, em vários dialetos do Português Brasileiro, o "ter" existencial preserva uma concordância ou estrutura que sugere uma ligação entre um "possuidor implícito" e o objeto possuído.

Quadro 1 - Transição Semântica

Estágio	Exemplo	Papel do "Ter"	Grau de Gramaticalização
Léxico	"Ele tem uma chave."	Posse Concreta	Baixo
Intermediário	"Ele tem medo."	Posse Abstrata	Médio
Gramatical	"Tem gente lá."	Existencial	Alto
Gramatical	"Tenho feito isso."	Auxiliar de Tempo	Muito Alto

Fonte: Elaboração própria.

Metodologia

Este estudo é uma pesquisa de natureza qualitativa e descritiva, utilizando o método da Revisão Sistemática de Literatura (RSL) para mapear os estágios de gramaticalização do verbo "ter". De acordo com Okoli (2015), a revisão sistemática se distingue da revisão narrativa por adotar um protocolo rigoroso, o que assegura a replicabilidade e a transparência na escolha do corpus teórico e empírico.

Protocolo de Coleta de Dados

A coleta foi organizada em três fases principais, empregando bases de dados acadêmicas (CAPES, Google Scholar e Scielo) e repositórios de teses de universidades brasileiras reconhecidas no funcionalismo (UFRJ, USP e UNICAMP, etc):

Definição de Descritores: Foram cruzadas as palavras-chave "Gramaticalização", "Verbo Ter", "Funcionalismo" e "Mudança Linguística".

Critérios de Inclusão: Foram selecionados trabalhos publicados entre 2000 e 2025 que abordassem especificamente o *continuum* entre posse e existencialidade/auxiliaridade no Português Brasileiro.

Filtro de Relevância: Priorizou-se estudos que aplicassem os princípios de Hopper (1991) e Heine (1993) a dados de fala (como os do Projeto NURC) ou de escrita sincrônica.

Categorias de Análise (O Olhar Funcionalista)

A Análise de Conteúdo, fundamentada nas categorias funcionais de Neves (2000), foi empregada para a análise dos dados obtidos da bibliografia e do corpus. Os dados foram estruturados de acordo com o nível de esvaziamento semântico do verbo "ter", levando em consideração os critérios a seguir:

Critério Sintático: Mudança na configuração argumental (presença ou ausência de sujeito agente; concordância verbal).

Critério Semântico: Identificação do traço de [+posse] em transição para [+existência] ou [+aspecto].

Critério Pragmático: O contexto de uso (formal vs. informal) e a persistência de traços lexicais em estruturas gramaticais.

Procedimento de Síntese

Os resultados das teses e artigos analisados foram organizados em tabelas para identificar padrões de recorrência. A análise não se concentrou apenas na frequência estatística, mas também na rastreabilidade da reanálise: o ponto em que o falante para de interpretar o "ter" como um verbo de ação e passa a vê-lo como uma marca gramatical de tempo ou existência.

Análise e Discussão dos Resultados

A partir da síntese da literatura e do mapeamento de corpora, como o *Corpus* do Português e o NURC, os dados mostram uma hierarquia de gramaticalização bem definida. A análise foi estruturada em três eixos fundamentais de uso:

Os resultados confirmam a hipótese de Heine (1993) sobre o **esvaziamento semântico**. O verbo "ter" não é uma unidade estática, mas uma forma que transita entre o léxico e a gramática conforme a tabela 1 abaixo:

Tabela 1 - Estágios de uso

Estágio de Uso	**Exemplo de Ocorrência**	**Categoria Funcional**	**Traço Semântico**
Posse Direta	"O aluno **tem** o dicionário."	Verbo Pleno	[+concreto] [+agente]
Posse Abstrata	"O aluno **tem** dúvidas."	Verbo de Estado	[-concreto] [+experienciador]
Existencial	"**Tem** muitos alunos na sala."	Marcador Existencial	[-posse] [+localização]
Auxiliar	"O aluno **tem** estudado."	Auxiliar de Aspecto	[+tempo] [+iteração]

Fonte: Elaboração própria.

A Reanálise do "Ter" Existencial

A revisão sistemática aponta que o "ter" existencial é o estágio de gramaticalização mais produtivo no Português Brasileiro contemporâneo. A análise dos dados demonstra um processo de **Reanálise Sintática**:

- No estágio de posse, o "ter" exige um sujeito (quem possui).
- No estágio existencial, o "ter" torna-se **impessoal** (sem sujeito).

No entanto, de acordo com o **Princípio da Persistência de Hopper** (1991), em diversos contextos de fala espontânea, o falante tende a projetar um "sujeito implícito" (o local ou a situação). Isso explica por que o "ter" existencial mantém a concordância plural em situações informais, como no exemplo "Tinha umas pessoas" em vez de "Tinham".

Competição Funcional: Ter vs. Haver

As pesquisas analisadas apontam uma redução significativa no uso do verbo "haver", substituído pelo "ter". Segundo a visão de Moura Neves, essa substituição é impulsionada pela **Economia Linguística**:

Unificação de Paradigmas: O falante utiliza um único verbo ("ter") para múltiplas funções (posse, existência e auxiliaridade), reduzindo o esforço cognitivo.

Iconicidade: O "ter" é percebido como mais próximo, concreto e dinâmico que o "haver", que ficou restrito ao domínio da formalidade monitorada.

Frequência Relativa e Competição Funcional

Os dados obtidos em estudos sincrônicos revelam uma predominância do "ter" em relação ao "haver" em contextos existenciais na fala espontânea. A tabela 2 a seguir resume os resultados médios de ocorrências em situações informais versus formais:

Tabela 2 - Ocorrências em contextos de informalidade vs. Formalidade

Contexto de Uso	Verbo "Ter" (Existencial)	Verbo "Haver" (Existencial)	Motivação Funcional
Fala Espontânea	92%	8%	Economia e Oralidade
Escrita Monitorada	45%	55%	Norma Culta / Prestígio
Textos Literários	60%	40%	Estilística / Realismo

Fonte: Elaboração própria.

O Fenômeno da Reanálise Sintática

A mudança do "ter" possessivo para o existencial implica uma transformação estrutural significativa, conforme mapeado pelas categorias de Hopper (1991). Os resultados indicam que o falante brasileiro reinterpretou a estrutura de posse ($Suj + V + Obj$) como uma estrutura existencial ($V + Obj$), na qual o objeto direto anterior assume o papel de "argumento existencial".

Padrões de Reanálise Observados:

- **Estágio de Posse**: "O sítio tem muitas árvores." (Sujeito definido/agente).
- **Estágio de Transição**: "Lá no sítio tem muitas árvores." (Lugar como "possuidor" implícito - Persistência).
- **Estágio Existencial Pleno**: "Tem muitas árvores lá." (Esvaziamento total da ideia de posse).

Persistência e Concordância Verbal

Um aspecto importante nas teses recentes é a resistência à discordância. No português brasileiro, o "ter" existencial geralmente permanece no singular, mesmo quando o objeto está no plural ("Tem muitas pessoas").

• **Explicação Funcional**: Quando o "ter" é gramaticalizado como um apresentador existencial (quase uma partícula fixa), ele deixa de ter a flexão de pessoa e número, assemelhando-se ao comportamento de advérbios ou marcadores discursivos.

Análise Integrada: Frequência e Consolidação

A relação entre os dados expostos no Quadro 2 indica que a gramaticalização do "ter" no Português Brasileiro não é um acontecimento único, mas um processo de automatização cognitiva. Ao confrontar os resultados de Abreu (2005), que apontam uma predominância de 92% do "ter" existencial na fala espontânea, com a teoria de Bybee (2010), entende-se que a elevada frequência de uso funciona como o motor da transformação.

Quadro 2 - Frequência e Consolidação dos resultados

Categoria de Análise	Autor(es) Citados	Principais Resultados / Achados	Implicação para o Artigo
Hegemonia Existencial	VOTRE (2003); ABREU (2005)	O "ter" existencial atinge mais de 90% de frequência na fala espontânea urbana.	Consolidação do "ter" como norma real do PB em detrimento do "haver".
Reanálise Sintática	CYRINO (1991); HOPPER (1991)	Mudança da estrutura Suj+V+Obj para V+Obj (impessoalização).	O antigo objeto direto passa a ser o argumento existencial do verbo.
Persistência Semântica	HOPPER (1991); HEINE (1993)	Traços de posse "ecoam" na estrutura existencial, influenciando a não-concordância.	Explica por que o falante diz "Tem muitas pessoas" (singular), tratando o verbo como fixo.
Auxiliaridade e Tempo	CALLOU (1993); HEINE (1993)	O "ter" como auxiliar de tempos compostos já estava fixado no século XIX.	Confirmação da rota universal de gramaticalização (posse → tempo).
Pressão do Uso	BYBEE (2010); CASTILHO (2010)	A alta frequência de uso automatiza o "ter" como um "coringa" multifuncional.	A mudança é impulsionada pela economia cognitiva e eficácia comunicativa.
Funcionalidade e Norma	NEVES (2000); OLIVEIRA & MARTELOTTA (2003)	A substituição do "haver" pelo "ter" é uma otimização, não um erro.	Validação da Gramática de Usos: a forma é moldada pela função discursiva.

Fonte: Elaboração própria.

De acordo com Bybee (2010), a repetição frequente de uma forma linguística em diferentes contextos contribui para seu "desgastamento" semântico e sua consolidação como uma unidade pré-fabricada na mente do falante. Esse processo esclarece por que, nas teses de Cyrino (1991) e Callou (1993), nota-se que o "ter" não só substitui o "haver", mas também simplifica a sintaxe ao não concordar com o plural — um indício da Persistência (Hopper, 1991) do traço de posse que, de forma irônica, torna mais fácil a economia cognitiva proposta pela

Gramática de Usos (Neves, 2000). Dessa forma, a forma "tem" deixa de ser uma opção lexical e passa a ser um processador gramatical de alta eficiência e baixo custo de processamento.

Considerações Finais

A análise da evolução do verbo "ter" sob a perspectiva da Linguística Funcional revelou que a gramática não é um conjunto de regras fixas, mas um sistema em constante ajuste por seus usuários. A mudança do domínio da posse concreta para os domínios da existência e da auxiliaridade é um exemplo claro de como as demandas pragmáticas dos falantes moldam a estrutura da língua.

Os resultados deste estudo, fundamentados na revisão sistemática da literatura e na análise de dados sincrônicos, conduzem às seguintes conclusões:

• **A Força da Funcionalidade**: A predominância do "ter" existencial no Português Brasileiro, conforme analisado à luz de Neves (2000), não indica uma deterioração do sistema, mas sim uma otimização de sua funcionalidade. O falante procura mais regularidade e eficiência ao empregar um item lexical amplamente disponível para preencher as lacunas deixadas por verbos com menor eficácia comunicativa, como o "haver".

• **A Validade das Cadeias de Gramaticalização**: O estudo corroborou a hipótese de Heine (1993) a respeito da trajetória universal de abstração. O "ter" seguiu o caminho previsto: do concreto ao abstrato, do léxico à gramática. A continuidade de características originais (a ideia de "posse implícita") justifica fenômenos sintáticos peculiares, como a hesitação na concordância plural, evidenciando que o passado do verbo ainda "ressoa" em sua forma presente.

• **O Continuum Discurso-Gramática**: Segundo as ideias de Hopper e Traugott (2003), ficou claro que a gramaticalização do "ter" é um processo de reanálise constante. A mudança de um verbo pleno para um marcador existencial ou auxiliar acontece de forma gradual, frequentemente imperceptível, momento em que o discurso atual se solidifica na gramática futura.

Em resumo, o verbo "ter" no português brasileiro é uma prova da flexibilidade da linguagem. Este estudo destaca a relevância de abordagens que levem em conta o uso real da língua, indo além de perspectivas puramente prescritivas. Para estudos futuros, recomenda-se explorar como a digitalização da escrita (em redes sociais) pode estar contribuindo para a decategorização do "ter" em novos cenários de auxiliaridade modal.

Referências

ABREU, K. N. M. **O existencial ter no português do Brasil**: uma abordagem funcionalista. 2005. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

BYBEE, Joan. **Language, Usage and Cognition**. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

CALLOU, D. **Variação e mudança**: o caso das existenciais. 1993. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1993.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. **Nova Gramática do Português Brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2010.

CYRINO, S. M. L. **A substituição de haver por ter em construções existenciais no português do Brasil**. 1991. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1991.

GIVÓN, Talmy. **Functionalism and Grammar**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1995.

HEINE, Bernd. **Auxiliaries**: Cognitive Forces and Grammaticalization. Oxford: Oxford University Press, 1993.

HOPPER, Paul J. On some principles of grammaticization. *In*: TRAUGOTT, Elizabeth Closs; HEINE, Bernd (ed.). **Approaches to Grammaticalization**. Amsterdam: John Benjamins, 1991. v. 1, p. 17-35.

HOPPER, Paul J.; TRAUGOTT, Elizabeth Closs. **Grammaticalization**. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

MARTELOTTA, Mário Eduardo (org.). **Manual de Linguística**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

NEVES, Maria Helena de Moura. **A gramática funcional**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Que gramática estudar na escola?** Norma e uso na Língua Portuguesa. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

OKOLI, Chitu. Guia para realizar uma revisão sistemática de literatura. Tradução de: A Guide to Conducting a Standalone Systematic Literature Review. **Communications of the Association for Information Systems**, v. 37, n. 1, 2015.

OLIVEIRA, Mariangela Rios de; MARTELOTTA, Mário Eduardo (org.). **Linguística funcional:** teoria e prática. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

VOTRE, S. J. A gramaticalização de ter e haver em construções existenciais. *In*: OLIVEIRA, M. R.; MARTELOTTA, M. E. (Org.). **Linguística Funcional**: teoria e prática. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 61-82.

TRAUGOTT, Elizabeth Closs; DASHHER, Richard B. **Regularity in Semantic Change**. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

Enviado em 31/08/2026

Avaliado em 15/10/2026

DIZER É FAZER NA TELA: ATOS DE FALA E MULTIMODALIDADE NO USO DE *STICKERS* PEDAGÓGICOS

Janete Silva dos Santos[30]
Talita de Sousa Miranda[31]
Erivânia Batista Costa[32]

Resumo
Este estudo analisa o funcionamento de *stickers* (figurinhas digitais) em práticas de comunicação pedagógica mediadas pelo *WhatsApp*, considerando-os como unidades comunicativas multimodais capazes de realizar ações discursivas no processo de interação entre professores e estudantes. O objetivo é investigar como recursos verbais, visuais e simbólicos contribuem para a construção da força ilocucionária desses enunciados em contextos educacionais. A pesquisa adota abordagem qualitativa, de natureza descritivo-analítica, e examina um *corpus* constituído por seis *stickers* utilizados em interações pedagógicas. A análise articula a teoria dos atos de fala, especialmente as contribuições de Austin e Searle, à perspectiva da multimodalidade e dos multiletramentos discutida por Rojo e Barbosa. Os resultados mostram a ocorrência de atos predominantemente diretivos, assertivos e expressivos, cuja interpretação depende da articulação entre linguagem verbal, elementos gráficos, cores, ícones e conhecimentos compartilhados pelos participantes da interação. Observa-se ainda que os *stickers* funcionam como formas condensadas de orientação, informação, validação e aproximação socioafetiva, reconfigurando práticas comunicativas escolares no ambiente digital. Os resultados apontam que as figurinhas podem ser compreendidas como unidades multimodais de ação linguístico-discursiva, nas quais dizer, mostrar e agir se articulam na construção dos sentidos pedagógicos.
Palavras-chave: Comunicação Escolar Digital; Atos de Fala; Multimodalidade; *Stickers* Pedagógicos.

Abstract
This study analyzes the functioning of stickers (digital stickers) in pedagogical communication practices mediated by WhatsApp, considering them as multimodal communicative units capable of performing discursive actions in the interaction process between teachers and students. The objective is to investigate how verbal, visual, and symbolic resources contribute to the construction of the illocutionary force of these utterances in educational contexts. The research adopts a qualitative, descriptive-analytical approach and examines a corpus consisting of six stickers used in pedagogical interactions. The analysis articulates speech act theory, especially the contributions of Austin and Searle, with the perspective of multimodality and multiliteracies discussed by Rojo and Barbosa. The results show the occurrence of predominantly directive, assertive, and expressive acts, whose interpretation depends on the articulation between verbal language, graphic elements, colors, icons, and knowledge shared by the participants in the interaction. It is also observed that the stickers function as condensed forms of guidance, information, validation, and socio-affective approximation, reconfiguring school communicative practices in the digital environment. The results indicate that the figurines can be understood as multimodal units of linguistic-discursive action, in which saying, showing, and acting are articulated in the construction of pedagogical meanings.
Keywords: Digital School Communication; Speech Acts; Multimodality; Educational Stickers.

[30] Docente do curso de Letras do PPGLLIT-UFNT. Doutora em Linguística Aplicada pela Unicamp
[31] Mestranda em Letras pelo PPGLLIT-UFNT. Graduada em Letras-Português (UFT).
[32] Docente da Educação Básica (TO). Graduada em Letras-Português (UFNT)

Introdução

A eclosão da pandemia da COVID-19 impôs o distanciamento social como medida sanitária coletiva, forçando a sociedade a reformular suas dinâmicas de interação. Diante da impossibilidade do contato físico, o ambiente virtual tornou-se o principal canal de mediação social, impulsionando e ressignificando ferramentas comunicativas pré-existentes. Nesse cenário, os *stickers*, popularmente denominados "figurinhas" no ecossistema digital brasileiro, deixaram de ser meros recursos de entretenimento casual e emergiram com uma intencionalidade marcadamente acentuada nas trocas comunicativas cotidianas (Santos e Fonseca, 2021). Atuando como uma linguagem multissemiótica própria do ciberespaço, essas produções converteram interações antes marcadas pelas tensões do isolamento em diálogos mais fluidos, ágeis e dinâmicos.

No campo educacional, esse fenômeno não foi diferente. A transição abrupta do ensino presencial para o formato virtual durante o período pandêmico exigiu uma adaptação imediata das práticas docentes, o que consolidou o uso do aplicativo de mensagens *WhatsApp* como uma das principais plataformas de interlocução pedagógica entre professores e alunos. Mesmo após o arrefecimento da crise sanitária e o retorno às atividades regulares, o uso das figurinhas também passou a integrar práticas comunicativas pedagógicas que se estenderam para além do período de isolamento, demonstrando que essa ferramenta se institucionalizou como um legítimo recurso de comunicação e mediação da aprendizagem, visto que os *stickers* ajudam a reconfigurar o ensino remoto/híbrido, quebram o gelo, e podem contribuir para a percepção de proximidade na interação pedagógica, o que se aproxima da noção de “redução da distância transacional” (distância pedagógica e psicológica entre o professor e o aluno), conceito de Michael Moore (1993), e geram engajamento afetivo.

Com base nessa realidade, este estudo toma como objeto de pesquisa os *stickers* circunscritos à comunicação de caráter pedagógico. Essa pesquisa nos levou a definir *Sticker* pedagógico como uma unidade comunicativa digital multimodal empregada intencionalmente em interações educacionais para realizar ações discursivas de orientação, informação, avaliação, acolhimento ou regulação da participação.

A escolha por esse enfoque justifica-se pelo fato de as figurinhas operarem como produtos sociais historicamente situados, carregando propósitos comunicativos muito específicos e ocupando um espaço central no repertório sociocultural tanto de docentes quanto de discentes no ciberespaço. Torna-se fundamental, portanto, analisar esses recursos sob a ótica de enunciados performativos multissemióticos nas trocas comunicativas cotidianas, analisando-os como efetivos atos de linguagem digital (Santos, 2023).

Longe de serem decorações visuais dispensáveis, as figurinhas compõem-se de signos não verbais (imagens, cores e formas) e verbais (marcas de oralidade e escrita) voltados para a expressão de afetos, ordens, solicitações, validações e construção de empatia. Sua principal função pragmática reside na redução da extensão material da mensagem, pois, ao sintetizar enunciados complexos em um formato multimodal condensado, o *sticker* substitui textos longos que demandariam esforço de digitação, conferindo dinamicidade imediata à interação. Embora os estudos sobre comunicação digital tenham ampliado a compreensão das práticas discursivas mediadas por tecnologias, ainda se mostra relevante investigar de que maneira unidades comunicativas breves, como os *stickers*, realizam ações linguístico-discursivas em contextos pedagógicos.

Diferentemente de mensagens predominantemente verbais, as figurinhas articulam texto verbal escrito, imagem, cor, tipografia, ícones e referências culturais em uma única composição, fazendo com que a interpretação de sua força comunicativa dependa não apenas do conteúdo verbal, mas também da integração entre diferentes modos semióticos (cf. Santos, Apinagé e Sousa, 2023). Nesse sentido, investigar os *stickers* a partir da teoria dos atos de fala permite deslocarmos o olhar de sua função meramente ilustrativa ou afetiva para sua capacidade de realizar ações no curso da interação pedagógica.

Diante desse contexto, o objetivo central desta pesquisa é analisar como *stickers* empregados em interações pedagógicas digitais realizam diferentes ações discursivas, considerando a relação entre sua força ilocucionária e os recursos multimodais que participam da construção dos sentidos. Buscamos, especificamente, identificar as categorias de atos de fala presentes no *corpus*, descrever os recursos verbais e visuais mobilizados e discutir de que modo esses elementos contribuem para a interpretação das intenções comunicativas dos docentes. Sobretudo, investigamos como essas produções operam como enunciados performativos, isto é, instâncias em que "dizer algo é fazer algo" (Austin, 1990), uma vez que o ato de compartilhar uma figurinha na tela do dispositivo móvel transcende a mera transmissão de dados: ele executa uma ação pragmática concreta sobre o interlocutor que a recebe.

Assim, além da introdução, considerações finais e referências, o presente artigo está dividido em três seções: Fundamentação teórica; Caminho metodológico; Caracterização e análise do *corpus*.

Fundamentação teórica

A performatividade da linguagem e os atos de fala: Austin

Para decodificar e interpretar o funcionamento dos *stickers* como legítimos atos de fala digitais no ambiente escolar, precisamos ancorar a discussão nos conceitos e teorias já consolidados no escopo da Pragmática Linguística, disciplina dedicada ao estudo da linguagem em seu contexto real de uso. Desse modo, esta fundamentação apoia-se criticamente nas formulações originais de Austin (1990) e, de maneira basilar para o preenchimento das lacunas analíticas deste *corpus*, na sistematização dos atos de fala proposta por Searle (1995). Complementarmente, essa arquitetura filosófica que aqui trazemos é tensionada pelas reflexões de Rojo (2015) acerca da multimodalidade na hipermodernidade, permitindo articular a força das ações humanas ao formato eminentemente visual das telas digitais.

O ponto de partida para a compreensão da performatividade da linguagem reside na transformação pragmática inaugurada por John Austin (1990). O filósofo questionou a visão tradicional de que a linguagem serviria unicamente para descrever, constatar ou espelhar a realidade de forma verdadeira ou falsa. Austin postulou a existência de enunciados denominados performativos, cuja característica central é a fusão entre o proferimento e a ação: no exato instante em que o falante emite a sentença, ele está executando uma ação no mundo (como exemplificado em fórmulas institucionais do tipo "Aceito esta mulher como minha legítima esposa" em um matrimônio, ou "Batizo este navio", em que o dizer constitui o próprio fazer).

Austin (1990) observou que o sucesso de um enunciado performativo não se mede por critérios de verdade, mas por condições de felicidade (atos felizes ou infelizes). Para que um ato de fala se realize plenamente, as circunstâncias que envolvem o proferimento precisam ser apropriadas, exigindo que o falante possua a autoridade requerida, a intenção genuína e a sinceridade necessárias para que a ação pretendida produza efeitos legítimos. Ou seja, o contexto precisa ser adequado a tal ação pela linguagem. O autor segmentou o ato de linguagem

em três dimensões indissociáveis: (i) o ato locucionário: o ato físico e gramatical de emitir palavras dotadas de sentido; (ii) o ato ilocucionário: a força ou intenção contida naquilo que é dito (o ato realizado *ao* dizer algo, como ordenar, prometer ou aconselhar); (iii) o ato perlocucionário: o efeito, resultado ou impacto psíquico e comportamental que a enunciação provoca no interlocutor (o ato realizado *por* dizer algo).

A compreensão dos *stickers* como comunicação plena na interação pedagógica digital exige, como já frisamos, o respaldo da Pragmática Linguística, campo que estuda a linguagem em uso e as intenções dos interlocutores em contextos reais de comunicação. Essa abordagem ganha força a partir dos estudos de John L. Austin (1990), que rompeu com a visão puramente descritiva da linguagem ao propor que "dizer algo é fazer algo". Austin cunhou o termo *enunciados performativos* para designar sentenças que não apenas relatam um estado de coisas, mas realizam uma ação no próprio momento em que são proferidas (como batizar um navio ou realizar um casamento).

O avanço de Searle à teoria

Embora a fundação teórica de Austin seja essencial para entender que o envio de uma "figurinha" no *WhatsApp* constitui uma ação pedagógica, é na expansão proposta por John Searle (1995) que encontramos o dispositivo analítico para categorizar esse fenômeno. Searle sistematizou as ideias de Austin ao estabelecer a Teoria dos Atos de Fala, defendendo que toda emissão linguística é um ato intencional governado por regras. O autor propõe que a linguagem realiza cinco grandes tipos de atos, dos quais três se destacam para nosso estudo: (i) atos diretivos, em que o locutor busca engajar o interlocutor em uma ação futura (ordenar, pedir, sugerir, cobrar); (ii) atos assertivos, em que o falante assume um compromisso com a veracidade de uma informação (afirmar, relatar, anunciar); (iii) atos expressivos, que manifestam o estado psicológico do locutor em relação a uma situação (elogiar, agradecer, felicitar).

Além dessa classificação, a grande contribuição de Searle (1995) para o ambiente digital é o conceito de *atos de fala indiretos*. Nesses atos, o falante comunica ao ouvinte algo que vai além do que está explicitamente dito na superfície do enunciado. Para compreender a mensagem, o interlocutor depende de capacidades inferenciais, saberes partilhados e do contexto situacional. No ambiente pedagógico virtual, onde as interações são rápidas e muitas vezes assíncronas, os professores utilizam os *stickers* justamente como performativos indiretos: uma imagem colorida com poucos elementos verbais carrega a força ilocucionária de uma ordem sutil ou de um *feedback* afetivo complexo, cujo sentido completo é alcançado porque professor e aluno compartilham a rotina das aulas.

Não obstante, a caracterização de um ato como indireto não deve decorrer exclusivamente da presença de uma imagem ou da brevidade do enunciado, mas da relação entre a forma linguística empregada, a força ilocucionária pretendida e as inferências necessárias à interpretação. No caso dos *stickers*, essa relação pode ser particularmente complexa, uma vez que diferentes modos semióticos participam simultaneamente da construção da intenção comunicativa. Um enunciado verbal aparentemente informativo pode, em determinado contexto, funcionar como convite, orientação ou cobrança; da mesma forma, uma imagem pode intensificar, atenuar ou mesmo reorientar a interpretação do componente verbal. Por essa razão, a análise dos *sticker*s deve considerar não apenas sua classificação taxonômica, mas também o grau de explicitude da ação pretendida e os conhecimentos compartilhados que permitem ao interlocutor reconhecê-la.

A multissemioticidade dos atos de fala no ambiente digital

Quando deslocada para ambientes digitais, a noção de ato de fala exige atenção às condições materiais e semióticas em que os enunciados são produzidos e interpretados. Em uma interação mediada por aplicativos de mensagens, a força ilocucionária não se encontra necessariamente concentrada na estrutura verbal do enunciado, podendo ser construída pela articulação entre palavras, imagens, cores, tipografias, gestos representados graficamente, emojis e outros recursos semióticos. Assim, a compreensão da ação realizada pelo *sticker* não depende apenas do que está verbalmente escrito, mas da integração entre os diferentes modos que compõem a unidade comunicativa. Nessa perspectiva, a multimodalidade não funciona como simples ornamentação do enunciado: ela participa da constituição de sua força pragmática.

Multimodalidade na hipermodernidade: a perspectiva de Rojo e Barbosa

Para que o ato de fala digital se concretize com sucesso, a linguagem verbal estrita dá lugar a enunciados multimodais e multissemióticos. Conforme discutem Rojo e Barbosa (2015), a comunicação na hipermodernidade é marcada pela convergência de mídias e linguagens. Os textos que circulam nas redes sociais e em aplicativos de mensagens não se limitam mais à escrita alfabética: eles fundem imagem, som, cor, tipografia e ícones em uma única unidade de sentido.

Rojo e Barbosa (2015) apontam que os novos letramentos exigem que os sujeitos saibam ler e produzir esses textos multimodais. No ciberespaço pedagógico, os *stickers* emergem como ferramentas funcionais de síntese. Eles substituem longas explicações verbais digitadas por enunciados visuais instantâneos. Assim, a força ilocucionária teorizada por Searle deixa de ser estritamente fonética ou escrita e passa a ser visual e icônica. A escolha de uma imagem lúdica, de uma cor de fundo ou de um emoji altera o tom do ato de fala, permitindo ao professor exercer sua autoridade pedagógica (ato diretivo) ou seu suporte socioafetivo (ato expressivo) de maneira fluida, dinâmica e perfeitamente sintonizada com a cultura digital dos estudantes.

As autoras também fazem reflexões apuradas sobre a distinção entre gênero textual e gêneros discursivo, defendendo que é o gênero discursivo, inteiramente ligado à esfera de circulação, que dará forma ao gênero textual e não o contrário (Rojo e Barbosa, 2015, p. 28). Ambas também destacam:

> Nunca antes [...] a postulação de responsividade ativa no cerne dos atos de compreensão e a concepção bakhtiniana de autoria como uma orquestração de vozes puderam ser tão evidenciadas quanto com as novas mentalidades, mídias e ambientes. Para quem se ressentia da ausência de comprovações empíricas mais evidentes e diretas para aceitar as postulações de Bakhtin, eis que os funcionamentos hipermidiáticos e em rede e a prática da remixagem envolvendo diferentes modalidades de linguagem as trazem e encarnam de forma cabal (Rojo e Barbosa, 2015, p. 121).

Essas observações e defesas das autoras nos importam, visto que também refletimos sobre os *stickers* como atualização de gêneros multimodais (cf. Santos e Fonseca, 2021), posto que, no ambiente digital, as transformações, a ampliação, o "nascimento" (a partir de) e a reconfiguração de gêneros discursivos se dão na velocidade do avanço tecnológico, conforme as demandas reconfiguráveis das atividades humanas.

Caminho metodológico

A presente pesquisa integra uma investigação mais ampla sobre o uso de *stickers* em práticas de comunicação pedagógica mediadas por tecnologias digitais. O interesse pelo fenômeno surgiu durante o período de ensino remoto emergencial provocado pela pandemia de COVID-19, quando se observou uma mudança na funcionalidade atribuída às figurinhas que circulavam pelo *WhatsApp*. Até então, esses recursos eram empregados predominantemente em interações cotidianas para expressar estados afetivos, reações, humor, concordância, discordância ou outras finalidades próprias da comunicação digital. No contexto escolar remoto, entretanto, professores da Educação Básica passaram a produzir e utilizar *stickers* especificamente relacionados às atividades pedagógicas, às orientações de estudo, à organização das aulas e à avaliação ou validação das atividades dos estudantes.

O primeiro conjunto de dados foi disponibilizado à coordenadora da pesquisa por uma docente que atuava como coordenadora do Programa de Residência Pedagógica, constituindo um conjunto inicial de aproximadamente dez *stickers* empregados em situações de interação pedagógica. A partir desse primeiro contato com o fenômeno e da aprovação do projeto de pesquisa que passou a investigá-lo sistematicamente, a coleta foi ampliada com a participação de bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) e contamos atualmente com 81 exemplares. Durante suas atividades desenvolvidas em escolas de Educação Básica, inclusive no contexto dos estágios obrigatórios, as bolsistas solicitaram a docentes exemplares de *stickers* que haviam sido utilizados durante o período de ensino remoto ou que continuavam sendo empregados em interações pedagógicas mediadas por aplicativos de mensagens.

Esse procedimento possibilitou a constituição de um acervo com mais de trinta *stickers* pedagógicos, provenientes de diferentes situações de interação escolar. O acervo constitui, portanto, a base empírica da investigação mais ampla da qual o presente artigo é um recorte. Para este estudo, foram selecionados seis exemplares considerados representativos de diferentes funções pragmático-discursivas identificadas no conjunto, permitindo observar a realização de atos diretivos, assertivos e expressivos e a articulação entre recursos verbais e não verbais na construção dos sentidos.

Veremos, na próxima seção, que os *stickers*, em sua multissemioticidade, articulam, na sua composição (i) recursos verbais (palavras/marcas de oralidade); (ii) recursos visuais (imagem/cor/tipografia/ícone); (iii) contexto compartilhado; (iv) força ilocucionária; (v) ação discursiva; (vi) efeito perlocucionário potencial.

Do objeto empírico à categoria "s*ticker* pedagógico"

A própria denominação do objeto passou por um processo de elaboração ao longo da investigação. Em um primeiro momento, os *stickers* identificados no contexto escolar foram compreendidos como ferramentas pedagógicas, uma vez que sua utilização parecia estar associada principalmente à facilitação da comunicação entre professores e estudantes. Com o avanço da observação e a ampliação do acervo, entretanto, essa denominação mostrou-se insuficiente para contemplar a dimensão discursiva e pragmática do fenômeno. As figurinhas não apenas auxiliavam a transmissão de informações ou a organização das atividades, visto que, ao serem enviadas em situações específicas, realizavam ações de orientar, solicitar, informar, validar, elogiar e estabelecer aproximação com os estudantes. Passaram, então, a ser compreendidas por nós como enunciados produzidos na interação escolar mediada digitalmente e, neste estudo, são denominadas *stickers* pedagógicos.

A expressão "*sticker* pedagógico" é empregada, portanto, para designar uma unidade comunicativa digital cuja produção e circulação estão vinculadas a finalidades educacionais e cuja interpretação depende das condições concretas da interação escolar. Essa denominação não pressupõe, neste momento, que se trate de um gênero discursivo autônomo já plenamente constituído. Antes, constitui uma categoria analítica utilizada para identificar um conjunto de práticas comunicativas que emergiram ou adquiriram novas funções no contexto da comunicação pedagógica digital.

Os resultados também permitem retomar uma questão que acompanha a constituição do objeto desta pesquisa: a possibilidade de que o uso pedagógico dos *stickers* represente não apenas uma nova finalidade atribuída a um recurso já existente, mas a emergência de uma prática discursiva relativamente estabilizada no contexto educacional digital. O *corpus* analisado apresenta regularidades quanto às funções comunicativas, aos contextos de circulação e à articulação de recursos semióticos, aspectos que justificam a continuidade da investigação sobre sua possível configuração como gênero ou subgênero discursivo. Tal hipótese, por nós também já defendida em trabalhos já publicados, demandou estudos específicos que ampliam o *corpus*, articulam a análise dos *stickers* às condições de produção, circulação e reconhecimento desse tipo de enunciado.

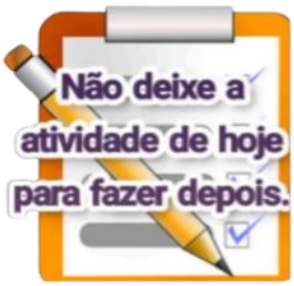
Categorização e análise do *corpus* à luz de Searle e Rojo

Para compreender como os *stickers* funcionam como enunciados performativos digitais na comunicação pedagógica, aplicamos a taxonomia dos atos de fala de Searle (1995). Esses recursos, conforme apontam Rojo e Barbosa (2015), são essencialmente multimodais, pois fundem elementos verbais e visuais para sintetizar sentidos e engajar o estudante no ciberespaço. Abaixo, os *stickers* selecionados, constituídos de figurinhas enviadas por docentes aos alunos e compartilhada conosco durante contato durante a pesquisa, são agrupados e analisados de acordo com a força ilocucionária de suas ações.

Atos diretivos: a coordenação de ações futuras (*Stickers* I e II)

Nos atos diretivos, a intenção do falante (professor) é fazer com que o ouvinte (aluno) realize uma ação futura. Na mediação pedagógica digital, os *stickers* funcionam como comandos atenuados, que cobram ou orientam sem o peso formal de um texto longo.

***Sticker* I — "Não deixe a atividade de hoje para fazer depois"**



O *sticker* imita uma prancheta de anotações com um papel impresso. A figurinha, apresentando uma gravura de prancheta escolar clássica, com borda colorida gradiente e com folhas fixadas por um prendedor metálico, traz um lápis amarelo, com pequena borracha na sua parte superior, que aponta diretamente para o texto escrito, e um símbolo de "visto" azul (estilo *checklist*) decora o canto inferior.

A imagem da prancheta evoca o ambiente de organização escolar. O texto verbal é uma advertência direta contra a procrastinação. Ele configura uma advertência explícita contra a procrastinação dos estudos. Pragmaticamente, trata-se de um ato diretivo indireto: em vez de redigir um comando impositivo como *"Façam o dever agora"*, o professor se vale da memória visual da prancheta e da lista de tarefas escolares para contextualizar o ambiente de deveres. O uso do lápis e do visto atua de forma ambígua: ao mesmo tempo em que lembra um dever a ser cumprido, a estética lúdica suaviza a cobrança. Assim, a união das cores quentes do objeto com o tom acolhedor da ilustração suaviza o impacto da exigência, incentivando a autonomia do estudante por meio de um letramento digital familiarizado com rotinas organizacionais.

Nesse caso, a multimodalidade participa da modulação da autoridade docente. Embora o conteúdo verbal apresente uma orientação dirigida explicitamente à realização da atividade, a composição gráfica desloca parcialmente o enunciado do campo da ordem para o da organização e do acompanhamento. A prancheta, o lápis e o símbolo de confirmação remetem a práticas escolares reconhecíveis, produzindo uma moldura interpretativa na qual a cobrança aparece associada à ideia de planejamento e acompanhamento da tarefa. O efeito de sentido, portanto, não resulta exclusivamente da formulação verbal, mas da combinação entre a força diretiva do enunciado e os signos visuais que contextualizam essa força.

***Sticker* II — "Se precisar é só chamar!":**



Temos aí um botão circular vermelho brilhante, com as bordas contornando um espaço branco, contendo a frase escrita em letras vermelhas (mais suaves) cursivas e informais. O formato de botão e a cor vermelha capturam imediatamente a atenção visual do aluno, simulando um "botão de emergência" ou suporte imediato. Apesar de trazer uma afirmação de disponibilidade, sua força ilocucionária é um convite (diretivo) para que o aluno interaja e tire dúvidas, reduzindo a distância entre professor e aluno, mesmo que o *design* visual crie uma moldura interpretativa que não coincida integralmente com o conteúdo verbal

A força ilocucionária deste enunciado se apoia em uma contradição visual e semântica proposital. Enquanto a cor vermelha viva é universalmente associada no ciberespaço a alertas de urgência ou botões de socorro, o texto verbal expressa uma acolhedora oferta de monitoria e suporte. Searle (1995) elucida que atos indiretos dependem do contexto partilhado: ao enviar o botão de "emergência pedagógica", o professor realiza um ato diretivo (um convite à interação), diminuindo de imediato a distância transacional (Moore, 1993) e encorajando o aluno tímido a manifestar suas dúvidas no ambiente remoto.

A configuração do *sticker* produz ainda uma relação de tensão entre os modos semióticos, pois a cor vermelha e o formato circular remetem convencionalmente a sinais de alerta, interrupção ou urgência, enquanto o enunciado verbal constrói uma situação de disponibilidade e acolhimento. A interpretação do conjunto depende, portanto, da integração

dos dois planos: o componente visual captura a atenção e cria uma expectativa de urgência, enquanto o componente verbal redefine essa expectativa como possibilidade de busca de ajuda. A ação comunicativa realizada pelo professor não consiste apenas em informar que está disponível, mas em construir discursivamente um espaço de autorização para que o estudante solicite auxílio.

Atos assertivos digitais: a logística das aulas (*Stickers* III e IV)

***Sticker*-III** ***Sticker*-IV**



Esses atos acima dizem respeito a estados de coisas, anúncios ou à transmissão de informações estruturais que modificam ou organizam a dinâmica da aula virtual.

O *sticker* III é circular e azul, mostrando o desenho vazado de uma câmera de vídeo clássica cercado pelo texto verbal em arco. O *sticker* IV é um retângulo horizontal verde escuro, simulando uma lousa ou um aviso digital, com o logotipo da plataforma Google Meet e o texto verbal informativo.

Como elucidam Rojo e Barbosa (2015), o letramento na hipermodernidade exige a leitura instantânea de logotipos e ícones notáveis no ciberespaço. O professor dispensa explicações textuais verbais detalhadas sobre o destino do clique; os símbolos da câmera de vídeo e da plataforma de reuniões *Meet* funcionam como âncoras pragmáticas. A emissão desses *stickers* constitui um ato assertivo digital: no momento do envio, o professor sinaliza o início oficial da aula remota. O efeito perlocucionário gerado/esperado é a mobilização imediata dos alunos para a transição física e mental entre as plataformas digitais (do bate-papo do *WhatsApp* para a sala de videoconferência).

O *sticker* III exibe um formato circular azul, delimitado pela frase curva em caixa alta que contorna o desenho vazado de uma câmera de filmagem retrô. O *sticker* IV é estruturado como um retângulo horizontal de cor verde-escuro densa, assemelhando-se a uma lousa tradicional, contendo o logotipo tricolor oficial do Google Meet e a mensagem informativa.

Podemos ver, por esses enunciados multimodais, como elucidam Rojo e Barbosa (2015), que o letramento na hipermodernidade exige a leitura instantânea de logotipos e ícones icônicos. O professor dispensa explicações textuais verbais detalhadas sobre o destino do clique; os símbolos da câmera de vídeo e da plataforma de reuniões *Meet* funcionam como âncoras pragmáticas. A emissão desses *stickers* constitui um ato assertivo digital: no momento do envio, o professor orienta a transição, sinalizando o início oficial do período letivo síncrono. O possível efeito perlocucionário gerado é a mobilização imediata dos alunos para a transição física e mental entre as plataformas digitais (do bate-papo do *WhatsApp* para a sala de videoconferência).

O *sticker* III pode ser compreendido predominantemente como um ato assertivo de orientação, uma vez que apresenta informação relacionada à dinâmica da atividade síncrona e, simultaneamente, direciona a atenção do estudante para uma ação subsequente. Embora a presença do ícone de câmera contribua para a identificação imediata do referente, a

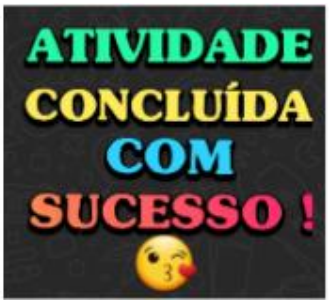
interpretação do enunciado depende do conhecimento compartilhado sobre as práticas de videoconferência. O signo visual, nesse contexto, funciona como recurso de condensação semiótica: uma representação gráfica relativamente simples ativa um conjunto de conhecimentos associados à câmera, à transmissão audiovisual e à participação em uma aula mediada por tecnologia.

No *sticker* IV, a presença do logotipo da plataforma constitui um elemento importante para a construção da referência. O reconhecimento visual da marca permite que o estudante identifique rapidamente o ambiente digital para o qual deve se dirigir, reduzindo a necessidade de uma instrução verbal extensa. Esse funcionamento evidencia que os processos de leitura digital mobilizam repertórios sociotécnicos compartilhados: reconhecer uma marca, uma interface ou um ícone implica relacioná-lo à determinada prática de uso. A multimodalidade, portanto, atua como mecanismo de condensação da informação e de coordenação da ação no fluxo da comunicação pedagógica.

Atos expressivos: validação e vínculo socioafetivo (*Stickers* V e VI)

Os atos expressivos manifestam o estado psicológico ou a atitude do professor em relação ao desempenho do aluno (elogios, agradecimentos, validações).

***Sticker* V — "Atividade concluída com sucesso!"**



Vemos um bloco quadrado de fundo preto com texto verbal em letras maiúsculas e coloridas (verde, amarelo e azul), finalizado com um emoji mandando um beijo com um coração. O contraste das letras coloridas sobre o fundo preto gera um efeito divertido de celebração pelo jogo de cores das palavras.

O arranjo visual simula uma tela de encerramento de jogos virtuais (*Mission Accomplished*), dialogando com a cultura de gamificação que permeia a realidade hipermoderna dos jovens (Rojo; Barbosa, 2015). A força ilocucionária é celebrar o empenho do aluno que enviou suas obrigações. O emoji afetivo humaniza a correção fria e assíncrona, convertendo a validação em um prêmio emocional que alivia as tensões e estimula o engajamento contínuo. Assim, a força ilocucionária expressa aprovação e parabeniza o esforço do aluno, podendo favorecer efeitos perlocucionários associados ao alívio, à satisfação e ao reconhecimento. Por isso o uso do emoji na constituição do *sticker* se configura como um componente do texto multissemiótico que introduz uma dimensão socioafetiva no *feedback* pedagógico.

A dimensão avaliativa do *sticker* V merece destaque porque a conclusão da atividade não é apresentada apenas como informação administrativa. A escolha de recursos gráficos associados à celebração transforma a confirmação do cumprimento da tarefa em um ato de reconhecimento. Nesse sentido, o *sticker* realiza simultaneamente uma função informativa e uma função socioafetiva: informa que a atividade foi reconhecida como concluída e, ao mesmo tempo, comunica uma atitude positiva do docente diante do desempenho do estudante. A

avaliação, portanto, deixa de aparecer exclusivamente como procedimento de controle e passa a ser construída também como prática de interação e vínculo.

***Sticker* VI — "Visto"**



É notável no *sticker* VI uma figura imitando uma medalha circular dourada brilhante contendo um ícone preto de "polegar erguido" (*like*) e a palavra "Visto" escrita logo abaixo. Esse *sticker* sintetiza perfeitamente a fusão da semiótica escolar tradicional com a cibercultura. O termo "Visto" remete ao caderno físico assinado pelo professor, enquanto o "polegar erguido" é o símbolo universal de aprovação nas redes sociais. A cor dourada remete a prêmio ou nota máxima. É um ato expressivo de validação rápida que economiza tempo de digitação de texto verbal, mantendo a eficácia da comunicação pedagógica na esfera digital.

Esse enunciado é um exemplo interessante de hibridismo multimodal e ato expressivo conciso. O termo verbal "Visto" herda o valor institucional da assinatura física que o professor tradicionalmente carimbava nos cadernos de papel. Contudo, ao ser envelopado em uma medalha dourada e fundido ao sinal de *like* das redes sociais, sua força pragmática é ampliada. O professor atesta o cumprimento da tarefa ao mesmo tempo em que confere prestígio visual ao discente. O *sticker* realiza, em um único envio rápido, economia de tempo para o docente e a satisfação imediata de validação acadêmica para o estudante.

Destacamos que, na descrição e análise dos seis *stickers*, reiteramos a noção de texto multimodal, ao separarmos os diferentes signos que compõem as figurinhas, consideradas aqui como um texto multissemiótico constituído por gravuras, palavras, cores e outras formas, muitas delas trasladadas e adaptadas das interações analógicas para as interações digitais do ciberespaço.

O *sticker* VI apresenta ainda um processo de recontextualização de uma prática escolar historicamente associada ao suporte impresso. O termo "Visto", tradicionalmente utilizado pelo professor para registrar a conferência de uma atividade no caderno, é deslocado para o ambiente digital e combinado com signos característicos das redes sociais, como o polegar de aprovação e a estética de medalha. O enunciado preserva, assim, parte da memória institucional da prática escolar ao mesmo tempo em que incorpora formas de reconhecimento próprias da cultura digital. O *sticker* pode ser compreendido, portanto, como uma unidade híbrida, na qual diferentes temporalidades e repertórios semióticos se encontram para realizar uma ação concisa de validação.

Síntese dos resultados em tabelas

Conforme já destacamos na introdução deste trabalho, em nossa pesquisa, "*sticker* pedagógico" é uma unidade comunicativa digital multimodal empregada intencionalmente em interações educacionais para realizar ações discursivas de orientação, informação, avaliação, acolhimento ou regulação da participação. Assim, ao fecharmos a presente seção, reiterando

mais ainda o conceito por nós definido para *sticker* pedagógico, podemos fazer um (re)agrupamento sobre os *stickers* 1, 2 e 5, 6, acima analisados, vendo-os em quatro dimensões, conforme a tabela 1 abaixo, focando então, pela superfície das materialidades, apenas o predomínio do aspecto verbal; na tabela 2, vemos cinco dimensões, incluindo tanto o aspecto verbal quanto o multimodal. Vejamos:

Tabela 1 (forma linguística → ato ilocucionário → força pragmática/Searle → efeito contextual)

Forma linguística no *Sticker*	**Forma aparente/ato ilocucionário**	**Força pragmática**	**Efeito esperado**
Não deixe...	Advertência	Diretivo	Realização da atividade
Se precisar...	Oferta	Convite/Diretivo	Solicitar ajuda
Atividade concluída...	Celebração	Expressivo	Satisfação/Engajamento
Visto...	Validação	Expressivo/Assertivo	Reconhecimento

Tabela 2 (recursos multimodais → ato ilocucionário → força ilocucionária → categoria Searle → efeito perlocucionário potencial)

Stickers	Recursos multimodais	Ato ilocucionário	Força ilocucionária	Categoria Searle	Efeito perlocucionário potencial
I	prancheta + lápis + checklist + texto verbal	advertência	orientar/cobrar	diretivo	estimular realização
II	botão vermelho + texto verbal	oferta	convidar	diretivo indireto	favorecer solicitação de ajuda
III	câmera + texto verbal	aviso	informar/orientar	assertivo	direcionar ação
IV	Meet + texto verbal	aviso	informar	assertivo	promover migração de plataforma
V	cores + emoji + texto verbal	celebração	elogiar	expressivo	produzir reconhecimento
VI	medalha + like + texto verbal	validação	reconhecer	expressivo	sinalizar aprovação

A análise dos seis *stickers* permite também identificar algumas regularidades no funcionamento pragmático e multimodal dessas unidades comunicativas. A primeira delas é a condensação: diferentes informações e ações são reunidas em composições breves que articulam linguagem verbal e recursos visuais. A segunda é a modulação da força ilocucionária, observada especialmente nos atos diretivos, nos quais elementos gráficos e escolhas lexicais podem contribuir para atenuar ou reconfigurar a cobrança. A terceira regularidade corresponde à mobilização de conhecimentos compartilhados, uma vez que a interpretação de ícones, logotipos, cores e referências culturais depende do repertório dos participantes. Por fim, observamos um processo recorrente de hibridização entre práticas escolares convencionais e formas de comunicação próprias da cultura digital. Essas regularidades sugerem que o *sticker* pedagógico não constitui apenas uma imagem acompanhada de texto verbal, mas uma unidade multimodal de ação discursiva. Vejamos a síntese na tabela 3.

Tabela 3 (regularidades pragmáticas e multimodais)

Regularidade	Efeito	Como ocorre
um	condensação	os stickers condensam mensagens maiores em unidades visualmente reconhecíveis
dois	atenuação	a cobrança pode ser revestida de elementos lúdicos
três	aproximação	elementos afetivos diminuem a formalidade da interação
quadro	inferência	a compreensão depende de conhecimentos compartilhados
cinco	hibridização	práticas escolares tradicionais são reconfiguradas digitalmente

Considerações finais

A análise desenvolvida neste estudo permitiu compreender os *stickers* pedagógicos como unidades comunicativas multimodais capazes de realizar diferentes ações discursivas no curso da interação educacional digital. Mais do que recursos ornamentais ou simples substitutos de mensagens textuais verbais, as figurinhas analisadas articulam linguagem verbal, imagem, cor, tipografia, ícones e referências socioculturais para construir sentidos e orientar a interpretação dos interlocutores.

À luz da teoria dos atos de fala, o corpus apresentou ocorrências predominantemente associadas às funções diretiva, assertiva e expressiva. Entretanto, a classificação pragmática não se explica exclusivamente pelo conteúdo verbal dos *stickers*. Em diferentes casos, a força comunicativa emerge da relação entre aquilo que é verbalmente enunciado, os elementos visuais que acompanham o enunciado verbal (ou que constituem o enunciado multimodal) e os conhecimentos compartilhados entre professor e estudante. Desse modo, a multimodalidade participa efetivamente da constituição da ação realizada pelo enunciado.

A análise também evidenciou diferentes formas de condensação da comunicação pedagógica. Orientações, informações, convites, validações e manifestações de reconhecimento são materializados em unidades breves, cuja interpretação depende da familiaridade dos participantes com práticas escolares e repertórios da cultura digital. Em particular, os *stickers* V e VI evidenciam que práticas tradicionais de avaliação e reconhecimento podem ser recontextualizadas em formas semióticas próprias das interações digitais, preservando elementos de sua memória escolar e incorporando novos recursos de significação.

Os resultados permitem, portanto, compreender o *sticker* pedagógico como uma unidade híbrida de ação linguístico-discursiva, situada na interseção entre pragmática linguística, multimodalidade e cultura digital. Seu funcionamento não decorre simplesmente da substituição da escrita verbal por imagens, mas da articulação entre diferentes modos semióticos na construção da força comunicativa. Nesse sentido, dizer, mostrar e agir constituem dimensões interdependentes da interação pedagógica mediada por tecnologias digitais.

Por se tratar de um estudo qualitativo baseado em um *corpus* reduzido, pois sendo apenas um recorte de nosso catálogo de 81 exemplares, os resultados não pretendem generalizar o funcionamento dos *stickers* para todas as práticas educacionais mediadas por aplicativos de mensagens. Investigações futuras poderão ampliar o *corpus*, incorporar as respostas dos estudantes e investigar de forma mais sistemática os efeitos perlocucionários desses enunciados, bem como comparar diferentes contextos educacionais e faixas etárias. Tais desdobramentos poderão contribuir para uma compreensão mais abrangente das formas pelas quais os novos gêneros e unidades multimodais reconfiguram as práticas discursivas da educação contemporânea.

Para finalizar, reiterando o que discutimos nas diferentes seções do artigo, podemos afirmar que os *stickers* pedagógicos aqui analisados, bem como os que constam em outros trabalhos de nossa equipe, constituem unidades multimodais capazes de realizar atos ilocucionários em interações digitais, especialmente ações de orientação, informação e avaliação/validação.

Referências

AUSTIN, J. L. **Quando dizer é fazer:** palavras e ação. Tradução de Danilo Marcondes Filho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

MOORE, M. **Theory of Transactional Distance**. New York: Routledge, 1993.

ROJO, Roxane Helena R.; BARBOSA, Jaqueline P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SANTOS, Janete dos. Atos de Linguagem Digital na Comunicação Pedagógica: Stickers como Enunciados Performativos multissemióticos. **Revista Lusófona de Estudos Culturais e Comunicacionais**, v. 4, n. 1, 2023.

SANTOS, J. S. ATOS DE LINGUAGEM DIGITAL NA COMUNICAÇÃO PEDAGÓGICA: stickers como enunciados performativos multissemióticos. NAUS - Revista lusófona de estudos culturais e comunicacionais, v. 4, p. 31-46, 2023.

SANTOS, J. S.; APINAGE, M. D. B. S.; SOUSA, V. M. Stickers Utilizados como Recurso Pedagógico no Ensino Remoto: Processos de Produção e Efeitos de Sentido. PORTO DAS LETRAS, v. 9, p. 201-213, 2023.

SANTOS, J. S.; FONSECA, V. N. S. Impactos da pandemia na prática docente: a urgência de aula remota atualizando gênero digital. *In*: ARANHA, Marize Barros Rocha; ARAÚJO JUNIOR, João da Silva; SILVA, Ana Lúcia Rocha (org.). **Tecnologia e ensino de línguas:** metodologias e práticas. 1. ed. São Luís: EDUFMA, 2021. v. 1, p. 55-75.

SEARLE, John R. **Expressão e Significado:** estudos da teoria dos atos de fala. Tradução de Ana Cecília G. A. de Camargo e Ana Luiza Marcondes Garcia. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

Enviado em 31/08/2026

Avaliado em 15/10/2026

ANÁLISE LINGUÍSTICA E MULTISSEMIOSE NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA DO 9º ANO

João Bosco Moreira de Almeida[33]

Resumo

Esta pesquisa objetivou analisar como o livro didático de Língua Portuguesa *Geração Alpha* (2022), voltado aos anos finais do Ensino Fundamental, aborda a Análise Linguística a partir de textos multimodais/multissemióticos. Fundamentando-nos na concepção de gramática como regularidades estruturais da língua (Neves, 2007) e na proposta de Análise Linguística preconizada por Geraldi (1984), compreendemos que o ensino gramatical deve partir de textos reais e servir ao desenvolvimento da leitura e da escrita, visando à compreensão dos usos linguísticos em diferentes contextos comunicativos. Sob uma abordagem qualitativa e documental, o estudo também se apoiou em autores como Mendonça (2006), Travaglia (2009) e Rojo e Moura (2012) para investigar as atividades com textos multissemióticos. As análises revelaram que, embora o livro didático anuncie uma perspectiva sociointeracionista, sua abordagem ainda é predominantemente prescritiva. A maioria das atividades foca nas regras da gramática normativa por meio de exercícios voltados à metalinguagem. Entretanto, evidenciaram-se momentos em que a obra busca promover um ensino produtivo e reflexivo da língua, alinhando-se à perspectiva da Análise Linguística, ainda que de forma tímida.

Palavras-chave: Análise Linguística. Livro Didático. Ensino de Gramática. Textos Multissemióticos.

Abstract

This study aimed to analyze how the final-years Middle School Portuguese Language textbook *Geração Alpha* (2022) approaches Linguistic Analysis using multimodal/multisemiotic texts. Based on the concept of grammar as structural regularities of language (Neves, 2007) and the Linguistic Analysis proposal advocated by Geraldi (1984), we understand that grammar instruction should stem from authentic texts and support the development of reading and writing skills, aiming to comprehend language use across diverse communicative contexts. Using a qualitative and documentary approach, this study was also supported by authors such as Mendonça (2006), Travaglia (2009), and Rojo and Moura (2012) to investigate activities featuring multisemiotic texts. The analysis revealed that, although the textbook claims a socio-interactionist perspective, its approach remains predominantly prescriptive. Most activities focus on normative grammar rules through metalanguage-centered exercises. However, we identified instances where the textbook seeks to promote a productive and reflective teaching of grammar, aligning with the Linguistic Analysis perspective, albeit still timidly.

Keywords: Linguistic Analysis. Textbook. Grammar Teaching. Multisemiotic Texts.

[33] Educador na Secretaria Municipal de Educação de Chorozinho (CE). **Mestre em Letras** – Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em História e Letras - Universidade Estadual do Ceará

Introdução

O Livro Didático (LD) desempenha papel central na Educação Básica brasileira, sendo frequentemente o principal recurso pedagógico que orienta as práticas educativas. Distribuído via Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), o LD orienta escolhas teórico-metodológicas e subsidia o trabalho docente, constituindo-se como elemento fundamental para o letramento e para o acesso à cultura escrita.

Desde a "virada pragmática" (Bagno; Rangel, 2005), ocorrida na década de 1960, defende-se o ensino de língua materna focado no uso e na reflexão em situações comunicativas reais, assumindo o texto como unidade de ensino. Esse debate avançou nas décadas subsequentes com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e com os trabalhos sobre Análise Linguística (AL) (Geraldi, 1984; Antunes, 2003; Marcuschi, 2008; Travaglia, 2009), que propõem superar a mera memorização de nomenclaturas metalinguísticas e a classificação normativa em prol de um estudo reflexivo sobre o funcionamento da linguagem.

Alinhada a esse histórico, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) incorporou o termo "semiótica" ao eixo de Análise Linguística. Essa ampliação responde às demandas da sociedade hipermoderna e das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), exigindo da escola o desenvolvimento de uma pedagogia dos multiletramentos (Rojo; Moura, 2012) voltada à leitura, análise e produção de textos multimodais/multissemióticos. Contudo, conforme aponta Rojo (2013), a implementação efetiva dessas práticas ainda enfrenta desafios, prevalecendo muitas vezes abordagens prescritivas no material didático.

Embora pesquisas recentes investiguem o papel do livro didático (Souza, 2014; Farias, 2022; Oliveira, 2023; Dourado, 2023), identifica-se uma lacuna em relação a como a articulação das multissemioses é tratada especificamente no eixo de AL. Este estudo justifica-se pela necessidade de compreender as escolhas do LD enquanto orientador do trabalho docente, pela busca por superar a permanência de práticas gramaticais tradicionais descontextualizadas e pela experiência do pesquisador na formação continuada de professores no Programa Aprendizagem na Idade Certa (MAIS PAIC/SEDUC-CE).

Diante disso, formula-se a seguinte questão de pesquisa: **Como o livro didático de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental aborda o eixo de Análise Linguística/Semiótica a partir de textos multimodais?**

Para responder a essa problematização, o **objetivo geral** desta pesquisa é analisar como a obra *Geração Alpha Língua Portuguesa* (2022), voltada ao 9º ano do Ensino Fundamental, aborda o ensino de Análise Linguística a partir de textos multimodais/multissemióticos. Como **objetivos específicos**, definem-se:

1. Analisar as abordagens para o ensino de AL presentes nas atividades com textos multissemióticos;
2. Identificar os gêneros multissemióticos/multimodais mais frequentes no livro didático analisado;
3. Investigar as aproximações e distanciamentos entre as orientações da BNCC e as atividades propostas pela obra.

Ensino de língua portuguesa e o eixo análise linguística/semiótica: bases teóricas

O ensino de Língua Portuguesa no Brasil deve voltar-se ao desenvolvimento da competência comunicativa e discursiva dos estudantes (Bortoni-Ricardo, 2004), capacitando-os a interagir adequadamente em diferentes contextos sociais. Como sintetiza Travaglia (2009),

além de instrumentalizar o aluno para o domínio da variedade padrão quando requerida, o ensino de língua deve proporcionar a compreensão do funcionamento da língua enquanto instituição social e desenvolver o raciocínio crítico sobre o fenômeno linguístico.

Nessa perspectiva, a BNCC (2018, p. 67-68) reitera que cabe ao componente proporcionar experiências que ampliem os letramentos dos alunos, permitindo sua participação crítica em práticas sociais oralizadas, escritas e multissemióticas. Essa concepção consolida a superação de modelos do passado embasados num "português virtual" (Ribeiro; Coscarelli, 2023) e no ensino normativo e descontextualizado, historicamente focado na memorização nomenclatural (Antunes, 2016).

A Centralidade do Texto como Unidade de Ensino

A consolidação do texto como unidade de ensino representa marco teórico fundamental para a Linguística Aplicada. Koch (2001, p. 10) conceitua o texto como uma "unidade linguística concreta [...] tomada pelos usuários da língua em sua situação de interação comunicativa como uma unidade de sentido". Na mesma linha, Marcuschi (2008, p. 72), ao citar Beaugrande (1997), ressalta que o texto é um "evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas".

Contudo, a simples presença do texto em sala de aula não garante a mudança paradigmática. Marcuschi (2008) e Antunes (2014) alertam que o texto frequentemente foi reduzido a mero "pretexto" para o ensino de regras gramaticais tradicionais. Sob essa prática, fragmentam-se orações do texto para realizar análises morfossintáticas puramente classificatórias, desconsiderando o contexto enunciativo e a função comunicativa das escolhas linguísticas. Uma abordagem verdadeiramente sociointeracionista exige analisar como as escolhas gramaticais e semióticas engendram efeitos de sentido nas práticas sociais.

Do Ensino Tradicional de Gramática à Análise Linguística e Semiótica

Conforme estabelecido pelos documentos curriculares desde os PCN até a BNCC, a Língua Portuguesa articula-se em quatro eixos integrados: Leitura/Escuta, Oralidade, Produção de Textos e Análise Linguística/Semiótica. O eixo de Análise Linguística surge no pensamento de Geraldi (1984) como alternativa ao ensino tradicional de gramática normativa e prescritiva. Enquanto a Gramática Tradicional foca na prescrição e na memorização de classificações estáticas, a Análise Linguística (Geraldi, 1984; Mendonça, 2006) propõe o estudo das regularidades estruturais da língua (Neves, 2007) a serviço das práticas de leitura e escrita. Trata-se de um movimento reflexivo (epilinguístico e metalinguístico) em que o estudante analisa os recursos linguísticos mobilizados no texto para alcançar determinados objetivos discursivos.

A Análise Linguística propõe uma reconfiguração do trabalho com a gramática na escola, deslocando o foco da memorização para a reflexão sobre o uso:

> Trata-se de substituir a centralidade do ensino da gramática normativa por uma prática de reflexão sobre os recursos expressivos mobilizados no texto, integrando as atividades de leitura e de produção textual às necessidades de uso real da linguagem. (GERALDI, 1984, p. 42).

Na perspectiva funcionalista, Neves (2007, p. 15) conceitua a gramática como o conjunto de "regularidades estruturais da língua" que orientam a produção de sentido nas trocas comunicativas.

Sobre a necessidade de considerar as diversas linguagens no ensino contemporâneo, Rojo e Moura (2012) destacam:

> A pedagogia dos multiletramentos requer do ensino de línguas a análise articulada das diversas semioses que constituem os textos contemporâneos, integrando o código verbal a elementos visuais, sonoros e gráficos presentes nas práticas sociais. (ROJO; MOURA, 2012, p. 19).

A incorporação do termo "Semiótica" pela BNCC expande essa concepção ao reconhecer a complexidade dos textos contemporâneos. Diante da difusão das TDIC e do conceito de multiletramentos (Rojo; Moura, 2012), o estudo da linguagem não pode restringir-se ao código verbal. Exige-se o exame articulado das diversas semioses — como imagens estáticas e em movimento, elementos sonoros, diagramação e recursos visuais — que se combinam para constituir o sentido dos textos multissemióticos.

O livro didático: percurso sócio-histórico e perspectivas

O Livro Didático (LD) consolida-se como um dos principais artefatos culturais e pedagógicos do sistema educacional brasileiro (Lousada, 2020; Lima; Reis, 2017). Sua trajetória histórica atrela-se ao próprio processo de institucionalização e democratização da escola pública no Brasil (Bittencourt, 2008).

Historicamente, a constituição do livro didático no país passou da importação de modelos europeus no século XIX para o desenvolvimento de obras alinhadas à construção de um ideal de identidade nacional. Bittencourt (2008) aponta que o LD sempre esteve imerso em relações de poder e controle estatal, atuando concomitantemente como veículo de difusão de projetos educacionais, instrumento de uniformização de conteúdos e suporte para suprir lacunas na formação docente em momentos de expansão da rede pública escolar (Ota, 2009).

Com a criação do Programa Nacional do Livro Didático em 1985 (atual PNLD), a política pública de avaliação, escolha e distribuição gratuita de livros didáticos ganhou estabilidade e centralidade na Educação Básica (Zacheu; Castro, 2015). O PNLD viabilizou a democratização do acesso à leitura para milhões de estudantes, ao mesmo tempo em que estabeleceu critérios rigorosos de qualificação das obras.

Apesar de sua relevância indiscutível para a equidade educacional, pesquisadores refletem sobre a ambiguidade do LD (Rangel, 2020). Quando assumido como única referência em sala de aula, o livro pode limitar a autonomia docente e engessar a prática pedagógica. Por outro lado, quando utilizado de forma crítica, constitui importante suporte para a mediação pedagógica.

No âmbito da Língua Portuguesa, o alinhamento do LD às diretrizes da BNCC impôs às editoras o desafio de reestruturar suas obras. Exige-se a superação de exercícios mecânicos de gramática normativa e a inclusão efetiva de textos multissemióticos em abordagens que contemplem a Análise Linguística/Semiótica reflexiva e contextualizada.

Percurso metodológico

Esta pesquisa caracteriza-se como um estudo de abordagem qualitativa, do ponto de vista do tratamento dos dados, e documental, do ponto de vista dos procedimentos técnicos (Gil, 2008).

O *corpus* de análise é constituído pelo Livro Didático de Língua Portuguesa do 9º ano da coleção *Geração Alpha Língua Portuguesa* (Editora SM, 2022), aprovado no PNLD 2020/2024 e estruturado em conformidade com as diretrizes da BNCC. A escolha do 9º ano justifica-se por representar a etapa de consolidação dos conhecimentos do Ensino Fundamental.

Para a coleta e organização dos dados, foram adotados os seguintes procedimentos:

1. **Mapeamento do volume do 9º ano:** Levantamento de todas as unidades e capítulos da obra para catalogar os textos multissemióticos/multimodais presentes nas seções dedicadas ao eixo de Análise Linguística/Semiótica;
2. **Classificação dos gêneros multissemióticos:** Categorização das ocorrências de acordo com o gênero textual/discursivo (p. ex., tiras, tirinhas, tiras cômicas, cartuns, anúncios publicitários, infográficos, memes, postagens digitais);
3. **Análise das atividades:** Seleção de um conjunto amostral representativo de atividades que exploram tais textos no eixo de AL/Semiótica, categorizando-as segundo a tipologia das abordagens (prescritiva/normativa versus reflexiva/produtiva), com base em Travaglia (2009) e Mendonça (2006).

A análise interpretativa pautou-se nos pressupostos teórico-metodológicos do sociointeracionismo e dos multiletramentos (Rojo; Moura, 2012), buscando confrontar o discurso anunciado na obra com a práxis prescrita nos exercícios propostos aos alunos.

Análise e discussão dos dados

A investigação do volume do 9º ano do LD *Geração Alpha Língua Portuguesa* (2022) permitiu identificar os contornos da abordagem conferida ao eixo de Análise Linguística/Semiótica em articulação com a multissemiose.

Frequência dos Gêneros Multissemióticos/Multimodais

A análise do mapeamento revelou expressiva presença de textos multissemióticos ao longo de toda a obra. Os gêneros multimodais mais frequentes nas seções destinadas ao estudo gramatical/semiótico foram:

- Tirinhas cômicas e cartuns (predominantes nas seções de sintaxe e morfossintaxe);
- Anúncios publicitários e peças de campanhas de conscientização social;
- Infográficos e esquemas verbo-visuais;
- Capturas de tela de posts de redes sociais e memes.

A diversidade de gêneros atende formalmente às orientações da BNCC e reflete a preocupação editorial em aproximar o LD da cultura digital e dos multiletramentos (Rojo; Moura, 2012). No entanto, a análise do tratamento pedagógico dispensado a esses gêneros indicou contradições significativas.

Abordagens de Análise Linguística: Entre a Prescrição e a Reflexão

A avaliação das atividades voltadas aos textos multissemióticos revelou uma dupla tendência, com expressiva predominância da perspectiva tradicional-prescritiva:

1. **Predominância Prescritiva e Metalinguística:** Na maioria das tarefas examinadas, os textos multissemióticos (como tiras ou anúncios) atuam como mero pretexto para a extração de termos e a identificação de nomenclaturas gramaticais normativas (Antunes, 2014). Por exemplo, solicita-se que o aluno leia uma tirinha para isolar uma

oração e classificá-la segundo as regras da sintaxe tradicional (p. ex., oração subordinada adjetiva ou substantiva). Nesses casos, os recursos visuais, estéticos e expressivos do gênero não são integrados à análise do sentido do texto.

2. **Momentos de Abordagem Reflexiva e Produtiva:** De forma mais pontual e tímida, identificaram-se atividades alinhadas à Análise Linguística (Geraldi, 1984; Travaglia, 2009). Nesses trechos, o livro propõe a reflexão sobre como determinado recurso sintático ou escolha lexical dialoga com a expressão visual da tirinha ou do anúncio para gerar humor, ironia ou persuasão.

Articulação entre as Orientações da BNCC e a Prática do Livro Didático

Confrontando as proposições do material com a BNCC, constata-se um descompasso. Embora o discurso editorial anuncie o alinhamento com a BNCC e a perspectiva sociointeracionista, a inclusão da "semiótica" no livro ainda ocorre de maneira periférica. A articulação entre a linguagem verbal e as demais linguagens (visual, gráfica) é pouco explorada nas tarefas de reflexão linguística, prevalecendo o foco exclusivo no código escrito verbal isolado.

Considerações finais

Esta pesquisa analisou como o livro didático de Língua Portuguesa *Geração Alpha* (2022), do 9º ano do Ensino Fundamental, aborda a Análise Linguística a partir de textos multimodais/multissemióticos.

Os resultados demonstram que, embora a obra apresente rica diversidade de gêneros multissemióticos e anuncie adesão aos pressupostos da BNCC e dos multiletramentos, a abordagem metodológica do eixo de Análise Linguística/Semiótica permanece, em larga escala, vinculada a paradigmas tradicionais. O texto multimodal é frequentemente utilizado como pretexto para exercícios de classificação e memorização de nomenclaturas normativas, negligenciando a análise integrada das multissemioses na construção de sentidos.

Apesar dessa permanência prescritiva, foram observados avanços tímidos em atividades que convidam o aluno a refletir sobre os usos e efeitos de sentido provocados pelas seleções gramaticais e visuais.

Conclui-se que o LD analisado reflete as tensões de um período de transição curricular. Tais achados reiteram a importância do papel mediador e crítico do professor de Língua Portuguesa, que não deve tomar o livro didático de forma autômata, mas reconfigurar suas propostas para consolidar, em sala de aula, uma Análise Linguística/Semiótica efetivamente reflexiva, contextualizada e orientada à formação de leitores e produtores de texto críticos.

Referências

ANTUNES, Irandé. *Aula de português: palavras e usos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ANTUNES, Irandé. *Gramática contextualizada: limpando o pó das ideias simples*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

ANTUNES, Irandé. *Língua, texto e ensino: outra escola é possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

BAGNO, Marcos; RANGEL, Egon de Oliveira. Tópicos em linguística aplicada: as relações entre teoria e prática no ensino de línguas. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 5, n. 1, p. 63-86, 2005.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Livro didático e conhecimento escolar: uma história de suas transformações*. São Paulo: Alameda, 2008.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.
DOURADO, Katia Maria. *Análise linguística no âmbito do PNLD (2002-2020): mudanças e permanências*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2023.
FARIAS, Luciana. *O funcionamento semântico-enunciativo de substantivos em textos de livros didáticos*. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2022.
GERALDI, João Wanderley (Org.). *O texto na sala de aula*. Cascavel: Assoeste, 1984.
GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
KOCH, Ingedore Villaça. *A coesão textual*. 15. ed. São Paulo: Contexto, 2001.
LIMA, Maria do Socorro; REIS, Samuel. O papel do material didático nas práticas docentes. *Revista Educação & Linguagem*, v. 20, p. 45-62, 2017.
LOUSADA, Eliane Gouvêa. Materiais didáticos no ensino de línguas: conceitos e aplicações. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 59, n. 2, p. 1100-1120, 2020.
MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
MENDONÇA, Márcia. Análise linguística: noitinha na taverna?. In: MARCUSCHI, B.; SUASSUNA, L. (Org.). *Novos letramentos e ensino de Língua Portuguesa*. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2006. p. 201-222.
NEVES, Maria Helena de Moura. *A gramática funcional*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
OLIVEIRA, Patricia. *Livro didático de Língua Portuguesa no Ensino Médio: uma análise na perspectiva da Educação Linguística*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2023.
OTA, Junko. O livro didático na educação brasileira: trajetória e paradoxos. *Revista de Educação PUC-Campinas*, n. 26, p. 211-220, 2009.
RANGEL, Egon de Oliveira. O livro didático de Língua Portuguesa e os desafios da formação docente. *Linguagem & Ensino*, v. 23, n. 1, p. 15-32, 2020.
RIBEIRO, Ana Elisa; COSCARELLI, Carla Viana. *Letramento digital e ensino de língua materna*. São Paulo: Parábola Editorial, 2023.
ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
ROJO, Roxane (Org.). *Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.
SOUZA, Ana Cristina. *Livro didático e o ensino de gramática: um olhar traçado a partir das orações relativas*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.
TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e ensino: uma relação necessária*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
ZACHEU, Claudia; CASTRO, Rodrigo. O Programa Nacional do Livro Didático e a democratização do ensino. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 31, n. 2, p. 1-18, 2015.
Enviado em 31/082026
Avaliado em 15/10/2026

CONTRIBUIÇÕES DO DCRB-MODALIDADES PARA A VALORIZAÇÃO DA IDENTIDADE E DA DIVERSIDADE LINGUÍSTICA DOS POVOS DO CAMPO

José Luiz Soares da Rocha[34]

Resumo
O artigo analisa as contribuições do Documento Curricular Referencial da Bahia – Modalidades (DCRB) para a valorização da identidade e diversidade linguística dos povos do campo. Fundamentado em autores como Bagno (1999), Caldart (2002), Arroyo e Fernandes (2009) e Bardin (2010), o estudo evidencia que a Educação do Campo precisa reconhecer modos de vida, saberes e práticas culturais campesinas, incorporando variações linguísticas como marcadores de identidade. Esta pesquisa qualitativa, baseada em análise documental, revela que o DCRB-modalidades, mesmo propondo o uso de currículos contextualizados e inclusivos para os povos do campo, ainda deixa lacunas para que esse processo seja de fato efetivado.
Palavras chave: Diversidade Linguística. DCRB-modalidades. Educação do Campo.

Abstract
This article analyzes the contributions of the *Bahia Curriculum Reference Document – Modalities* (DCRB) to the appreciation of the identity and linguistic diversity of rural communities. Grounded in the works of Bagno (1999), Caldart (2002), Arroyo and Fernandes (2009), and Bardin (2010), the study highlights that Rural Education must recognize rural ways of life, knowledge systems, and cultural practices, incorporating linguistic variations as markers of identity. This qualitative research, based on documentary analysis, reveals that the DCRB–Modalities proposes contextualized and inclusive curricula aimed at aligning teaching practices in rural schools with students' lived experiences and ways of life. However, significant gaps still remain in the teaching and learning process, indicating ongoing challenges in the effective implementation of these educational principles.
Keywords: Linguistic Diversity. DCRB–Modalities. Rural Education.

Introdução

O espaço rural é permeado por uma cultura diversa e peculiar na qual as pessoas que residem nele são definidas por modos de vida próprios; relações de trabalho baseadas nos meios de produção, muitas vezes, coletivas e de subsistência; múltiplas manifestações religiosas; entre outras. Nesse cenário, está também o uso da língua, que é um dos grandes marcadores da identidade dessa parte da população brasileira. A educação, nessa perspectiva, precisa levar em consideração, nas práticas pedagógicas cotidianas, os aspectos referentes à identidade e cultura dos povos do campo, como forma de tornar o ensino mais significativo.

Desse modo, o objetivo principal deste trabalho é analisar o Documento Curricular Referencial da Bahia-modalidades (DCRB-modalidades), com o propósito de identificar quais as orientações e contribuições para um ensino que valoriza os aspectos culturais e identitários dos povos do campo, inclusive as diversidades linguísticas existentes. Assim, pode ser um

[34] Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Federal do Oeste da Bahia (PPGE-UFOB); especialista em Educação do Campo pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB, 2023); licenciado em Letras Vernáculas pela UNEB (2016). Atua como professor da Rede Estadual de Educação do estado da Bahia, em uma escola do campo localizada no município de Baianópolis-BA.

documento que apresenta diretrizes e orientações para o desenvolvimento de propostas pedagógicas para o ensino no campo, precisa contribuir para que a educação ofertada seja contextualizada com a realidade dos estudantes.

Nessa conjuntura, "Há uma tendência dominante em nosso país, marcada por exclusões e desigualdades, de considerar a maioria da população que vive no campo, como a parte atrasada e fora de lugar no almejado projeto de modernidade" (Fernandes; Cerioli; Caldart, 1998, p. 05). Essa concepção favorece a disseminação dos preconceitos e estereótipos, inclusive os referentes ao uso da língua, relacionados à população do campo.

Tendo como base tal conjuntura em que vivem os povos do campo, este estudo pretendeu-se encontrar respostas para o seguinte problema: quais são as orientações e contribuições do DCRB (modalidades) para um ensino que valoriza a diversidade linguística, a cultura e a identidade dos povos do campo?

No decorrer do desenvolvimento deste trabalho as discussões de alguns autores, como: Arroyo e Fernandes (2009); Bagno (1999); Bardin (2010); Cellard (2008); Caldart (2002); Fernandes; Cerioli e Caldart (1998); Fiorin (2021); Silva e Coutinho (2025) e Paim (2019) foram utilizadas para melhor compreensão da temática discutida bem como para o embasamento das discussões apresentadas.

Este artigo está estruturado da seguinte forma: na primeira seção são apresentadas algumas discussões teóricas sobre como a Educação do Campo foi conduzida pelo poder público ao longo do tempo. São apresentados também alguns aspectos relacionados aos problemas existentes no processo de ensino e aprendizagem em escolas do campo. Além disso, na referida seção, é mencionada a importância da linguagem para a vida do ser humano e como forte marcador de identidade, inclusive para os habitantes do campo.

Na segunda secão são apresentadas informações sobre o corpus da pesquisa, o DCRB (modalidades), como por exemplo, a forma como ele é estruturado e como foi elaborado, entre outras. Na seção seguinte, constam-se os dados referente a forma como o estudo foi desenvolvido, entre eles estão, o tipo de abordadem, de pesquisa, de métodos de análise de dados, etc.

A quarta seção é composta pela análise dos dados e apresentação dos resultados obtidos no decorrer da investigação. Na última seção é apresentado as considerações finais do trabalho desenvolvido e as referências.

Educação do campo, identidade e diversidade linguística

Os povos do campo são uma parte da população brasileira que têm vivido à margem das políticas públicas educacionais, pois não foram implementadas ações educacionais efetivas para promoção de um ensino contextualizado com às necessidades dos estudantes. Contudo, em alguns períodos históricos algumas políticas educacionais foram criadas, porém sem muito efeito prático.

Essas ações começaram a surgir a partir do século XX, e algumas delas são relacionadas a criação de medidas que pudessem conter o êxodo rural, bastante presente naquela época. Uma das alternativas, denominada ruralismo pedagógico, foi pensada para disponibilizar uma formação educacional básica com intuito de impedir o avanço das migrações para os grandes centros.

Nesse viés, Calazans (1993) relata que o ruralismo pedagógico[35] foi um movimento pensado e criado para poder aumentar a produção agrícola no campo e também diminuir ou extinguir os movimentos migratórios do campo para a cidade, sendo que o foco principal do poder público, naquele período, não era disponibilizar uma formação ampla para os estudantes do campo capaz de atender às necessidades e ser contextualizada com sua realidade, mas uma formação técnica que atendesse aos meios de produção vigentes à época.

Em se tratando de marcos regulatórios para a educação brasileira e Educação do Campo pode-se destacar a Constituição Federal de 1988, principalmente em seus artigos 205 e 206 que institui a educação como um direto garantido (Brasil, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), 9.394/96 que em seu artigo 28 apresenta algumas orientações para a Educação do Campo mesmo que de forma bem simplória, inclusive, a respeito da necessidade de elaboração de um calendário escolar adaptado aos modos de vida dos estudantes, bem como a implementação de práticas pedagógicas contextualizadas à realidade vivida pelos estudantes (Brasil, 1996).

A partir do século XXI outras regulamentações foram criadas, principalmente devido às muitas lutas feitas pelos movimentos sociais organizados do campo, tendo como exemplo, o Movimento Social Rural da Terra (MST). Dentre elas, pode-se mencionar o Parecer do Cnslelho Nacional de Educação e da Câmara da Educação Básica, CNE/CEB nº 36, de 04 de dezembro de 2001; a Resolução CNE/CEB nº 1, de 03 e abril de 2002; a Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008 e o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Essas legislações têm como principal objetivo regulamentar a Educação do Campo, apresentando normas e diretrizes para garantir e implementar as condições de um ensino que atenda às especificidades dos povos do campo.

A cultura e identidade dos povos do campo são diversas e ao mesmo tempo peculiares, pois são marcadas por algumas características que os definem, como por exemplo, o modo de vida, as relações de trabalho e com a natureza, manifestações culturais e religiosas, as formas de uso da lígua, entre outras. Assim,

> O campo tem diferentes sujeitos. São pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, camponeses, assentados, reassentados, ribeirinhos, povos da floresta, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, bóia-fria, e outros grupos mais. Entre estes há os que estão ligados a alguma forma de organização popular, outros não; há ainda as diferenças de gênero, de etnia, de religião, de geração; são diferentes jeitos de produzir e de viver; diferentes modos de olhar o mundo, de conhecer a realidade e de resolver os problemas; diferentes jeitos de fazer a própria resistência no campo; diferentes lutas (Caldart, 2002, p. 21).

A identidade é um fator relevante para a vida dos homens e mulheres que vivem no campo, pois é a partir dela que eles se sentem pertencentes a uma determinada comunidade. Contudo, há uma tendência de desvalorização, pela sociedade, dos aspectos relacionados às suas identidades. Desse modo, "a educação deve buscar o fortalecimento da identidade do homem e do meio rural, partindo da preservação de seus valores e de sua cultura" (Moura, 2009, p. 13).

O processo de implementação de práticas pedagógicas que dialoguem com a cultura dos povos do campo pode contribuir para o rompimento de preconceitos atribuídos, principalmente os relacionados à identidade e diversidade linguística. O campo é um ambiente

[35] O ruralismo pedagógico foi uma tendência educacional, iniciada nas primeiras décadas do século XX, no Brasil, que propunha uma escola adaptada às necessidades do campo, com o objetivo de fixar o homem na roça.

rico em cultura, mas ainda há uma tendência de valorização dos modos de vida dos grandes centros urbanos em detrimento dos presentes nos espaços rurais. Isso se dá em vários aspectos, inclusive no que diz respeito uso da língua e da linguagem. Desse modo,

> A linguagem perpassa a definição de ser um mero instrumento de comunicação. Ela é um símbolo identitário que distingue grupos sociais. Na zona rural, as variações linguísticas inerentes ao meio, como o uso de dialetos regionais, exalam uma identidade única que é frequentemente desprestigiada ou estigmatizada pelo padrão linguístico urbano e oficial (Silva; Coutinho, 2025, p.06).

As variedades linguísticas existentes no ambiente campesino precisam ser incorporadas à formação educacional dos sujeitos do campo. As unidades escolares, como uma das principais vias de acesso ao conhecimento pelo ser humano, devem promover condições para isso. Um trabalho pedagógico, em escolas do campo, com problematizações dessas questões, pode contribuir para a valorização da identidade campesina e também para a redução dos preconceitos existentes.

O que se predomina em relação ao ensino no ambiente rural são práticas baseadas em propostas curriculares tipicamente urbanas não incorporando ao currículo escolar as riquezas culturais existentes no campo. Isso provoca alguns desafios no processo de ensino e aprendizagem, dentre eles está a desmotivação dos estudantes, porém vale destacar que esse não é o único fator que influencia a falta de interesse dos discentes pelos estudos.

Dentre os muitos elementos culturais do campo que podem ser incorporados aos currículos escolares estão as diversidades linguísticas como forma de valorização da identidade campesina. As práticas de ensino desenvolvidas no cotidiano escolar precisam possibilitar que os estudantes possam se reconhecer enquanto sujeitos produtores de culturas. Sob essa ótica,

> [...] uma Educação do Campo, que valorize a cultura dos povos, precisa construir um currículo que não seja mera cópia do que é aplicado na zona urbana, e buscar contribuir para com a diminuição do fracasso escolar campesino. Optar por esse viés incide em transformações de aspectos como: didática, técnicas e maneiras de ensinar e aprender, características de gestão, mudanças de condições de ensino, de salários de professores, de condição econômica das famílias (Bezerra; Santos; Rodrigues, 2023, p. 05).

Os aspectos do cotidiano dos estudantes, como, os conhecimentos populares utilizados; o modo de vida; os aspectos culturais; os modos de uso da língua; entre outros, precisam fazer parte das propostas pedagógicas das escolas do campo. As variedades linguísticas usadas no contexto de comunicação no campo são um dos marcadores de identidade, porém ainda são alvos de muitos preconceitos e isso contribui para a desvalorização de suas culturas, inclusive, pela própria comunidade escolar. Dessa maneira, a escola torna-se um elo relevante entre a referida problemática e sua amenização, pois ao trabalhar com propostas pedagógicas que possam incorporar no cotidiano escolar esse tipo de situação, essa concepção social pode ser mudada.

As variedades linguísticas existentes na sociedade brasileira tendo sido criadas para atender às necessdidades comunicativas dos falantes, portanto não há uma variedade melhor que outra ou mais pura, todas são importantes (Bagno, 1999). Em contraponto a isso, em situações concretas de uso da língua é comum a população brasileira considerar as variedades linguísticas usadas pelos povos do campo como sendo inferior, o que provoca muitos estigmas. Portanto, é relevante o desenvolvimento de práticas pedagógicas que promovam discussões sobre o uso das variedades linguísticas atribuindo importância a essa caracrística da lingua.

Nessa perspectiva, a Língua Portuguesa não possui caráter estático, pois se transforma à medida que a sociedade também se altera por meio de várias influências e necessidades. Desse modo, ela também não tem perfil homogêneo, justamente por ser usada por pessoas que fazem parte de várias culturas e vários modos de vidas. Nesse âmbito,

> Vale salientar que não se pode perder de vista que a pluralidade das variações linguísticas presentes na Língua Portuguesa é um fato. *Tudo é diverso no universo*. O Português é prolífero em variedades de uso. Restringir-se, pois, à "norma considerada culta", a uma língua padrão inflexível, implica vilipendiar elementos imanentes à comunicação entre seus usuários: suas região de origem, o grupo social no qual está inserido, sua idade e sexo, sua noção da necessidade de se expressar de forma mais ou menos formal para atingir plenamente a sua eficácia comunicativa (Paim, 2019, p. 74).

Faz-se necessário a criação de políticas educacionais que implementem currículos escolares pautados na valorização do caráter heterogêneo da língua. Assim, será possível reduzir preconceitos, estereótipos e estigmas ainda presentes na sociedade. Contudo, o conhecimento da norma padrão da língua também faz parte do cotidiano dos seus falantes, por isso precisa ter também devido valor nas práticas pedagógicas, pois proporciona aos estudantes a aquisição de habilidades comunicativas para a vida em sociedade. Entrentano, o equilibrio entre os diversos usos do idioma precisa ser problematizado.

Para isso, é preciso que os profissionais que atuam nas escolas tenham, entre outras ações, acesso a formações continuadas constantemente para que possam estar qualificados a problematizar as diversas situações comunicativas com o intuito de promover aprendizagem.

Nessa perspectiva, o desenvolvimento de ações pedagógicas que incluam o trabalho com as variedades linguísticas, de forma que os estudantes possam compreendê-las como fazendo parte da estrutura comunicativa da língua, é um fator que poderá contribuir para uma formaçao ampla dos discentes. Há uma tendência na sociedade de valorização de algumas variantes em detrimento de outras, mas no ponto de vista linguístico isso é resultado apenas do senso comum e se apresenta como forma de menosprezar determinados grupos da população brasileira (Fiorin, 2021).

Isso reforça a ideia de Marcos Bagno (1999) de que não há variedade linguística mais prestigiada do que as outras. Esse aspecto sinaliza a necessidade das unidades escolares e do poder público criarem ações para que propostas pedagógicas sejam implementadas com o intuito de valorizar a identidade e diversidade existentes no ambiente escolar.

Apresentação do corpus da pesquisa: o DCRB modalidades no contexto da educação do campo

O DCRB é composto por três volumes. O presente estudo foi feito sobre o terceiro volume, DCRB-Modalidades, cuja elaboração concluiu-se em 2025. A partir desse ano, o documento passou a ser disponibilizado oficialmente para os sistemas e redes de ensino do estado da Bahia

> O Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) é o normativo estadual que visa orientar os Sistemas, as Redes e as Instituições de Ensino da Educação Básica do Estado, na elaboração dos seus referenciais curriculares e/ou organização curricular escolar, por meio dos seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) (Bahia, 2021, p.03).

Esse documento foi criado com o intuito de fornecer suporte para os sistemas e redes de ensino do estado da Bahia implementarem propostas pedagógicas para contextualizadas com a realidade dos estudantes. O volume 3 foi elaborado com o objetivo de atender às peculiaridades das modalidades de ensino da Educação Básica, por exemplo, a Educação do Campo, Educação Escolar Quilombola, Educação Escolar Indígena, Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Para sua elaboração foi seguido as orientações do Ministério da Educação (MEC) e envolveu também uma consulta pública, permitindo que comunidades escolares e a sociedade civil contribuíssem apresentando sugestões.

Dessa forma, ele foi criado tendo como base as regulamentações legais da Educação do Campo como também os estudos realizados por pesquisadores da área, como por exemplo, Caldart (2012); Arroyo (2012); Canuto (2020); Frigotto (2012); Freire (1987); entre outros. Esses autores e algumas legislações foram usadas como suporte para compreensão de muitas questões que envolvem o ambiente campesino e a partir disso propor formas para valorização dos aspectos peculiares desses sujeitos, no ambiente escolar.

Em termos de regulamentações legais, esse documento pode ser considerado um avanço na construção de um currículo mais inclusivo, plural e contextualizado, valorizando os saberes das comunidades tradicionais e promovendo equidade educacional. Mas é preciso que muitas ações sejam realizadas na prática cotidiana para que a escola se torne um espaço onde a diversidade cultural seja valorizada, inclusive as variações linguísticas que fazem parte do dia a dia dos povos do campo.

Caminho metodológico

O caminho metodológico ocorreu da seguinte forma: realizou-se uma busca na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações-BDTD, no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e na base de dados Scielo Brasil, para encontrar os principais estudos realizados com a temática em questão. Uma busca por livros que abordam discussões com a temática também foi realizada. Após isso, os principais materiais foram selecionados e uma leitura aprofundada foi feita, resultando em fichamentos. Logo em seguida, a leitura e análise do DCRB-modalidades foram fez-se necessário para posteriormente as discussões serem apresentadas.

A abordagem da pesquisa foi de natureza qualitativa. A abordagem qualitativa se caracteriza por possibilitar uma interpretação e compreensão aprofundada de fenômenos sociais, individuais e culturais levando em consideração os contextos em que estão inseridos (Flick, 2009). Esse tipo de abordagem contribuiu para a análise do DCRB-modalidades que teve como proposito identificar as principais contribuições dele para um trabalho nas escolas do campo que valorize a cultura, identidade e diversidade linguística dos sujeitos campesinos.

A pesquisa documental também foi aplicada na realização deste trabalho no qual o DCRB-modalidades foi a principal fonte de coleta de dados para se alcançar o objetivo almejado. Dessa forma, uma leitura aprofundada do referido documento foi feita como também a análise das informações contidas nele. A pesquisa documental é aquela que utiliza documentos variados como fonte de coleta de dados, ela também pode proporcionar ao pesquisador uma compreensão dos contextos sociais de produção dos referidos documentos que estão sendo estudados e, portanto, para alguns pesquisadores, um reflexo da realidade (May, 2004).

Desse modo, para identificar as principais orientações e contribuições do DCRB-modalidades para um ensino que valorize a cultura, a identidade e diversidade linguística dos povos do campo, foi feita uma análise do referido documento utilizando a técnica de análise de conteúdo temática. A referida técnica consiste na identificação e categorização de temas presentes nos documentos analisados visando compreender os significados implícitos nos textos

investigados e esse processo ocorre em três etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento e interpretação dos resultados (Bardin, 2010).

Nessa perspectiva, a princípio realizou-se uma leitura superficial do DCRB-modalidades para conhecer melhor o documento e sua estrutura, em seguida uma leitura mais aprofundada para identificar nos textos as abordagens referentes à identidade e à diversidade linguística e na última fase, os dados levantados foram separados, interpretados, analisados e disponibilizados neste texto em forma de discussão.

Análise dos dados

Foram analisados com este estudo a parte do DCRB-modalidades referente à Educação do Campo, com o intuito de identificar as orientações e contribuições apresentadas para um ensino que valorize a identidade e as diversidades linguísticas existentes no ambiente rural. Uma leitura inicial do documento foi feita para compreender sua estrutura e conhecê-lo melhor. Com a leitura aprofundada foi possível perceber o contexto e objetivo de criação do documento, que em seu texto introdutório expressa o seguinte:

> Este capítulo aborda a proposta de orientações curriculares para a Modalidade Educação do Campo e constitui-se uma conquista frente às lacunas deixada pelas orientações previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e pela lei 13.415/2017 que flexibilizou o currículo do Ensino Médio instituindo Itinerários Formativos, os quais são propostos neste Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) para os/as estudantes do campo (Bahia, 2022, p. 01)

Um dos principais objetivos desse documento é disponibilizar orientações para que os sistemas e redes de ensino da Bahia possam tornar as práticas pedagógicas mais contextualizadas com a necessidade e realidade dos discentes, através dos itinerários formativos transdisciplinares do campo. Com isso, a identidade e a cultura campesina podem passar a fazer parte do currículo a ser desenvolvido nas escolas.

São apresentados, no documento, os itinerários formativos multidisciplinares do campo, os quais foram construídos e organizados levando em consideração o ser humano como um indivíduo social que estabelece relações com outros seres humanos, com a natureza, com a sociedade, com a cultura e com a política. Todos esses aspectos foram relevantes para o processo de elaboração da parte diversificada do currículo presente neste documento.

Um dos componentes postos em destaque no documento é o Projeto de Vida. Ele faz parte da matriz curricular das três séries do Ensino Médio do campo e inclui aspectos relacionados à juventude do campo, inclusive os problemas apresentados pelo surgimento e ampliação do agronegócio.

Nessa perspectiva, as propostas pedagógicas do campo precisam contemplar a diversidade em suas várias nuances: econômica, social, cultural, política, de gênero, geracional e étnica, dando condições para que os sujeitos do campo possam pensar criticamente sobre as condições sociais em que estão inseridos (Brasil, 2002, p. 1).

Com base no que está expresso no componente curricular Projeto de Vida e observando o exposto na citação acima, pode-se inferir que o DCRB-modalidades está alinhado, nesse quesito, com a resolução Nº 01 CNE/2002, no que se refere à tentativa de apresentar orientações e diretrizes para um ensino que esteja de acordo com a realidade e necessidade dos estudantes do campo, contemplando nas propostas pedagógicas aspectos que possam valorizar a cultura e identidade desses sujeitos.

Para esclarecer melhor as abordagens relacionadas à identidade e diversidade linguística no referido documento, segue uma tabela com fragmentos dos principais componentes curriculares do DCRB-modalidades.

Tabela 01: fragmentos de algumas ementas de alguns componentes curriculares dos itinerários formativos multidisciplinares do campo, apresentados no DCRB-Modalidades

Componente curricular	**Ementa (apenas fragmentos[36])**
Educação Sociocientífica e Tecnologias Sociais	[...]Sabedoria popular presente na memória dos povos e comunidades tradicionais. Métodos de trabalho a partir do conhecimento popular: diálogo de saberes no encontro de culturas, sistematização e legitimação dos saberes populares, elaboração de mapa mental para aprofundamento das práticas culturais do território. Fomento à produção e divulgação científica por meio de ferramentas audiovisuais[...]
Leitura e Escrita de Mundo	[...] Leitura e escrita contextualizada com a realidade do campo: busca estabelecer relações entre a escrita criativa e o contexto dos estudantes e o modo de vida/cultura dos povos do campo, das águas e das florestas[...] Produção Textual; Estudos sobre linguagem e língua: Língua x linguagem; Norma culta X variação linguística: variações diatópicas (geográficas), variações diacrônicas (históricas), variações diastráticas (grupos sociais), variações diafásicas (formal x informal) [...]
Etnomatemática Contextualizada com o Modo de Vida no Campo	[...] Etnomatemática em sua dimensão pedagógica partindo da relação entre escola e comunidade x comunidade e escola. Estudos dos saberes e fazeres matemáticos dos diversos povos. Matemática aplicada à produção camponesa. Cálculo geométrico aplicado à aferição de áreas da propriedade rural; Transformação de medidas de área rural: tarefa, braça alqueire, hectare; Utilização das funções nos cálculos de produção vegetal e animal; Utilização de equações e logaritmos nos cálculos de produção e armazenamento de forragens; Utilização de funções em cálculos de balanceamento de ração [...]
Agroecologia, Manejo de Agroecossistemas e Soberania Alimentar	[...]Agroecologia x Agronegócio. O agronegócio e os problemas ambientais: revolução verde e agricultura industrial, pacotes tecnológicos do agronegócio (mecanização, quimificação do solo, venenos agrícolas, transgenia), crise ambiental e mudanças climáticas causadas pelo agronegócio. Produção de commodities (agronegócio) x produção de alimentos pela agricultura familiar. As formas de produção (larga escala/latifúndio e agricultura familiar a camponesa[...]
História da Bahia e História e Cultura Camponesa, Indígena, Africana e Afro-brasileira	História da Bahia: Formação e colonização da Bahia: povos indígenas e primeiras interações com os colonizadores. A Bahia como centro da escravidão africana no Brasil: impactos e resistências. Movimentos de resistência e lutas populares na Bahia. Formação dos Quilombos; Sabinada; Conjuração Baiana; Revolta dos males; Revolta dos Búzios.

[36] Devido os textos das ementas serem longos, optou-se por inserir apenas alguns fragmentos.

	Lutas pela independência do Brasil ocorridas na Bahia: Batalhas de Cachoeira e Pirajá [...]
Artes, Cultura Popular e População do Campo	[...]Patrimônio cultural do campo das águas e das florestas. Estudo da diversidade das culturas populares a fim de fortalecer, proteger e difundir essas expressões[...]Diversidade cultural e arte no semiárido. Fortalecimento da memória e identidade camponesa desmitificando os estereótipos difundidos ao longo da história como símbolo de atraso e desconhecimento.
Juventudes, Projetos de Campo e Sucessão Rural	[...] Juventudes: um olhar sobre a diversidade dos jovens do campo, das águas e das florestas. Contexto do mundo rural brasileiro e projetos de desenvolvimento. A precarização do campo como projeto de esvaziamento pela expulsão da população camponesa. O processo migratório da juventude para os centros urbanos. Conceito de Sucessão Rural: perpetuação territorial para permanência da juventude no campo. A problemática do acesso e permanência à educação no/do campo para a juventude. Organizações e movimentos sociais da juventude do campo [...]

Fonte: Elaborado pelo autor

O cenário acima, exposto pelo tablea 01, apresenta pontos positivos da tentativa do referido documento em abordar aspectos peculiares dos modos de vida dos sujeitos do campo para tornar o ensino contextualizado com as necessidades e realidades dos estudantes, valorizando assim os aspectos da identidade e da cultura.

O componente curricular “Etnomatemática Contextualizada com o Modo de Vida no Campo”, apresenta sugestões de temáticas que dialogam com a realidade vivida pelos povos do campo como forma de desenvolver algumas habilidades matemáticas necessárias para uso cotidiano.

Já o componente curricular “Agroecologia, Manejo de Agroecossistemas e Soberania Alimentar” sinaliza a necessidade de propostas pedagógicas que abordem temáticas alinhadas com a contemporaneidade e que sejam necessárias para a compreensão crítica da condição social em que os povos do campo vivem. São apontados também sugestões de trabalhos com temáticas que possam dar subsídios para que os campesinos possam lutar por melhores condições de vida. Muitos outros elementos relacionados às peculiaridades dos povos do campo estão presentes nas ementas dos componentes curriculares.

Nesse panorama, Caldart (2002) relata que é preciso disponibilizar para os povos do campo uma educação que valorize os aspectos peculiares desse povo, como por exemplo, a identidade, autoestima, cultura, memória, saberes populares, entre outras. Trata-se de uma formação ampla dos sujeitos, capaz de desenvolver também o pensamento crítico sobre as condições sociais em que vivem para poder lutar por melhores condições de vida.

Assim, fica evidenciado que há apontamentos que direcionam o trabalho em escolas do campo para a valorização da identidade e cultura dos sujeitos campesinos, porém, por mais que isso possa ser considerado um avanço, muitas ações ainda precisam ser desenvolvidas para melhoria da qualidade do ensino ofertado.

Ao fazer uma leitura, análise e interpretação do DCRB-modalidades, tentando encontrar orientações e contribuições para um ensino de linguagens que seja pautado na valorização da identidade linguística dos sujeitos que fazem parte das comunidades campesinas, algumas considerações foram sinalizadas. Há um componente curricular intitulado “Leitura e Escrita de Mundo” que apresenta orientações para um ensino que problematize questões específicas da linguagem usada pelos povos do campo, como por exemplo, as variedades linguísticas. Além disso, são sugeridas propostas de leituras e escritas dialogadas com o contexto social, etc.

Nesse sentido, Silva e Coutinho (2025) afirmam que a linguagem, além de ser um meio de comunicação, é um instrumento de marcação de identidade do sujeito e é construída a partir das vivências estabelecidas com o contexto social e cultural. No entanto, há uma tendência na sociedade de estigmatizar as variedades linguísticas usadas no ambiente campesino, contribuindo, portanto, para o preconceito linguístico.

Nessa perspectiva, a partir das sugestões de abordagens temáticas mencionadas, pode contribuir para uma formação em que os estudantes possam valorizar, através do uso da língua, as suas identidades, bem como para a redução do preconceito linguístico existente. Porém, partindo do pressuposto de que a linguagem é um aspecto muito importante para a vida em sociedade, nota-se que o tal documento, por mais que apresente algumas orientações para um trabalho em escolas do campo que valorize a linguagem, identidade e cultura dos sujeitos campesinos, ainda carece de discussões de forma mais aprofundada dessas temáticas, visto que elas estão presentes no documento com pouca ênfase.

Em relação ao uso da linguagem pelo ser humano, Bagno (2014) declara que o uso da dela é essencial para se viver em sociedade. Com isso, as escolas do campo precisam incorporar nas práticas pedagógicas formas para promover uma formação em que os sujeitos campesinos possam valorizar e identificar-se com as práticas culturais desenvolvidas por eles, inclusive as relacionadas com a diversidade linguística.

Outro ponto que merece destaque em relação às orientações para um trabalho pedagógico em escolas do campo é sobre a ausência de abordagem sobre o preconceito linguístico, pois não foi possível encontrar orientações nem sugestões de trabalhos para que essa temática seja inserida no ambiente escolar.

Ademais, é importante destacar que é contraditório um documento tão relevante como esse que tem como principal objetivo disponibilizar orientações para um ensino contextualizado com as necessidades e realidades dos estudantes, tratar a diversidade linguística de forma incipiente, sem dar muita ênfase e nem citar o preconceito linguístico relacionado ao uso das variedades linguísticas pelos povos do campo.

Uma das funções da escola diante do preconceito linguístico, na perspectiva de Silva e Coutinho (2009), é valorizar as diferenças sociolinguísticas. Os docentes precisam promover ambientes pedagógicos em que os estudantes consigam compreender que há várias maneiras de expressar a mesma coisa ou situação e que não, nesse contexto, não há formas menos prestigiadas.

Portanto, quando isso não ocorre no ambiente escolar, a tendência é que as superações desses problemas sejam ainda mais adiadas. A escola do campo é uma importante instituição para os campesinos, pois promove o acesso ao conhecimento, porém ainda há muitos atravessamentos no que se refere ao acesso e permanência em um ensino que atenda ás necessidades dos estudantes.

Considerações finais

O Documento Curricular Referencial da Bahia Modalidades pode ser considerado uma conquista para o ensino em escolas do campo, pois apresenta algumas orientações para que as práticas pedagógicas sejam mais contextualizadas com a realidade e as necessidades dos estudantes. É possível perceber, na criação dos componentes curriculares, abordagens de aspectos relacionados à valorização da identidade e da cultura. Mas ainda há muitas lacunas que precisam ser preenchidas no que diz respeito ao currículo trabalhado no ambiente campesino.

Por se tratar de um documento que tem como principal função organizar a parte diversificada do currículo de forma que os aspectos específicos da realidade vivida pelos sujeitos campesinos sejam postos em evidência no cotidiano escolar, ele é passível de reformulações para que novas questões referentes à cultura dos campesinos sejam inseridas, como por exemplo, uma abordagem mais aprofundada para o desenvolvimento de um trabalho com as diversidades linguísticas do campo.

Muitos aspectos da cultura campesina ainda são alvo de estereótipos e preconceitos. Nesse contexto, está a forma como a linguagem é utilizada, a qual é vista como desprestigiada por grande parte da população. Nesse sentido, tendo como base a importância da linguagem para a sobrevivência em sociedade e os problemas que o preconceito linguístico pode causar para essa parte da população, percebe-se que o DCRB-modalidades deixou muitas lacunas em relação a abordagem dessa temática, sendo uma delas: a falta de menção e orientação para um trabalho que possa combater esse tipo de preconceito.

Desse modo, a Educação do Campo vem conquistando alguns avanços, como a elaboração do DCRB-modalidades, mas fica evidenciado que ainda é preciso lutar para que outras mudanças sejam promovidas em várias dimensões, como por exemplo, no currículo escolar, na infraestrutura das escolas, nas formações iniciais e continuadas de professores, entre outras.

É importante mencionar que a análise feita neste estudo procurou focar nas abordagens relacionadas à valorização da identidade e diversidade linguística à luz do DCRB-modalidades, o que não impede que outras análises sejam feitas com a mesma perspectiva e principalmente com outros objetivos.

Referências

BAGNO, M. **Preconceito linguístico**. O que é, como se faz. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 abr. 2002. Disponível em: https://www.normasbrasil.com.br/norma/resolucao-1-2002_98392.html. Acesso: em 11 nov. 2025.

BAHIA. Secretaria da Educação. **Documento Curricular Referencial da Bahia – DCRB**. Salvador: Secretaria da Educação do Estado da Bahia, 2021. Disponível em: http://dcrb.educacao.ba.gov.br/. Acesso em: 2 nov. 2025.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BEZERRA, L.; SANTOS, L. dos; RODRIGUES, S. F. N. **Identidade e interculturalidade na Educação do Campo brasileira**: intersecção com o currículo. Revista Brasileira de Educação do Campo, 2023.

CALDART, R. S. Por uma Educação do campo: traços de uma identidade. *In*: Kolling, E. J. et al. (Orgs.). **Educação do Campo**: identidade e políticas públicas. (s./p.). Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2022.

FLICK, U. Pesquisa qualitativa: por que e como fazê-la. In: FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

MAY, T. **Pesquisa social: questões, métodos e processos**. Trad. Carlos Alberto Silveira Netto Soares. - 3.ed. - Porto Alegre: Artmed, 2004.

MOURA, E. A. de. **Lugar, saber social e educação no campo**: o caso da Escola Municipal de Ensino Fundamental José Paim de Oliveira – Distrito de São Valentim, Santa Maria, RS. 2009. 198 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2009.

SILVA, A. Q. de B.; COUTINHO, D. J. G. **Linguagem, identidade e preconceito:** o papel da linguagem regional na construção da identidade rural e seus efeitos no ensino. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação–REASE*, v. 11, n. 2, 2025. Disponível em: https://revistarease.com.br/index.php/rease/article/view/18140. Acesso em: 1 nov. 2025.

PAIM, M. M. T. **Tudo é diverso no universo. Salvador**: Quarteto, 2019.

Enviado em 31/08/2026

Avaliado em 15/10/2026

PAC-3 E ATAQUES DE FACÇÕES: UMA ANÁLISE DO DISCURSO DOS JORNAIS POTIGUARES TRIBUNA DO NORTE E NOVO NOTÍCIAS

Mateus Nácer de Albuquerque[37]
Ederson Levi Rodrigues da Costa[38]
Adriano Medeiros Costa[39]

Resumo
Este trabalho se constitui em um recorte do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de Jornalismo do Departamento de Comunicação Social da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e pretende analisar o discurso dos jornais potiguares Tribuna do Norte e Novo Notícias em matérias veiculadas nos seus respectivos portais de notícias online, tendo como assunto os ataques orquestrados por facções criminosas no RN, que aconteceram em março de 2023, e o anúncio da terceira edição do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC-3), ocorrido em agosto de 2023. O trabalho utiliza a Análise de Discurso Francesa (Orlandi, 1999) como recurso metodológico, e tem como base teórica os escritos de Althusser (1980) sobre os Aparelhos Ideológicos do Estado, buscando identificar a ideologia e uma possível parcialidade político-econômica oriunda dos proprietários desses jornais, destacando o conflito entre o interesse público e o privado no jornalismo.
Palavras-chave: Análise do Discurso; Programa de Aceleração do Crescimento; Ataques no RN.

Abstract
This work constitutes an excerpt from the Journalism undergraduate thesis (TCC) of the Department of Social Communication at the Federal University of Rio Grande do Norte (UFRN). It aims to analyze the discourse of the newspapers potiguares Tribuna do Norte and Novo Notícias in articles published on their respective online news portals, addressing the orchestrated attacks carried out by criminal factions in the state of Rio Grande do Norte in March 2023, as well as the announcement of the third edition of the Growth Acceleration Program (PAC-3), which took place in August 2023. The study employs French Discourse Analysis (Orlandi, 1999) as its methodological approach and is theoretically grounded in Althusser's (1980) writings on the Ideological State Apparatuses. It seeks to identify the underlying ideology and possible political-economic bias stemming from the owners of these newspapers, highlighting the conflict between public and private interests in journalism.
Keywords: Discourse Analysis; Growth Acceleration Program; Attacks in RN.

[37] Graduado em Jornalismo pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2023). Jornalista profissional.
[38] Doutorando e mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Mídia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Graduado em Comunicação Social - Jornalismo pela mesma universidade
[39] Professor Adjunto IV do Departamento de Comunicação Social da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (DECOM/UFRN). Doutor e mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Graduado em Pedagogia e em Comunicação Social (Habilitação em Jornalismo), ambos pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Coordenador do Grupo Eduardo Galeano de Estudos e Pesquisas Latino-Americanas em Comunicação Social. Membro da Rede de Pesquisadores sobre Cinema Latino-americano (RICiLa) e da Associação de Jornalistas de Educação (Jeduca).

Introdução

No Rio Grande do Norte, dois jornais podem ser exemplos da possível mescla entre o fazer jornalístico e os interesses político-econômicos dos proprietários de tais meios. Tribuna do Norte (fundado em 1950) e Novo Notícias (fundado em 2021) possuem relações próximas à classe que hegemoniza a política do RN – embora a Tribuna possua, de maneira expressiva e mais evidente que o Novo, relação com a classe empresarial do Estado[40].

Após a venda da parte majoritária da Tribuna do Norte ao empresário Flávio Azevedo ocorrida em 2019, há indícios[41] de uma recorrente influência ideológica nas ações e nas notícias veiculadas pelo jornal, além de interferência na linha editorial[42]. Já o jornal Novo Notícias apresenta indícios de uma relação próxima ao atual governo do RN, pois o seu ex-sócio, ex-diretor e cofundador, Daniel Cabral de Oliveira, foi escolhido, em 2023, pela governadora Fátima Bezerra, para chefiar a assessoria de comunicação do governo do Estado. Diante desse contexto, Tribuna do Norte e Novo Notícias demonstram um direcionamento ideológico oposto, com distintos interesses políticos e econômicos.

Essas relações e anseios podem ser questionáveis frente ao compromisso social do jornalismo, apontando para uma direção contrária à do interesse público apresentada por Bobbio (2012) e McQuail (2012), utilizada neste artigo. O presente trabalho faz uso, ainda, da compreensão sobre a função social do jornalismo exposta por Franciscato (2005). Althusser (1980) é referência base para este trabalho sobre ideologia, utilizando-se da teoria proposta pelo autor que identifica os jornais como parte da estrutura que compõem os Aparelhos Ideológicos do Estado (AIE).

Este artigo tem o objetivo geral de analisar o discurso dos jornais Tribuna do Norte e Novo Notícias, tratando, especialmente, da questão da parcialidade político-econômica reflexo da possível ideologia antagônica desses jornais. O presente trabalho fez uso da Análise do Discurso (AD) de linha francesa, abordada pela escritora Orlandi (1999), na investigação de notícias veiculadas sobre dois temas que pautaram a mídia do RN em 2023: os diversos ataques de facções criminosas ocorridos em março de 2023, e o lançamento do Novo Programa de Aceleração do Crescimento, o PAC-3 (foco no PAC-3 no RN), anunciado pelo governo federal em agosto de 2023. Os objetivos específicos desta pesquisa foram analisar duas notícias, de cada jornal, sobre os assuntos já citados, observando o entendimento abordado neste trabalho sobre a função social do jornalismo e sobre o interesse público; investigar uma possível influência oriunda dos interesses privados dos donos desses jornais nas notícias analisadas; identificar o posicionamento ideológico e a possível parcialidade político-econômica desses meios jornalísticos.

Foi realizado um recorte de tempo para a seleção das notícias investigadas: notícias sobre os ataques de facções criminosas no RN: do dia 14 ao dia 20 de março de 2023; notícias sobre o PAC-3 no RN: do dia 11 ao dia 17 de agosto de 2023. Além desses assuntos, a presente investigação realizou a análise de um tema distinto, servindo como amostra de referência alternativa. O assunto escolhido foi o rebaixamento do América/RN para a Série D do Campeonato Brasileiro de Futebol, ocorrido em agosto de 2023, a fim de identificar uma possível proximidade entre as duas versões expostas.

---

[40] Consultar: https://blogdobarreto.com.br/tag/flavio-azevedo/. Acesso em 18 de out. de 2023.

[41] Consultar: https://saibamais.jor.br/2022/09/interferencia-politica-e-apontada-por-chargista-como-motivo-de-demissao-da-tribuna-do-norte/. Acesso em 29 de set. 2024.

[42] Consultar: https://saibamais.jor.br/as-digitais-de-flavio-azevedo-no-editorial-da-tribuna-do-norte. Acesso em 10 de out. de 2024.

Metodologia

Os jornais Tribuna do Norte e Novo Notícias dispõem de ferramentas digitais para a veiculação de conteúdo jornalístico, além de utilizarem o conhecido formato dos jornais impressos. Nesse sentido, a opção pela análise de matérias publicadas nos respectivos portais online se dá pela maior acessibilidade a esses meios em comparação com o impresso, sendo necessária uma assinatura, tanto para ter acesso ao jornal físico quanto para se acessar a versão digital do impresso, no caso da Tribuna. Com relação ao Novo, apesar de haver a distribuição gratuita do material físico, existe um número limitado de exemplares e sua publicação acontece, até a data da realização deste artigo, apenas uma vez por semana.

Este trabalho foi desenvolvido por meio de pesquisa bibliográfica e qualitativa. A característica qualitativa deve-se à finalidade analítica desta investigação. O presente artigo fez uso de palavras-chave nos buscadores internos dos portais de notícias da Tribuna do Norte e do Novo Notícias. A escolha dos assuntos investigados se deu pela relevância dos respectivos acontecimentos para o RN, tendo como foco a questão da Segurança Pública, no caso dos ataques de facções criminosas, e a questão político-econômica, que teve por objetivo promover investimentos em obras importantes para o Estado, no caso do PAC-3.

Com relação à técnica de coleta empregada, a pesquisa de matérias jornalísticas foi realizada utilizando as palavras-chave “facções no RN”, “ataques no RN”, “PAC no RN” e “Obras no RN” nos buscadores internos dos respectivos portais online. Como resultado desse procedimento, o portal da Tribuna do Norte retornou 72 matérias relacionadas aos ataques de facções criminosas ocorridos em março de 2023, tendo o Novo Notícias apresentado 29, dentro do período proposto para investigação, que foi do dia 14 ao dia 20 de março de 2023. Buscas relacionadas ao PAC-3 no RN, anunciado em agosto de 2023, mostraram nove matérias no portal da Tribuna e seis no portal do Novo. Nesse caso, o recorte de tempo investigado foi do dia 11 ao dia 17 de agosto de 2023. Desse total de notícias obtidas, foram selecionadas para análise duas de cada meio jornalístico sobre cada tema, ou seja, duas matérias do Novo Notícias serão analisadas sobre o PAC-3 e duas sobre os ataques de facções criminosas, da mesma forma com a Tribuna do Norte. As quatro notícias selecionadas para análise sobre as referidas ações criminosas foram publicadas pelos jornais no dia 16 de março de 2023, alcançando destaque nos respectivos portais de notícias. A data de publicação desses conteúdos faz parte do período em que o maior número de ocorrências foi registrado, indo do dia 14 ao dia 19 de março de 2023[43].

Sobre o PAC-3 no RN, devido ao número mais reduzido de publicações encontradas por parte do Novo Notícias sobre o tema, impossibilitando realizar uma padronização mais específica com relação à data das seleções (como realizado com o tema dos ataques das facções no RN), foi escolhida uma notícia de cada jornal em cada dia, no período de 12 a 15 de agosto de 2023 (quatro primeiros dias após o anúncio do PAC-3). Os conteúdos selecionados referentes ao Novo foram publicados nos dias 13 e 14 de agosto, e as notícias da Tribuna do Norte tiveram suas publicações nos dias 12 e 15 do mesmo mês. As matérias escolhidas, assim como as notícias sobre os ataques, foram destaque na página inicial dos respectivos portais online no dia de suas publicações.

Além dessas oito notícias, a presente investigação propõe a análise de um tema distinto, servindo de referência alternativa. Há de se destacar que “alternativa”, na visão desta pesquisa, pode ser entendido como notícias que não tem viés diretamente político ou econômico. Será realizada, portanto, a análise de uma notícia de cada portal online sobre o rebaixamento do

[43] Consultar: https://www.novonoticias.com.br/rn-tem-reducao-no-numero-de-ataques, acessado em 15 nov. 2024.

América/RN para a Série D do Campeonato Brasileiro de Futebol, que aconteceu no dia 26 de agosto de 2023. No caso da referência alternativa, as duas matérias a serem analisadas, uma de cada jornal, foram publicadas pelos respectivos portais online no mesmo dia do acontecimento (26 de agosto de 2023).

Os objetivos deste artigo pretendem ser alcançados por meio da Análise do Discurso de linha francesa, por apresentar uma perspectiva teórico-metodológica adequada à presente busca. Sobre a aplicação desse método, Orlandi (1999) acredita que todas as palavras apresentam um sentido de acordo com a posição dos sujeitos que as enunciam, podendo ter seu sentido modificado de acordo com a ideologia do autor do discurso. Mudar de sentido não significa modificar a língua, mas utilizar o processo de produção dos sentidos para construir o discurso e utilizar-se dele para seus objetivos. Portanto, para a autora, as palavras têm seus sentidos atribuídos às formações ideológicas (Orlandi, 1999).

Assim, o método da AD Francesa é utilizado nesta pesquisa com a finalidade de identificar aspectos que possivelmente fazem parte do discurso dos jornais Tribuna do Norte e Novo Notícias, sendo a influência ideológica a base para esta investigação. Nesse sentido, e em acordo com este trabalho, surge a questão da ideologia dos proprietários das empresas jornalísticas. A partir da ideologia adotada por um determinado jornal, a interpretação do fato noticiado, ou seja, da realidade retratada, pode ser conduzida, apesar de cada indivíduo (leitor) ter a possibilidade de aferir suas próprias interpretações. Nesse sentido, Orlandi (1999) acredita que o trabalho da ideologia é produzir evidências, relacionando o indivíduo com suas condições materiais de existência.

Interesse público e função social do jornalismo

Como um ponto de partida para se compreender teoricamente a noção de interesse público, pode-se dizer que ela constitui um ideal normativo que, segundo Bobbio (2007), corresponde às teorias que estabelecem o que é importante para o público, baseadas no princípio aristotélico de que o todo vem antes das partes. Bobbio (2007) acredita que o interesse público aponta para a ideia de que existe um bem coletivo que vai além dos anseios particulares de cada indivíduo. Franciscato (2005) aponta o caráter exclusivo que a atividade jornalística possui, destacando sua credibilidade baseada no diálogo amplo com a sociedade, e não apenas com pequenos grupos.

Nesse sentido, McQuail (2012, p. 96) aponta para o fato de que a atividade jornalística pode ser equiparada a um “status semipúblico da mídia”, e, enquanto “serviço público”, o jornalismo não pode afrontar o interesse público, independentemente do alinhamento político que o jornal venha seguir. Desse modo, é possível admitir que esses interesses privados podem dificultar a compreensão do público sobre os fatos noticiados, expondo a sociedade a múltiplas versões sobre o mesmo acontecimento sem que saibam, necessariamente, da existência desses interesses particulares.

Jornais como Aparelhos Ideológicos do Estado

Para Marx e Engels (2009), o Estado, formado a partir da sociedade civil, seria o ordenamento da sociedade, constituindo-se num instrumento voltado para a garantia das próprias bases. Althusser (1980) acrescenta uma nova proposição em relação a essa teoria marxista, introduzindo a sua interpretação sobre o que ele nomeou como Aparelhos Ideológicos do Estado, dentre os quais este artigo destaca o “AIE da informação (imprensa, rádio-televisão, etc.)” (Althusser, 1980, p. 42).

Para ele, os "homens representam de forma imaginária suas condições reais de existência" (Althusser, 1980, p. 87). Essa ideia de "imaginária" condiz com a representação falseada do mundo transmitida pelas classes dominantes nesses aparelhos, com o objetivo de subjugação por meio do controle da imaginação. Sobre a questão da ideologia, Chauí (2001) não acredita que seja um processo subjetivo consciente, mas que se trata de um fenômeno involuntário produzido pelas condições da existência social dos indivíduos. Ela defende que a classe dominante em uma determinada época é detentora das ideias dominantes na sociedade em que está inserida (Chauí, 2001).

Nesse sentido, é possível entender que as relações de dominação e poder existentes na sociedade são sustentadas pela ideologia dominante, descentralizadas, segundo Althusser (1980), na forma de Aparelhos Ideológicos do Estado, dentre os quais destaca-se o AIE de Informação, referência importante para este estudo. Dessa forma, utilizando-se dos jornais enquanto AIE, os donos dessas empresas inserem, de forma consciente ou não, os pensamentos da classe dominante e o seu modo de compreender o mundo nas notícias, gerando diferentes versões sobre os fatos e ditando o que é prioridade.

Ataques de facções criminosas no Estado do Rio Grande do Norte

No dia 14 de março de 2023, dia em que foi registrada a primeira ocorrência no RN, aconteceram ao menos 103 ataques planejados por facções criminosas em diversos municípios do Estado. As ações continuaram por dez dias, tendo fim no dia 24 de março. Ao todo, 298 ataques foram registrados[44].

Tribuna do Norte

Após a governadora Fátima Bezerra anunciar a chegada de cem policiais da Força Nacional para reforçar a segurança do RN, o portal online da Tribuna do Norte publicou, no dia 16 de março, uma matéria com o título: "Mesmo com reforço na segurança, Estado sofre com 2° dia de ataques". Já na abertura da notícia, o jornal apresenta a seguinte afirmação: "Apesar da governadora Fátima Bezerra (PT) anunciar reforço na segurança para tentar conter a onda de violência, os ataques não cessaram no Estado". Essa forma de escrita coloca a reação de combate às ações criminosas em questão como insuficientes, pela utilização, tanto no título como na abertura do texto, das conjunções com sentido de adversidade "mesmo" e "apesar de".

Ainda no mesmo parágrafo, a matéria reforça o tom crítico e apresenta informações a respeito de crimes que ocorreram no segundo dia de ataques, destacando que aconteceram após o reforço policial: "Mesmo com reforço dos agentes federais, o transporte público da capital não foi restabelecido integralmente". Em seguida, o texto volta a apontar o reforço na segurança como incapaz de conter os ataques, afirmando que cinco ocorrências foram registradas após a chegada da Força Nacional "até o fechamento desta edição".

Com relação ao discurso, a posição do jornal indica de maneira direta a intenção de influenciar o outro, no caso, o leitor, no sentido de duvidar da efetividade das ações do Estado e colocá-las como ineficazes em meio ao "descontrole na segurança", classificando-as como insuficientes em relação à mitigação dos ataques. É importante destacar que o jornal não veiculou a matéria em questão como opinativa, no formato editorial, dando a entender, portanto, que o conteúdo exposto possui caráter estritamente informativo. Apesar disso, o

[44] Fonte: https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2023-03/rio-grande-do-norte-registra-298-ataques-em-onda-de-violencia, acessado em 21 de nov. 2024.

discurso utilizado na notícia aparenta se aproveitar da onda de violência para atacar as medidas adotadas pela gestão estadual no combate à crise, assumindo para si o poder de julgar as ações do Estado, passando a ideia de que os dias de "caos" e "terror" no RN se estenderam por irresponsabilidade do governo.

Ainda no dia 16 de março de 2023, o portal online da Tribuna do Norte publicou uma notícia sobre a divulgação de uma nota emitida pela Federação do Comércio de Bens, Serviços e Turismo do Estado do RN (Fecomércio-RN) a respeito dos atos criminosos. O texto informa que o documento foi enviado para o jornal pela própria entidade, que se coloca perante a sociedade como representante da classe patronal do comércio potiguar[45]. O título da matéria afirma que a Fecomércio-RN "segue preocupada com ataques e recomenda adoção de medidas para debelar crise no RN", reforçando a ideia passada pela Tribuna na notícia anterior, tratando as medidas de combate à violência como ineficazes. Essa concordância pode ser observada já na abertura da nota, quando a entidade afirma que o reforço garantido pelo governo estadual não pôs fim às ações criminosas.

A notícia segue com afirmações de preocupação sobre a manutenção das atividades comerciais, destacando o pedido da Fecomércio-RN pela retomada da normalidade "tão desejada pela população". A matéria utiliza a sociedade como sujeito de uma fala que tem como origem os anseios de uma entidade que representa parte da classe empresarial do Estado, ou seja, um grupo da população e não ela por completo. Assim, o jornal dá voz e perpetua o discurso da Fecomércio-RN, que deixa claro seu objetivo de lutar pelos direitos de uma classe seleta da sociedade.

Novo Notícias

Ainda no dia 16 de março, o portal online do Novo Notícias publicou uma notícia com a seguinte manchete: "Se for necessário, colocaremos 800 policiais para ajudar o RN, diz Flávio Dino". No subtítulo, o jornal destaca a presença de cem policiais da Força Nacional no Estado, indicando que as ações de mediação para a crise na segurança pública já tinham sido iniciadas. Já o *lead* apresenta uma afirmação feita pelo Ministro da Justiça e Segurança Pública do Brasil à época dos fatos, Flávio Dino, de que o presidente Lula determinou que "não serão medidos esforços para controlar a situação no estado".

Diferente do que foi visto nos textos da Tribuna do Norte analisados anteriormente, o Novo Notícias não questiona a efetividade das ações promovidas pela gestão estadual, alinhando o seu discurso ao do governo no sentido de tranquilizar a população e destacar as medidas de combate à onda de crimes. Na sequência, o autor afirma que, após pedido da governadora do Estado, "ainda na terça o ministro autorizou o uso da Força Nacional de Segurança no RN". Desse modo, o autor da matéria conduz o leitor na compreensão dos fatos em acordo com a versão das fontes, indicando que as autoridades de segurança pública estão acompanhando a crise com zelo e agindo com celeridade, sem medir esforços para sanar o problema. As escolhas do escritor da notícia demonstram que o discurso do jornal pode ter sido moldado pelas fontes oficiais do governo, numa aparente defesa da gestão estadual em meio ao gerenciamento da crise, evitando questionar os efeitos imediatos das ações. Esse direcionamento pode ser identificado observando a mudança de sentido do discurso de acordo com quem o emprega (Orlandi, 1999). Isso deve-se à escolha do jornal em dar destaque para a versão apresentada pelas autoridades da administração pública.

[45] A aba "Quem somos" do site da Fecomércio-RN apresenta essa informação como objetivo da entidade. Fonte: https://fecomerciorn.com.br/institucional/apresentacao/, acessado em 24 de nov. 2024.

Ainda no mesmo dia, o Novo Notícias deu espaço para um documento publicado pelo Comitê Estadual de Prevenção e Combate à Tortura (CEPCT/RN). Com o título "Comitê diz que 'garantia de direitos humanos' é único meio de parar ataques no RN", a matéria publicada pelo jornal listou uma série de problemas que a organização identificou no sistema prisional do Estado. O texto aponta que a entidade já havia alertado o Poder Executivo Estadual, desde 2021, sobre uma provável nova onda de violência no Estado, informando que foram identificadas "uma série de características motivadoras" nos presídios, sendo essa a possível razão para os ataques. Na sequência, o autor do texto repete o uso do verbo "justificar", com intenção de atribuir propriedade para as afirmações da nota, passando a ideia de que não há possibilidade de contestação e atribuindo valor de "justiça" para o posicionamento do Comitê.

O autor do texto faz uso das palavras do Comitê e assume que a entidade conhece a "raiz do problema" e os mecanismos necessários para mitigar a crise. Nesse caso, a matéria afirma a veracidade das informações repassadas pelo órgão, gerando um alinhamento entre o discurso transmitido pela fonte e pelo jornal, assim como observado na análise da notícia anterior. Isso também pode indicar um alinhamento ideológico, além do direcionamento do jornal no sentido do discurso adotado pelo governo do Estado na gestão da crise ocasionada pelos ataques.

Programa de Aceleração do Crescimento (PAC-3)

Nesta seção, será analisado o discurso dos jornais Tribuna do Norte e Novo Notícias em matérias a respeito do anúncio da terceira edição do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC-3), com destaque para o RN, ocorrido em agosto de 2023.

Tribuna do Norte

No dia 15 de agosto de 2023, o portal online da Tribuna do Norte divulgou uma notícia com o título: "Obras inacabadas no RN estão no PAC desde 2007", fazendo alusão a projetos listados, com execução no RN, que não foram concluídos nas versões anteriores do PAC. Essa informação é exposta pelo autor já na abertura do texto, onde ele afirma que a versão atual do Programa traz ações que já faziam parte das promessas do governo desde as primeiras edições, "mas nunca foram concluídas", citando as obras da Barragem de Oiticica, do Ramal do Apodi e da Reta Tabajara.

Nesse sentido, é importante ter ciência da relação do atual dono majoritário da Tribuna do Norte, o empresário Flávio Azevedo, com a classe política e empresarial do Estado. Azevedo ocupa a vaga de primeiro suplente do hoje senador Rogério Marinho, que foi ministro do Desenvolvimento Regional no governo Jair Bolsonaro (2019-2022). Durante esse período, o então ministro se envolveu em polêmicas com a gestão estadual sobre convênios para a realização de obras hídricas no RN. Entre elas, a Barragem de Oiticica. Além dessa relação política com envolvidos na citada obra presente no PAC, Flávio Azevedo é dono da Dois A Engenharia e Tecnologia LTDA[46], tendo como sócio o próprio filho, Sérgio Azevedo. O empresário ainda foi Presidente da Federação das Indústrias do Rio Grande do Norte do ano de 2003 a 2011, e ocupou o cargo de Secretário de Desenvolvimento Econômico do Rio Grande do Norte durante a gestão do governador Robinson Faria (2015-2018)[47]. Nesse caso, o discurso do jornal se alinha não apenas aos possíveis interesses políticos da empresa jornalística, mas como também aos

[46] Consultar: https://blogdajuliska.com.br/dois-a-engenharia-recebe-premio-por-obra-em-parque-eolico, acessado em 26 de nov. 2024.

[47] Além de ter ocupado diversos outros cargos no setor de construção civil. Consultar: https://www.confea.org.br/flavio-jose-cavalcanti-de-azevedo, acessado em 26 de nov. 2024.

interesses pessoais do seu proprietário, que representa parte da classe empresarial do Estado, proporcionando, mais uma vez, a possibilidade de conflito entre anseios públicos e privados.

Em outra notícia, publicada no dia 12 de agosto de 2023, o jornal destaca o "alerta" de uma entidade sobre o PAC por meio da matéria intitulada: "Transparência Internacional alerta para combate à corrupção no PAC". Na abertura do texto, o autor cita de forma indireta a opinião da entidade, afirmando que o PAC deve atuar com transparência "para que problemas graves das edições passadas do programa não se repitam". Nesse sentido, o jornal se posiciona, novamente, de maneira crítica em relação ao PAC, transmitindo o discurso de desconfiança e "alerta" a respeito da mais recente edição do Programa. Esse direcionamento pode ser compreendido se observado o posicionamento da classe que comanda a empresa jornalística, tendo em vista que a relação apresentada neste artigo entre Flávio Azevedo e Rogério Marinho coloca o empresário em viés de oposição aos atuais governos (federal e estadual) responsáveis pelo PAC no RN.

Novo Notícias

No dia 14 de agosto, o portal online do Novo Notícias repercutiu o anúncio de obras no RN listadas no novo PAC. A notícia em questão recebeu o título: "Construção de hospital, duplicação da BR-304 e Porto-indústria são as primeiras metas do Novo PAC no RN". O primeiro trecho da matéria traz a afirmação de que o RN "terá uma carteira de investimentos de R$ 45 bilhões" com o Programa, além de informar a previsão do governo em concluir os projetos "até 2026". O texto afirma que a governadora Fátima Bezerra havia apresentado "os investimentos que serão feitos no Estado", destacando a gestora como parceira do Governo Federal na execução das obras. A notícia segue o mesmo direcionamento e afirma que mais obras foram anunciadas pela governadora, incluindo o Projeto Seridó, o Porto-indústria Verde e a duplicação da BR-304.

O escritor da matéria mantém o foco do texto nas informações passadas pelo governo a respeito dos projetos do PAC no RN, possivelmente evitando críticas acerca de obras inacabadas oriundas de outras edições do Programa. Nesse sentido, o jornal uniformiza o discurso por utilizar somente a governadora como fonte, mesma escolha que pôde ser observada nas notícias analisadas a respeito dos ataques de facções criminosas no Estado. O conteúdo da notícia se adequa ao entendimento deste trabalho sobre a questão do interesse público, trazendo informações relevantes a respeito dos investimentos prometidos para o RN. Porém, quanto à repetição do uso de falas diretas e indiretas da governadora, passa a impressão de comprometimento com o governo, com a versão e com as palavras da gestão estadual; aparentando uma necessidade de expor o posicionamento do Estado.

Ainda sobre o PAC-3, o Novo Notícias publicou, no dia 13 de agosto, uma matéria com o título: "RN deve receber R$ 6,5 bilhões para o sistema de saúde com Novo PAC". O *lead* da matéria aponta o valor das obras prometidas pelo Governo Federal para o RN, afirmando que, desse montante, "cerca de R$ 6,3 bilhões serão investidos para área de saúde". No texto, é possível observar o uso repetido do verbo "ser" em sua forma conjugada no futuro do presente do indicativo, na terceira pessoa do plural: "serão", atribuindo valor de confirmação, de certeza para o cumprimento das promessas do governo. Essas escolhas do autor dão à notícia características comuns no tipo de texto jornalístico conhecido como *release*, recurso normalmente utilizado por assessorias de imprensa.

No caso do Novo Notícias, esse possível viés de apoio às ações da gestão estadual pode ser compreendido tendo como base o fato de que o atual chefe da assessoria de comunicação do governo do RN, o jornalista e empresário Daniel Cabral de Oliveira, teve forte ligação com a

criação da empresa jornalística, sendo ex-sócio, ex-diretor e cofundador do Novo Notícias. Nesse sentido, é possível que o discurso do jornal seja afetado por essa relação de proximidade com a assessoria de comunicação do governo do Estado, fazendo com que o discurso seja alinhado aos interesses da atual gestão.

Rebaixamento do América/RN

Esta seção é dedicada à análise de uma notícia de cada jornal, tendo como assunto o rebaixamento do América/RN para a Série D do Campeonato Brasileiro de Futebol, ocorrido em agosto de 2023. As análises a seguir são as referências alternativas adotadas por este artigo, com o objetivo de identificar possíveis concordâncias entre o discurso dos jornais a respeito do fato noticiado.

Tribuna do Norte

No dia 26 de agosto, o portal online da Tribuna do Norte publicou uma notícia apontando o rebaixamento do América/RN. A matéria recebeu o título: “América perde para o Floresta e está rebaixado para a Série D”. O *lead* da notícia acrescentou informações sobre o acontecimento, destacando o local da partida, o placar do jogo, a posição e a pontuação final na tabela de classificação do campeonato, além da necessidade que o time potiguar tinha de vencer o confronto para evitar o rebaixamento.

Na sequência, o foco da matéria se detém aos fatos ocorridos dentro de campo, no âmbito da partida, destacando as escolhas feitas pelo técnico do América/RN e descrevendo as ações de ambas as equipes na tentativa de vencer o jogo. Por fim, o pesar da notícia fica evidente no texto com a narração do momento do gol que sacramentou a vitória da equipe cearense, sendo seguida pela afirmação de que “o América foi rebaixado para a Série D depois de seis anos”, em alusão ao novo rebaixamento da equipe potiguar para a quarta divisão do Campeonato Brasileiro de Futebol.

Novo Notícias

Assim como a Tribuna do Norte, o portal online do Novo Notícias publicou uma matéria sobre o rebaixamento da equipe potiguar. Fato curioso, no entanto, foi o título escolhido pelo jornal, além do *lead* presente na notícia. É possível observar que a escolha do Novo Notícias foi idêntica à da Tribuna do Norte quanto ao título: “América perde para o Floresta e está rebaixado para a Série D”. Já o *lead* apresentou semelhanças, destacando as mesmas informações com leves mudanças, mas seguindo o direcionamento utilizado pela Tribuna, inclusive fazendo uso do mesmo tópico frasal (com exceção do artigo “o” no início do primeiro período). É relevante destacar que a Tribuna do Norte publicou a notícia às 18h05 do dia 26 de agosto de 2023, tendo o Novo Notícias feito sua publicação às 19h00, na mesma data.

Nesse sentido, o direcionamento da notícia de ambos os jornais é alinhado, fazendo uso do mesmo discurso para apresentar suas respectivas versões a respeito do da derrota e consequente rebaixamento da equipe potiguar. O sentido relativo às condições de produção da referida notícia aponta para um direcionamento proporcionado pela escolha do Novo Notícias, tendo em vista que a Tribuna do Norte publicou sua matéria primeiro. Na sequência, o texto não detalha os fatos como a matéria da Tribuna, mas segue o mesmo direcionamento indicando a campanha irregular da equipe natalense na competição.

A possível discordância no discurso apontada nas análises das notícias anteriores não ocorreu com a notícia analisada nesta seção, possivelmente por tratar de um assunto não relacionado a temas políticos ou econômicos. Há, também, a possibilidade da estandardização

da produção das notícias, que padroniza e homogeneiza as formas de se passar as informações jornalísticas, o que pode propiciar construções similares. Isso, no entanto, não invalida o fato de que, ocasionado pelo imediatismo e pela rapidez na divulgação das informações, proporcionados pelas novas tecnologias de interação e de divulgação, haja inspirações ou mesmo apropriações de notícias, o que, neste último caso, pela gravidade, abre caminho para um urgente questionamento ético e, quiçá, legal.

Considerações finais

Foi possível analisar, no presente artigo, o discurso dos jornais Tribuna do Norte e Novo Notícias em diferentes matérias publicadas pelos portais online de cada empresa jornalística. As notícias analisadas que foram publicadas pelo jornal Tribuna do Norte apontaram indícios ideológicos de oposição à atual gestão do RN, com foco em diversas críticas e destaque negativo para as ações do governo; além de um posicionamento ideológico em defesa da classe empresarial, resultado dos possíveis interesses do seu atual dono majoritário, Flávio Azevedo. O Novo Notícias, por sua vez, posiciona-se de maneira oposta, com indícios de uma possível ligação com o atual governo do Estado, o que pode ser oriundo da relação do atual chefe da assessoria de comunicação do governo do RN, Daniel Cabral, com a empresa jornalística. Foi possível observar o repetido uso da governadora Fátima Bezerra como fonte das informações transmitidas pelas notícias do jornal, posicionando ideologicamente, portanto, o discurso, tendo em vista que, em uma das notícias, o jornal aparentou agir como assessor de imprensa do governo.

As análises desses temas possibilitaram identificar diferentes discursos entre os jornais, resultado, como também foi possível observar, de um alinhamento ideológico distinto. É por essa razão que se pode justificar a importância de se analisar um tema alternativo, sem relação diretamente política ou econômica. As notícias referentes ao rebaixamento do América/RN para a Série D do Campeonato Brasileiro de Futebol possibilitaram a esta pesquisa observar que os jornais apresentaram uma concordância narrativa em uma temática cujos proprietários não possuem relação ou interesse explícito: esporte.

A partir desse conhecimento, este artigo destaca a importância de se refletir a respeito do serviço social oferecido pelas empresas jornalísticas, sobretudo as que se dizem defensoras do interesse público e da informação com credibilidade, pois os jornais, enquanto Aparelhos Ideológicos da informação (Althusser 1980), estão sujeitos à ação de interesses privados, que podem defender ou representar uma parte seleta da população, mas não a coletividade.

Referências

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. 3. ed. Lisboa: Presença, 1980.

AMÉRICA perde para o Floresta e está rebaixado para a Série D. **Novo Notícias**. 2023. Disponível em https://www.novonoticias.com.br/america-perde-e-esta-rebaixado-para-a-serie-d/. Acesso: 05 mar. 2024.

AMÉRICA perde para o Floresta e está rebaixado para a Série D. **Tribuna do Norte**. 2023. Disponível em: https://web.archive.org/web/20230920000940/http://www.tribunadonorte.com.br/noticia/ama-rica-perde-para-o-floresta-e-esta-rebaixado-para-a-sa-rie-d/570695. Acesso: 05 mar. 2024.

BARRETO, Bruno. Estão definidos os suplentes de Rogério Marinho. **Blog do Barreto**. 2022. Disponível em: https://blogdobarreto.com.br/tag/flavio-azevedo/ . Acesso: 18 out. 2023.

BOBBIO, Norberto. **Estado, governo, sociedade:** por uma teoria geral da política. 14ª ed. Tradução: Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia?** 2 Ed. São Paulo: Brasiliense, 2001.

COMITÊ diz que "garantia de direitos humanos" é único meio de parar ataques no RN. **Novo Notícias**. 2023. Disponível em: https://www.novonoticias.com.br/comite-diz-que-garantia-de-direitos-humanos-e-unico-meio-de-parar-ataques-no-rn/. Acesso: 05 mar. 2024.

CONSTRUÇÃO de hospital, duplicação da BR-304 e Porto-indústria são as primeiras metas do Novo PAC no RN. **Novo Notícias**. 2023. Disponível em: https://www.novonoticias.com.br/construcao-de-hospital-duplicacao-da-br-304-e-porto-industria-sao-as-primeiras-metas-do-novo-pac-no-rn/. Acesso: 05 mar. 2024.

DUARTE, Rafael. As digitais de Flávio Azevedo no editorial da Tribuna do Norte. **Saiba Mais**. 2020. Disponível em: https://saibamais.jor.br/2020/06/o-editorial-de-flavio-azevedo/. Acesso: 10 out. 2023.

EMPRESA de engenharia potiguar recebe prêmio por obra em parque eólico. **Blog da Juliska.** 2019. Disponível em: https://blogdajuliska.com.br/dois-a-engenharia-recebe-premio-por-obra-em-parque-eolico. Acesso: 26 nov. 2023.

FECOMÉRCIO-RN segue preocupada com ataques e recomenda adoção de medidas para debelar crise no RN. **Tribuna do Norte**. 2023. Disponível em: https://tribunadonorte.com.br/natal/fecomercio-rn-segue-preocupada-com-ataques-e-recomenda-adocao-de-medidas-para-debelar-crise-no-rn/. Acesso: 05 mar. 2024.

FLÁVIO José Cavalcanti de Azevedo. **CONFEA**. 2020. Disponível em: https://www.confea.org.br/flavio-jose-cavalcanti-de-azevedo. Acesso: 26 nov. 2023.

FRANCISCATO, Carlos Eduardo. **A fabricação do presente:** como o jornalismo reformulou a experiência do tempo nas sociedades ocidentais. São Cristóvão: Editora UFS, 2005.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã.** São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MCQUAIL, Denis. **Atuação da mídia:** comunicação de massa e interesse público. Porto Alegre: Penso, 2012.

MESMO com reforço na segurança, Estado sofre com 2° dia de ataques. **Tribuna do Norte**. 2023. Disponível em: https://web.archive.org/web/20230316115520/http://www.tribunadonorte.com.br/noticia/mesmo-com-refora-o-na-segurana-a-estado-sofre-com-2ao-dia-de-ataques/559978 . Acesso em: 05 mar. 2024.

OBRAS inacabadas no RN estão no PAC desde 2007. **Tribuna do Norte**. 2023. Disponível em: https://web.archive.org/web/20230815031330/ http://www.tribunadonorte.com.br/noticia/obras-inacabadas-no-rn-esta-o-no-pac-desde-2007/569802. Acesso: 05 de mar. 2024.

ORLANDI, Eni. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 1999.

QUEM somos. **Fecomércio-RN**. *[s.d.].* Disponível em: https://fecomerciorn.com.br/institucional/apresentacao/. Acesso: 24 nov. 2023.

RIO Grande do Norte registra 298 ataques em onda de violência. **Agência Brasil**. 2023. Disponível em: https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2023-03/rio-grande-do-norte-registra-298-ataques-em-onda-de-violencia. Acesso: 21 nov. 2023.

RN deve receber R$ 6,5 bilhões para o sistema de saúde com Novo PAC. **Novo Notícias**. 2023. Disponível em: https://www.novonoticias.com.br/rn-deve-receber-r-65-bilhoes-para-o-sistema-de-saude-com-novo-pac/. Acesso: 05 mar. 2024.

RN tem redução no número de ataques. **Novo Notícias**. 2023. Disponível em: https://www.novonoticias.com.br/rn-tem-reducao-no-numero-de-ataques. Acesso: 15 nov. 2023.

SANTOS, Isabela. Interferência política é apontada por chargista como motivo de demissão da Tribuna do Norte. **Saiba Mais**. 2022. Disponível em: https://saibamais.jor.br/2022/09/interferencia-politica-e-apontada-por-chargista-como-motivo-de-demissao-da-tribuna-do-norte/. Acesso em: 29 set. 2023.

"SE for necessário, colocaremos 800 policiais para ajudar o RN", diz Flávio Dino. **Novo Notícias**. 2023. Disponível em: https://www.novonoticias.com.br/se-for-necessario-colocaremos-800-policiais-para-ajudar-o-rn-diz-flavio-dino/. Acesso: 05 mar. 2024. 2024.

TRANSPARÊNCIA internacional alerta para combate à corrupção no PAC. **Tribuna do Norte**. 2023. Disponível em: https://tribunadonorte.com.br/politica/transparencia-internacional-alerta-para-combate-a-corrupcao-no-pac/. Acesso: 05 mar. 2024.

Enviado em 31/08/2026
Avaliado em 15/10/2026

LITERATURA E ENSINO: REFLEXÕES SOBRE O TEXTO LITERÁRIO NO LIVRO DIDÁTICO DAS ESCOLAS PÚBLICAS IMPERATRIZENSES

Mônica Assunção Mourão[48]
Mariana Soares dos Santos[49]
Elberte Soares da Silva Junior[50]

Resumo
Este artigo parte de uma pesquisa de natureza qualitativa, com abordagem bibliográfica e documental, em que foram analisados livros didáticos de duas coleções correspondentes ao ensino fundamental e ao ensino médio utilizados em Imperatriz-MA. Como resultados, é possível comprovar que há um padrão na maneira como os textos literários estão dispostos nos livros didáticos do ensino básico. Conclui-se, que o contato com os textos de literatura na escola, baseado nos livros didáticos, é muito condicionado a um cânone instituído e à práticas engessadas de leitura que influenciam o ensino de literatura.
Palavras-chave: Educação literária. Livro didático. Educação básica.

Abstract
This article is based on qualitative research employing a bibliographic and documentary approach, analyzing textbooks from two series—covering both elementary and high school levels—used in Imperatriz, Maranhão. The results demonstrate a consistent pattern in how literary texts are presented in basic education textbooks. The study concludes that exposure to literary texts in schools, as mediated by these textbooks, is heavily constrained by an established canon and rigid reading practices that shape the teaching of literature.
Keywords: Literary education. Textbook. Basic education.

Introdução

Silvia Castrillón, em *O direito de ler e escrever* (2011), nos primeiros capítulos da obra, atribui a responsabilidade de garantir espaços de leitura e escrita em seus sentidos mais amplos de estudo à apreciação, à sociedade civil e à escola. A autora principia pelo olhar do crítico literário brasileiro Antônio Candido (2012), que, aqui no Brasil, em meados dos anos 70, começa a discutir, em âmbito acadêmico, a necessidade de refletir sobre os impactos da desigualdade social nos processos de acesso à educação, historicamente fragilizados por mecanismos de exclusão e que atingem até hoje, majoritariamente, um público socioeconômico vulnerabilizado.

Sob essa mesma perspectiva, Paulo Freire (1996) nos anos 80 começa a observar os processos de ensino-aprendizagem, principalmente os voltados para os letramentos e a alfabetização de crianças, jovens e adultos do ensino público, e constata que as profundas lacerações provocadas pela histórica desigualdade socioeconômica no país tinham não só engessado o processo de ensino-aprendizagem como também estavam desempenhando um

[48] Doutora em Letras pela Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT). Professora efetiva da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL).
[49] Doutoranda em Letras pela Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT). Mestre pela Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL).
[50] Graduando pela Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL).

papel desumanizador, desconsiderando o envolvimento e os fatores socioemocionais dos alunos, público-alvo do ensino público brasileiro.

De certa forma, Antônio Cândido (2012) e Paulo Freire (1996), apesar de concentrarem seus estudos em objetos diferentes, o primeiro voltado para a literatura como um direito inalienável a todo ser humano e o segundo para os processos democráticos e humanizadores do ensino-aprendizagem, ambos congregam a mesma percepção: a de que a leitura, e especialmente, a literatura, teria a capacidade de proporcionar espaços individuais e coletivos de contestação social e de construção humana, onde a escola e seus espaços teriam um papel indispensável nessa tarefa.

Isto posto, a escola pública brasileira, nos últimos 20 anos, tem acatado, em partes, essa demanda por inclusão humanizada e agregadora da leitura literária levantada nos últimos anos do século XX, inclusive pelos dois autores mencionados. Os documentos normativos do ensino público brasileiro, produzidos nesse recorte de tempo, tentaram efetivar essas discussões na direção da promoção e universalização da educação, como se propõe a *Base Nacional Comum Curricular* (2022). No entanto, vale destacar que os espaços reservados à literatura, propostos pela BNCC (2022), ainda são limitados por noções genéricas e abstratas do que se entende como o estudo e o ensino de literatura nas escolas brasileiras (Abralic, 2021).

É tendo por base essas discussões que esse artigo objetiva investigar como os materiais didáticos utilizados, nas escolas públicas da cidade de Imperatriz, situada na região sudoeste do Maranhão, projetam os textos de literatura em contexto de ensino. Ademais, esta pesquisa consiste em uma investigação de caráter qualitativo. O foco está na cidade de Imperatriz, e os principais elementos em análise incluem duas coleções de livros didáticos: a coleção *Superação* (2022), ensino fundamental, da editora Moderna, de autoria de Rossi Júlio e Márcia Lenise Bertoletti; e a coleção *Por toda parte* (2024), ensino médio, da editora FTD, de autoria de Claudia Bergamini, Ligia Maria Marques e Marília Westin. Ambas utilizadas no período de 2025 a 2026, nas escolas públicas da referida cidade.

Sendo assim, este estudo se ampara nos procedimentos da pesquisa qualitativa dos tipos bibliográficos, com o levantamento de literatura referente à fundamentação teórica desta discussão, e documentais, com a análise dos livros didáticos selecionados. O universo desta pesquisa se concentrou na cidade de Imperatriz, tendo em vista que esta pesquisa faz parte das atividades desenvolvidas no Programa Institucional de Voluntários de Iniciação Científica (PIVIC), ciclo 2025-2026, pela Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL), sem provimento financeiro de bolsa e com participação de docentes e graduandos da instituição.

Literatura e poder

Teresa Colomer, nos primeiros capítulos de *Andar Entre Livros* (2007), nos diz que o ensino de literatura possui uma precedência e uma repercussão histórica. Em tempos, nas mãos das instituições religiosas, em outros, a serviço de monarquias e estados, mas sempre instrumentalizada aos desejos dos poderes dominantes. Embora essas mudanças representassem, de certa forma, uma evolução na maneira de ensinar literatura, Colomer (2007) aponta que as transferências históricas de poder eram refletidas nas práticas de ensino e de aprendizagem, criando lacunas e aprofundando questões de dimensões sociais sentidas até os dias de hoje.

Cecília Bajour (2012), por sua vez, destaca que das dissonâncias históricas e suas repercussões de poder, nasce a instituição do cânone, a seleção de critérios que mensuram a qualidade das obras literárias em sentido histórico. O cânone, uma vez instituído, será mais um braço importante no estabelecimento das lógicas de poder nos processos de ensino, já que

também conserva uma lógica qualitativa com repercussões políticas e sociais, que foram e ainda são refletidas nas salas de aula, na forma dos livros, dos vestibulares e das listas de leitura que ainda hoje imperam como condutas a serem adotadas nas práticas de ensino-aprendizagem e de ascensão intelectual.

Partindo desse pressuposto, ainda segundo Cecília Bajour (2012), é necessário entender que os leitores não fazem o mesmo percurso de leitura e interpretação, "todos nós, leitores, crescemos com as leituras dos outros, e isso também se transmite" (Bajour, 2012, p. 67), e isso possui origem justamente nos aspectos multifatoriais a influenciar os processos de ensino-aprendizagem e de leitura literária, a exemplo da constituição do cânone e das influências políticas e econômicas nos nortes filosóficos, técnicos e ideológicos que regem as diretrizes educacionais.

Acerca disso, Ana Crélia Dias (2019), em um dos seus questionamentos sobre as práticas do ensino de literatura, nas salas de aula de hoje, aponta a relação dos cânones literários tradicionais com os autores contemporâneos, representantes de movimentos sociopolíticos e estéticos. A grande questão, segundo a autora, gira em torno dos parâmetros de conservação canônica frente à presença cada vez mais fortalecida e necessária das literaturas negras, femininas, indígenas, LGBTQIAP+, entre outras.

A contrariedade que existe nessa relação se interpõe. O cânone, por natureza, conforme pensa Ricardo Reis (1992), tem por sustentação a conservação de uma tradição segmentada de padrões valorativos, sempre bom lembrar, que encontra raízes para além das estruturas internas ao texto. É nesse sentido, inclusive, que Ricardo Reis (1992) reitera e enfatiza os aspectos políticos, culturais e colonialistas que se entronizam nas discussões acerca do cânone.

A ideia do cânone literário como reflexo de movimentos políticos, sociais e históricos surge do que mais tarde Pierre Bourdieu (1989) vai definir como capital cultural, ou seja, o distanciamento das classes menos abastadas das oportunidades de ensino-aprendizagem e de leitura, em decorrência das contrastantes desigualdades sociais. Àqueles que possuem mais poder aquisitivo, também têm acesso a formas mais sofisticadas de ensino literário. Em contrapartida, o acesso das classes atingidas pelas dificuldades da luta de classes se satisfaz defasado e negligenciado. É assim que a construção do conhecimento literário, ao longo da história da humanidade, se constitui excludente e elitista.

Quem corrobora com esse debate é o educador Paulo Freire (1996), quando estabelece os conceitos de educação libertadora em oposição à educação tradicional-tecnicista, por ele nomeada como bancária, em obediência aos anseios mercadológicos da produção de mão de obra barata. O que Paulo Freire (1996) fez no auge dos anos 70 e 80, no Brasil, foi perspectivar toda uma situação educacional sequestrada por noções capitalistas de educação e de relações humanas, incorporadas como reflexo de práticas sociais movidas por monopólios de concentração econômica.

A situação visualizada, na educação brasileira, por Paulo Freire (1996) confirma-se nos espaços das salas de aula pelos direcionamentos atribuídos à educação nas últimas décadas, inclusive na presente, o que será explorado mais à frente neste artigo. Em suma, a lógica da integração dos saberes em prol da formação para o trabalho espelha um movimento de pasteurização dos conhecimentos. A pensadora e crítica estadunidense Bell Hooks (2013) trata desse debate no campo do multiculturalismo, enxergado por ela como essa interseção entre aspectos socioculturais permeados por geopolíticas em dinâmica interação e os anseios capitalistas.

Nota-se, pois, que o que estabelece o cânone é a imposição discursiva de uma unilateralidade, de uma visão da tradicional literária nacional ao selecionar e reproduzir o que é definido como qualidade literária. Todavia, essa seleção não parte de critérios imanentes ao texto, como advogava Harold Bloom (1995), o valor se introjeta principalmente além do texto, está na perspectiva política, cultural e econômica de quem ajuíza esses valores e de quem os conserva. Ademais, a presença de um mercado editorial voraz, como se configura o de nosso tempo, não só está para a conservação do cânone, mas para a sua mensuração, sua manipulação em prol das atividades de mercado, o que pode significar a desestabilização dessas estruturas enrijecidas do que compreendemos historicamente por cânone, entretanto sempre bom lembrar, nunca a sua dissolução. Um cânone sempre existirá, resta saber a quais práticas de ensino nossas escolas se filiarão.

Ao longo da história moderna, o debate sobre o papel da literatura na sociedade, e por consequência no ensino, tem desafiado os nortes da crítica literária e da educação. Seja como entretenimento, formação, veículo, transformação, a leitura literária nunca está sozinha, sua funcionalidade em uma sociedade que instrumentaliza todas as relações humanas precisa ser constantemente comprovada. Como reiterar a humanização frente a um mundo desumanizado? Antonio Candido (2012), quando explica a sua tese sobre literatura humanizadora processa o fato literário não como uma forma de transformação social, isso significaria fadar a literatura a uma incumbência para além de suas estruturas, mas sim como o acesso humano à sua própria subjetividade que se relaciona com um todo social histórico, coletivo. Assim sendo, a consciência humana do leitor não abandonaria o seu lugar social dentro de uma sociedade.

Annie Rouxel (1995), em *Pelo avesso: a leitura e o leitor*, imagina a leitura literária como esse entremeio entre uma construção subjetiva do ser, em que o deleite e o prazer se estabelecem enquanto força mobilizadora entre os sujeitos sociais, que produz efeitos traduzidos como a reflexão do pensamento crítico, em outras palavras, “O ato de ler é um ato da sensibilidade e da inteligência, de compreensão e de comunhão com o mundo; lendo, expandimos o estar no mundo, alcançamos esferas do conhecimento antes não experimentadas” (Rouxel, 1995, p. 185). Trata-se de questionar, de problematizar, a realidade social sob o prisma da história social, compreendendo que os caminhos da humanização, segundo a perspectiva de Antonio Candido (2012), perpassam as dimensões da construção consciente e analítica da realidade social distribuída em camadas sociais e econômicas excludentes.

Daí a importância da mediação do ensino. A partir do ensino, as oportunidades de exploração do texto literário são concretizadas, já que ensinar significa planejar, executar, avaliar, rever, interagir, repensar, assim, ser o “mediador é por si mesmo uma postura metodológica e ideológica em toda conversa sobre livros” (Bajour, 2012, p. 60). Dentro da sala de aula, esses passos são fundamentais não somente como procedimento metodológico, mas principalmente, como caminhos a serem pensados e repensados constantemente pelo professor que é o mediador nos processos de ensino-aprendizagem.

Isto posto, Regina Zilberman (2009) destaca a importância das mudanças, ainda recentes, que ocorreram no ensino de literatura da educação brasileira, levando em conta o contexto pós-regime militar e os movimentos que precederam esse período e buscaram a valorização das artes e das letras. A literatura, mediante esse contexto, passou a ocupar um espaço de revitalização das esperanças e remediação das marcas deixadas e causadas por um regime autoritário e violento, como foi o ditatorial. Zilberman parte do pressuposto de que, em época de destituição de direitos e profundas lacerações sociais, as ciências humanas, as artes e

a literatura são agenciadas como meios de conscientização social e até mesmo de acalanto em meio à brutalidade.

De fato, mudanças nesse sentido se efetivaram textualmente nos documentos normativos da educação brasileira que precederam a Constituição Federal. Contudo, percebe-se também um retorno ao sentido da produção e do tecnicismo nas formas da educação nos dias de hoje, como ocorreu nos tempos de regime. Sintoma de uma época que automatizou suas relações humanas e sociais, o trabalho se torna uma finalidade na contemporaneidade e é nesse sentido que a educação, e por consequência, o ensino de literatura, tem caminhado. "Logo, não basta priorizar a educação, é necessário que o indivíduo articule sua liberdade de escolha com a demanda do mercado de trabalho; só assim sua expectativa de inserção ou mesmo de manutenção de seu status quo tem chances de se realizar" (Arruda, 2011, p. 126).

Dentro de um quadro social tão tensionado pelas práticas do trabalho precarizado, o ensino de literatura tem seu papel constantemente redefinido, e por que não dizer diminuído, nas práticas de ensino das salas de aula de hoje. Deparamo-nos com a instrumentalização de suas práticas, agora voltadas para finalidades formativas, como veremos na próxima seção, em que o fator humanizador, a construção do espaço da subjetividade e do senso social de coletividade é secundarizado a serviço do mundo do trabalho capitalista.

O que nos dizem nossos livros didáticos?

A princípio, na análise das coleções escolhidas, buscamos mapear a maneira como os textos literários são predispostos para os alunos, da educação básica, na cidade de Imperatriz-MA e entender como o ensino de literatura é conduzido por meio do livro didático, sendo considerada uma ferramenta de fácil acesso e manipulação no ensino regular público brasileiro. Acerca da recorrência de textos de literatura na coleção correspondente ao ensino fundamental, quantitativamente, foram mapeados 19 textos no livro didático do 6° ano; 20 textos no livro didático do 7° ano; 8 textos no livro didático do 8° ano; e 12 textos no livro didático do 9°ano. Para o ensino médio, foram mapeados 19 textos no livro didático do 1° ano; 20 textos no livro didático do 2° ano; e 24 textos no livro didático do 3° ano. Desse modo, os alunos, ao final de sua formação básica, fundamental e médio, a partir das coleções aqui dispostas, teriam contato com 122 textos literários, entre trechos isolados, como no caso dos romances, e textos completos, que é o caso dos poemas e alguns contos. Esse quantitativo é variado entre diversos gêneros textuais. Vejamos a tabela com dados coletados referentes à coleção *Superação* (2022), do ensino fundamental.

Tabela 1: Dados da Coleção *Superação* - Ensino fundamental (2022)

Série	**6º ano**
Unidades	8
Capítulos	16
Ocorrência de literaturas nas unidades	19 textos em apenas 5, das 8 unidades
Tipo de textos	Contos, Poemas, Narrativa de aventura, Carta, Relato pessoal, Autobiografia, Biografia, Texto dramático e Histórias em quadrinhos.
Autores	Daniel Munduruku; Carlos Drummond de Andrade; Ruth Guimarães; Jeguaká Mirim; Flavia Lins Silva; Jonathan Swift; Pero Vaz de Caminha;

	Marie Ange Bordas; Malala Yousafzai; Mauricio de Sousa; J. M. Barrie; Sérgio Capparelli; José de Nicola.
Série	**7º ano**
Unidades	8
Capítulos	16
Ocorrência de literaturas nas unidades	20 textos em apenas 3, das 8 unidades
Tipo de textos	Poemas, Contos, Lendas e Cordel.
Autores	Marcia Wayana Kambeba; Sergio Capparelli; Ana Claudia Gruszynski; Ronald Polito; Guto Lacaz; Hugo Pontes; Susana Ventura; Mia Couto; Tania Diaz Queiroz; Walde-Mar de Andrade Silva; César Obdei; Costa sena; Alexandre Morais
Série	**8º ano**
Unidades	8
Capítulos	16
Ocorrência de literaturas nas unidades	8 textos em apenas 2, das 8 unidades
Tipo de textos	Fábula, Contrafábula e Poema.
Autores	Guilherme Figueiredo, Millôr Fernandes, Esopo, Mário de Andrade, Oswald de Andrade, Gonçalves Dias e Carlos Drummond de Andrade.
Série	**9º ano**
Unidades	8
Capítulos	16
Ocorrência de literaturas nas unidades	12 textos em 4, das 8 unidades
Tipo de textos	Poema Cordel, Mito, Texto teatral/ Dramático, Conto, Romance e Crônica.
Autores	Vitor Gusmão, Cora Coralina, Márcia Wayana, Jarid Arraes, Eric A. Kimmel, Molière, João Anzanello Carrascoza, Lima Barreto e Luis Fernando Sabino.

Fonte: Tabela construída pelos autores

O primeiro passo para construir as análises dessa pesquisa se deu pela observação dos sumários dos livros didáticos. Por meio deste recurso, é possível mensurar como a literatura é distribuída nos materiais selecionados. Uma questão observada e que merece ser destacada, é que nem todos os textos de literatura estão explícitos nos sumários, principalmente os utilizados

para fins de ensino de normas gramaticais. Portanto, para uma análise mais segura, fez-se necessário um olhar minucioso em cada unidade e capítulo que compõem os livros didáticos analisados.

Dessa maneira, as análises referentes à coleção *Superação* (2022), utilizada no ensino fundamental, mostraram que os referidos livros didáticos são divididos em unidades e capítulos em que não é possível identificar uma progressão linear na distribuição dos assuntos no decorrer do material, mas sim um padrão na forma como são apresentados. Antes de expor os trechos de textos literários, o livro faz uma pequena introdução a respeito do que será tratado e, em seguida, o texto aparece. Essa apresentação varia de trechos isolados do texto literário a alguns poucos textos completos.

A partir dos dados expostos, fica evidente a ocorrência maior do gênero poético nos livros didáticos em todas as fases de ensino do fundamental, o que entendemos ocorrer pela curta extensão desses textos, o que confere a esses materiais mais espaço para a exposição de ainda mais fragmentos textuais e atividades. A predisposição quantitativa prevalece. Uma torrente de textos literários, principalmente nos 6º e 7º anos, evidencia a tentativa de disponibilizar um quantitativo maior de textos, o que nos faz questionar como esses materiais se articulam nos livros didáticos e a própria integridade dos textos, que para serem agrupados acabam muitas vezes, como inclusive identificamos nessa análise, fatiados e fragmentados para acomodar um quantitativo maior de enxertos.

Outro ponto que não podemos nos furtar de mencionar é a visível predominância de autores masculinos, que mesmo com a investida da diversidade de textos literários, com as inclusões de autores indígenas e negros, ainda circunscreve o estabelecimento de uma desigualdade de gênero histórica. Vemos mais uma vez as estruturas do cânone, sobrepondo-se, mesmo que sob o jugo de uma abertura à diversidade.

Ademais, percebemos que, conforme os alunos progridem nas séries do ensino fundamental, a presença dos textos literários diminui. Constatamos isso nos 8º e 9º anos, em que os textos e as atividades dos livros didáticos se voltam esmagadoramente para os gêneros dissertativos e argumentativos. Temos a expansão de gêneros textuais como o artigo de opinião, a notícia, a crônica jornalística, entre outros correlatos. Exige-se, a partir dos anos finais do ensino fundamental, uma maior inserção no que a BNCC (2022) e o livro didático (2022) costuram como campo da vida pública, que satisfaz módulos de intervenção argumentativa na vida social. Entendemos então que o texto literário é confinado a um universo subjetivo desarticulado das repercussões de maturação argumentativa do aluno, daí a dissociação entre o ensino de literatura, o campo artístico-literário e o desenvolvimento argumentativo, o campo de atuação na vida pública.

Sobre os livros didáticos do ensino médio, a coleção *Por toda parte* (2024) é organizada em 3 anos, correspondentes ao período do ensino médio e disposta em capítulos, compostos por seções de ensino. Os livros, nos 3 anos, contam com uma seção intitulada “Estudo Literário”, que é uma parte do livro dedicada somente aos movimentos literários e seus respectivos textos. Diferentemente dos livros do ensino fundamental, os livros didáticos do médio seguem um padrão para o ensino de literatura que contempla a escolarização da literatura brasileira segundo os períodos históricos de evolução da história da literatura brasileira. Uma abordagem tradicional de estudo da literatura, mas que cronologicamente é confortável para uma introdução aos estudos literários a partir de uma ordem linear de autores e obras principais. Vejamos a configuração da tabela correspondente à coleção *Por toda Parte*, (2024, do ensino médio:

Tabela 2: Dados Coleção *Por Toda Parte* - Ensino médio (2024)

Série	1º ano
Capítulos	6
Ocorrência nas unidades	Constam 19 Textos do tipo literário distribuídos em todos os capítulos.
Tipos de textos	Carta. Poema. Epopeia. Romance. Conto. Rap.
Autores	Pero Vaz de Caminha (adaptação de Rubem Alves); Ailton Krenak; Antonio Bispo dos Santos (Nêgo Bispo); Luis Vaz de Camões; Tiago Hakiy; Gonçalves Dias; Oswald de Andrade; José de Alencar; Eliane Potiguara; Micheliny Verunschk; Mia Couto; Carmina Burana; Midria; Conceição Evaristo; Rincon Sapiência; e Carlos de Assunção.
Série	2º ano
Capítulos	6
Ocorrência nas unidades	Constam 20 textos do tipo literário distribuídos em todos os capítulos.
Tipos de textos	Romance. Mitologia. Conto. Poema. Texto Dramático. Cordel.
Autores	Mário de Andrade; Toramu Kehíri; Marina Colasanti; Ana Martins; Solano Trindade; Cruz e Sousa; Agostinho Neto; Ariano Suassuna; Leandro Gomes; Salete Maria da Silva; Braulio Bessa; Gregório de Matos; Olavo Bilac; Machado de Assis; e Aluísio de Azevedo.
Série	3º ano
Capítulos	6
Ocorrência nas unidades	Constam 24 Textos do tipo literário distribuídos em todos os capítulos.
Tipos de textos	Novela. Poema. Romance. Antologia Poética. Diário.
Autores	Guimarães Rosa; Casimiro de Abreu; Álvares de Azevedo; Casimiro de Abreu; Graciliano Ramos; João Cabral de Melo Neto; heterônimo de Fernando Pessoa: Álvaro de Campos; Ricardo Reis; Alberto Caeiro; Bernardo Soares; Fernando Pessoa; Carlos Drummond de Andrade; Pepetela; Ana Cristina César; Clarice Lispector; Ryane Leão; Ricardo Aleixo; Carolina Maria de Jesus; Maria Firmina dos Reis; e Sérgio Vaz.

Fonte: Tabela construída pelos autores

Percebemos, a partir das informações analisadas, que a sequência histórica da literatura brasileira é respeitada, com a introdução aos estudos literários sendo feita a partir da literatura quinhentista, precedida do romantismo brasileiro e terminada com o modernismo, o que delimita os seus três momentos fundamentais. Isso segundo a historiografia literária de Antonio Candido (2023). Nesse sentido, fica evidente que a estrutura da coleção voltada para o ensino médio não só obedece a uma linearidade aprovada e reproduzida pela crítica literária brasileira,

a exemplo de Alfredo Bosi (2006) e Massaud Moisés (2016), que fazem esse mesmo percurso histórico literário, como também utiliza os seus autores mais clássicos e canônicos. Dessa forma, constatamos a prevalência do cânone, mais uma vez, no que tange à periodização da literatura brasileira como base para o seu estudo no ensino médio a partir da coleção estudada, o que constitui a manutenção de um status clássico da literatura brasileira e de seu estudo nas escolas.

Para além da evidência dos dados descritos, notamos que não existe uma oscilação no número de textos literários contemplados nos livros didáticos do ensino médio, ao contrário do que ocorre com o ensino fundamental. Essa configuração surge justamente do trabalho historiográfico correspondente ao tratamento com o texto literário, no ensino médio, e não propriamente a um comprometimento com a leitura literária, o que se confirma com a periodização dos textos. Além disso, o plano temático-histórico se sobressai aos demais elementos que concernem ao ensino de literatura, como as experiências de leitura literária e os aspectos internos em interação com os exteriores ao texto.

Outro ponto que vale ser observado também é que, mesmo obedecendo a uma cronologia histórica de abordagem das literaturas brasileiras, temos a intercessão entre os textos clássicos com textos de autoria contemporânea. Uma postura que coloca em contraste perspectivas, inclusive de abordagem dos aspectos históricos e sociais do país. O atravessamento cronológico proposto, mesmo com o domínio do aspecto linear do tempo pela periodização, aponta para uma interação entre os textos literários, tanto do ponto de vista histórico, colocando em perspectiva suas épocas de produção, como do estético, descortinando as performances formais das estruturas dos textos literários.

Mesmo assim, também é importante ressaltar a hegemonia da autoria masculina nos textos clássicos, como já era de se esperar, e nos contemporâneos. O que nos faz lembrar que a superação das desigualdades, nesse caso, a de gênero, ainda é um processo extremamente moroso e com claras origens nos obstáculos sociopolíticos históricos, por sua vez, exteriores ao texto que ainda tornam a conquista de espaços enunciativos e de visibilidade de leitura desses materiais muito difíceis para autores que não se inscrevem dentro dos padrões hegemônicos, masculinos e brancos, principalmente, e para as obras que não se instalam em modelos universalizantes ou que ainda não foram legitimadas pelas instituições do cânone, na forma da acadêmica, do mercado e dos setores políticos, que influenciam os eixos educacionais brasileiros, por exemplo.

Isto posto, os textos de literatura mobilizados nas seções tanto do ensino fundamental quanto do ensino médio, seguem a mesma estrutura de apresentação e exercícios. Primeiro, boxes contextualizando o autor, o cenário de produção social e histórico do texto e, posteriormente, o texto literário, em muitos casos entrecortado de reticências que sinalizam a sua fragmentação. Em seguida, uma atividade de reconhecimento do texto, sua estrutura, assim como é feita no ensino fundamental, bem como também questões um pouco mais aprofundadas que versam sobre aspectos intertextuais e linguísticos, são destacados.

Compreende-se que os processos de leitura do texto literário permanecem nos mesmos sentidos dos propostos no ensino fundamental, com pequenos avanços no que se refere a análise dos aspectos linguísticos e metafóricos dos textos. A progressão é constatada, mas vale ressaltar que o enrijecimento quanto as perguntas e até mesmo as respostas das questões das atividades revelam mecanismos condicionantes também mais evidentes. Ou seja, o livro didático parece querer assegurar que o aluno dê respostas pontuais e condizentes com os objetivos de leitura do material didático.

Essa dinâmica, segundo esta análise, além de se apresentar perigosa, pois é um articulador condicionante que limita os procedimentos de leitura e liberdade do aluno leitor, também aciona certos anseios responsivos das agências que mobilizam e influenciam esses materiais que são construídos a partir de discursividades e de posicionamentos políticos, acadêmicos, educacionais e econômicos. O livro didático se satisfaz assim como um instrumento mediador que reflete os interesses de seu tempo (Bajour, 2012). É um material intencionalmente construído a partir das perspectivas normativas que o regem, mas também por forças que não se nomeiam nem se apresentam diretamente, porquanto fazem parte das expressões dessas discursividades articuladoras (Colomer, 2007).

Pode-se, então, atribuir muitos dos sentidos profissionalizantes e automatizados identificados nas estruturas dos materiais aqui analisados e, consequentemente nos dados levantados, como fragmentos desse cenário constituído, que não é uma novidade para a educação brasileira, mas que tem preocupado todos os envolvidos com as práticas de ensino e aprendizagem, especialmente as voltadas para o ensino de literatura, tendo em vista que os objetivos de fruição, humanização, valorização de algo compreendido como característica regional e até mesmo de leitura por si, têm sido comprometidos pelos sentidos da especialização para o mercado de trabalho, sobretudo, para àqueles que fazem parte da classe menos abastada da sociedade.

Considerações finais

A partir do exposto, podemos levantar como alguns resultados que os livros das duas coleções, *Superação* (2022) e *Por toda parte* (2024), repetem alguns padrões estruturais, como a recorrência de textos poéticos em detrimento a outros gêneros literários, o que compreendemos como uma forma dos materiais de tornar acessível a leitura de alguns textos em sua integridade, movimento possível com textos de curta extensão como são alguns poéticos.

Fica evidente também que, nas duas coleções, a ocorrência de textos e autores mais canônicos em detrimento aos contemporâneos representa uma significativa valorização clássica da tradição literária brasileira. No entanto, verifica-se que a presença de autores negros, indígenas e de mulheres, para citar alguns segmentos recentes da literatura brasileira, tem sido requisitada, no entanto, ainda em menor número e de uma forma vista como “tímida”.

O cânone é reiterado como a espinha dorsal, do ensino de literatura, e isso é observado no quantitativo de textos clássicos selecionados nas duas coleções e na presença de nomes consagrados da literatura brasileira e internacional, como é o caso no ensino fundamental com a literatura infantil e juvenil. O que configura a conservação de agências canônicas de reconhecimento da literatura brasileira, mesmo com a abertura de espaços para os, ainda poucos, autores contemporâneos que representam em larga escala a diversidade cultural, social e literária brasileira.

Outra disposição importante acerca dessa discussão é a forma como as noções de automação dos processos de ensino, como mesmo que discretamente a BNCC (2022) se posiciona, concretizam-se nos livros didáticos. O condicionamento dos textos a uma pré-seleção de obras se baseia em critérios desconhecidos pelos professores, em sala de aula, o que condiciona o trabalho docente ao repertório literário dos livros didáticos e às estratégias de leitura que funcionam como mecanismo de regulação da leitura literária.

A autonomia bem como o protagonismo docente e discente, nas vias dessas resoluções, se vê extremamente comprometida pela mecanização das práticas de ensino e de aprendizagem, pois trata-se de uma postura política educacional que “procura silenciar ou ao

menos domesticar a multiplicidade de sentidos das obras literárias" (Abralic, 2021, p. 16). O cerceamento é virtualizado por todos os alunos, seja nos direcionamentos dados ao professor, seja nos resultados esperados dos alunos, nas respostas que ele deve dar ao ensino, ditadas pelo livro didático, como pudemos observar na análise realizada.

Ademais, a presença das noções do mundo do trabalho nessa perspectiva é materializada. Os aspectos da qualificação, da assertividade programada, do condicionamento da aprendizagem e da limitação de liberdade, tanto sobre as práticas educativas quanto sobre as aprendizagens dela resultantes nos são apresentados na forma e na execução das práticas de leitura literária e da própria seleção de um cânone literário intencionalmente articulado para essa finalidade. É assim que, de forma muito discreta, estamos retrocedendo nos campos da educação e ensino de literatura, aos moldes do que bem coloca Paulo Freire (2011) em seu conceito de educação bancária, em que se espera do aluno algo muito semelhante ao que o mundo espera do trabalhador explorado: passividade, habilidade de reprodução, produtividade e a quase inexistência de qualquer tipo de questionamento diante do sistema social vigente.

Referências

ABRALIC. Carta à Associação Brasileira de Literatura Comparada. *Propostas para a Melhoria do Ensino de Literatura,* UFES, 2021. Disponível em: <https://abralic.org.br/downloads/2023/CARTA-ASSOCIACAO-BRASILEIRA-DE-LITERATURA-COMPARADA.pdf>. Acesso em: 30 abr. de 2026

ARRUDA, Maria da Conceição Calmon. A relação trabalho/educação no cenário contemporâneo. In. SOUZA, José dos Santos (org). *Trabalho, qualificação e políticas públicas.* Rio de Janeiro: 7Letras, 2011.

BAJOUR, Cecília. *Ouvir nas entrelinhas:* o valor da escuta nas práticas de leitura. São Paulo: Pulo do gato, 2012.

BERGAMINI, Claudia. MARQUES, Ligia Maria. WESTIN, Marília. Língua Portuguesa *Por Toda Parte.* 1. ed. São Paulo: FTD, 2024.

BLOOM, Harold. *O cânone ocidental*. São Paulo: Objetiva, 1995

BOSI, Alfredo. *A história concisa da literatura brasileira*. 43. ed. São Paulo: Cultrix, 2006

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico.* Lisboa: Deifel, 1989

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2022.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio et al. *O direito à literatura*. Recife: Editora universitária da UFPE, p. 12-35, 2012.

CANDIDO, Antonio. *A formação da literatura brasileira:* momentos decisivos. São Paulo: Todavia, 2023.

CASTRILLÓN, Sílvia. *O direito de ler e escrever.* São Paulo: Editora Pulo do gato, 2011.

COLOMER, Tereza. *Andar Entre Livros:* a leitura literária na escola. Tradução de Laura Sandroni. 1. ed. São Paulo: Global, 2007.

DIAS, Ana Crelia Penha. Que farei com este texto? Percursos literários em situação de ensino. In: Danglei de Castro Pereira. (Org.). *Olhares em labirinto: modernidade e arte literária no (contra)tempo*. 1ed.Campinas: Pontes, 2019, v. 1, p. 178-191.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia***:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 58. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2011.

HOOKS, Bell. *Ensinando a Transgredir:* a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

MOISÉS, Massaud. *História da literatura brasileira, volume II*: do Realismo à Belle Époque. 3. ed. São Paulo: Cultrix, 2016

REIS, Ricardo. Canon. In: Jobim, José Luís (org). *Palavras da crítica*. Rio de Janeiro: Imago, p. 1-14, 1992.
ROUXEL, Annie. *Pelo avesso*: a leitura e o leitor. 1995. Editora da UFPR.
ZILBERMAN, REGINA. O papel da literatura na escola. In: MARTINI, Marcus De; OLIVEIRA, Raquel Trentin; FELIPPE, Renata Farias de. (Org.). *Literatura na escola:* teoria, prática e (in)disciplina. 1ed.Santa Maria: PPGL-Editores, 2016, v. 1, p. 19-33.
Enviado em 31/08/2026
Avaliado em 15/10/2026

LITERATURA INFANTIL PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: UMA PROPOSTA DIDÁTICA A PARTIR DO LIVRO *MINHA MÃE É NEGRA SIM!* (2021), DE PATRÍCIA SANTANA

Rayron Lennon Costa Sousa[51]
Rafaela Freitas Silva[52]
Conceição de Maria dos Santos Reis[53]

Resumo
Neste artigo, objetivamos discutir as relações entre literatura infantil e leitura literária para uma educação antirracista, considerando as potencialidades de narrativas que abordam experiências, identidades e representações negras no espaço escolar. A metodologia é básica, precedida de revisão bibliográfica, caracterizada como qualitativa, tendo como objetivo a construção de uma proposta didática direcionada ao 6º ano do Ensino Fundamental II. A fundamentação teórica apoia-se nas discussões de Cosson (2009; 2020), Moura (2021), Sousa (2018), Sousa e Moraes (2022) e Sousa e Carvalho (2023), que evidenciam que a leitura literária pode ampliar a compreensão dos estudantes sobre si, o outro e as relações sociais. Como resultado, a proposta elaborada possibilita abordar, a partir da experiência literária, questões relacionadas ao racismo, à identidade, ao pertencimento e à representatividade. Concluímos, portanto, que o trabalho com narrativas de temática afro-brasileira nas práticas escolares pode contribuir para a formação literária dos estudantes e para uma educação antirracista.
Palavras-chave: Literatura infantil; Literatura Afro-brasileira; Educação Antirracista.

Abstract
In this article, we aim to discuss the relationships between children's literature and literary reading for an anti-racist education, considering the potential of narratives that address black experiences, identities and representations in the school space. The methodology is basic, preceded by a bibliographic review, characterized as qualitative, with the objective of building a didactic proposal aimed at the 6th grade of Elementary School II. The theoretical foundation is based on the discussions of Cosson (2009; 2020), Moura (2021), Sousa (2018), Sousa and Moraes (2022) and Sousa and Carvalho (2023), which show that literary reading can expand students' understanding of themselves, the other and social relations. As a result, the proposal made it possible to address, from the literary experience, issues related to racism, identity, belonging and representativeness. We conclude, therefore, that the work with narratives of Afro-Brazilian themes in school practices can contribute to the literary formation of students and to an anti-racist education.
Keywords: Children's literature; Afro-Brazilian literature; Anti-racist education.

[51] Doutor em Letras, área de concentração em Literatura, pela Universidade Federal do Piauí (UFPI).
[52] Especialização em Ensino de Língua Portuguesa e Outras Linguagens pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA), mestranda do Mestrado Profissional em Letras pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA)
[53] Especialização em Literatura Brasileira pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI), mestranda do Mestrado Profissional em Letras pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

Introdução

> *"[...] a literatura nos prepara para ler melhor todos os discursos sociais" (Teresa Colomer, 2007, p. 36).*

A partir do que pontua Teresa Colomer sobre a literatura preparar o indivíduo para ler o mundo, compreendemos que ela [a literatura] ocupa uma centralidade na formação humana, uma vez que possibilita ao leitor estabelecer relações entre diferentes experiências, ampliar suas formas de compreender a realidade e construir sentidos sobre si, sobre o outro e sobre o mundo em que está inserido. Nesse sentido, como destaca Colomer (2007), a literatura contribui para que o sujeito amplie sua capacidade de ler não apenas o texto literário, mas os diferentes discursos que circulam e se entremeiam, uma vez que é o contato com a diversidade de temáticas, protagonismos e sentidos que intensificará o processo de formação crítica e reflexiva desses leitores.

No âmbito da literatura destinada às crianças, denominada literatura infantil, essa dimensão torna-se ainda mais significativa, considerando que, desde os primeiros contatos com as narrativas, elas constroem referências sobre o mundo e sobre os sujeitos que dele fazem parte. Assim, por meio das personagens, dos conflitos, das imagens e das diferentes experiências apresentadas pelas obras, essa produção literária pode possibilitar o contato com realidades distintas daquelas vivenciadas pelos leitores e, ao mesmo tempo, aproximá-los de questões presentes em seu próprio cotidiano. Por essa razão, pensar a formação do leitor implica também refletir sobre quais narrativas chegam à escola, quais sujeitos são representados nessas histórias e sob quais perspectivas essas experiências são apresentadas, considerando, ainda, o lugar do professor e do mediador nesse espaço.

As discussões sobre formação de leitores e ensino de literatura adquirem especial relevância quando direcionadas ao trabalho com as temáticas das relações étnico-raciais, pois há de se historicizar que, durante muito tempo, a produção literária destinada às crianças esteve marcada pela predominância de perspectivas eurocêntricas, em que personagens, histórias, culturas e outras faces das questões étnico-raciais, especificamente a negra, ocuparam espaços reduzidos ou foram apresentados por meio de representações estereotipadas, fortalecendo uma perspectiva racista e excludente.

Na contramão desse cenário, as transformações ocorridas no campo educacional e literário, associadas às reivindicações históricas do Movimento Negro em consonância com a legislação, especificamente as leis n.º 10.639/2003 e n.º 11.645/2008, contribuíram significativamente para ampliar a presença e a positivação de negros e negras, seja como temática, seja como protagonismo ou autoria, potencializando, assim, as representações no âmbito da literatura infantil. Contudo, a construção de uma educação antirracista não se limita ao cumprimento de uma determinação legal, mas exige que a escola reconheça as relações raciais como constitutivas da sociedade brasileira e desenvolva práticas que possibilitem problematizar preconceitos, discriminações e representações historicamente construídas sobre a população negra.

É nessa perspectiva que se insere a escolha da obra *Minha mãe é negra sim!*, de Patrícia Santana. A narrativa apresenta a história de Eno, um menino negro que, durante uma atividade escolar, é orientado pela professora a utilizar uma cor considerada por ela mais "bonita" para pintar o desenho de sua mãe. A situação desencadeia no personagem questionamentos relacionados à cor, à identidade e à maneira como a população negra é socialmente percebida,

a partir de um olhar infantil, sem deixar o viés questionador de lado. Ao longo da narrativa, especialmente a partir do diálogo estabelecido com o avô, o protagonista passa por um processo de reflexão e reconhecimento de sua identidade, permitindo que questões como racismo, pertencimento, representatividade e valorização da população negra atravessem a experiência literária.

A partir dessas considerações, este estudo parte da seguinte questão-problema: de que maneira a leitura literária da obra *Minha mãe é negra sim!*, de Patrícia Santana, pode contribuir para a construção de uma educação antirracista no 6º ano do Ensino Fundamental? A partir desse questionamento, estabelecemos como objetivo geral analisar as contribuições da leitura literária da obra *Minha mãe é negra sim!*, de Patrícia Santana, para a construção de uma educação antirracista com alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, por meio do desenvolvimento de uma proposta didática. A metodologia é básica, precedida de revisão bibliográfica, caracterizada como qualitativa, tendo como *corpus* de análise a obra *Minha mãe é negra sim*, de Patrícia Santana, cuja leitura e análise fundamentam a elaboração de uma proposta didática voltada para o trabalho com a leitura literária e a educação antirracista.

Para fundamentar essas discussões, recorremos, entre outros, aos estudos de Frantz (2011), Faria (2004), Colomer (2007), Cosson (2009; 2020), Gomes (2005), Sousa (2018) e Moura (2021), cujas contribuições permitem estabelecer relações entre literatura infantil, formação do leitor, leitura literária e educação antirracista. A partir dessas discussões, apresentamos uma proposta didática destinada ao 6º ano do Ensino Fundamental, organizada com base na sequência básica de Cosson (2009), constituída pelas etapas de motivação, introdução, leitura e interpretação.

Portanto, a obra *Minha mãe é negra sim!*, de Patrícia Santana, contribui para a formação do leitor ao possibilitar o contato com uma narrativa que articula a experiência literária às questões presentes nas relações sociais, permitindo aos estudantes construir sentidos a partir dos conflitos vivenciados pelas personagens. Além disso, apresenta importantes contribuições para a construção de uma educação antirracista, uma vez que possibilita problematizar situações de racismo presentes no cotidiano, inclusive no próprio ambiente escolar, ao mesmo tempo em que promove reflexões sobre identidade, pertencimento, representatividade e valorização da população negra.

A literatura infantil e a leitura literária para a formação do leitor

A presença das literaturas negras e afro-brasileiras no mundo tem reverberado questionamentos acerca da historiografia literária, dos cânones e dos sistemas que estruturam a produção nacional. O trabalho com uma literatura afro-brasileira positivada e destinada às crianças, no âmbito da literatura brasileira, data das últimas décadas do século XX, especificamente a partir de 1970 até os dias atuais. Parte dessa movimentação se deu em virtude da mobilização do Movimento Negro Unificado e do Feminismo, especificamente, o Feminismo Negro, cujas pautas se centraram/centram também nas produções intelectuais e artísticas, conforme enfatizam Sousa e Moraes (2022, p. 274), uma vez que a inserção dessa temática nas narrativas infantis é resultado de mudanças de paradigmas que vão desde a concepção de infância até a positivação dessa tematização conjugada com a autoria negra, o que resulta em uma produção epistemológica e racialmente situada.

Assim, as transformações ocorridas no campo educacional e nos estudos literários, impulsionadas especialmente pelas reivindicações desses movimentos e pelas discussões em torno das relações étnico-raciais, contribuíram para ampliar os espaços destinados às narrativas que valorizam a história e a cultura afro-brasileira. No contexto escolar, essa discussão ganhou

ainda mais relevância com a Lei n.º 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica, uma vez que a literatura infantil e juvenil insere-se nesse movimento como uma forma de fortalecer as identidades (Sousa; Moraes, 2022), compreendendo a assertiva das autorias que mobilizam a literatura infantil para reconstruir novas subjetividades e romper com o cânone eurocêntrico.

Nesse âmbito, Sousa e Carvalho (2023, p. 3) afirmam que

> [...] a literatura infantil negro-brasileira contemporânea, produzida nos espaços marginais e periféricos por mulheres negras, torna-se uma resposta em desobediência à colonialidade, ao mesmo tempo que supera o lugar de narrativas literárias historicamente obliteradas pelo discurso hegemônico.

A literatura infantil, conforme tensionam os autores, apresenta-se como um lugar propício para a denúncia e para a construção de novos saberes, que se entrelaçam às discussões em torno da cultura afro-brasileira, servindo como espaço para a movimentação de novas autorias, que trazem, mediante suas próprias vivências e lugares de fala, novas realidades. Assim, com base em Sousa e Carvalho (2023, p. 4), "A característica de denúncia que integra parte da produção literária negro-brasileira é interpretada e condiz com a especificidade de ser a literatura um mecanismo potencial na ruptura com o racismo, o sexismo, a homofobia e com as divisões de classes (...)". Isto é, a literatura tem o poder de, por meio de um amontoado coerente de palavras, ser um caminho que abre espaço para a ruptura de discursos preconceituosos, além de possibilitar a abertura para o desenvolvimento de novos discursos e histórias.

Nesse escopo, Sousa (2018, p. 21) destaca que a literatura produzida para crianças, além de tratar de diferentes temáticas, não insere a criança apenas no mundo da fruição por meio do imaginário, ela também abre portas para a informação e para a transmissão de valores e ideologias, "[...] resultando numa literatura que responda os questionamentos sobre o mundo e as coisas". Ou seja, a literatura destinada às crianças, além de ser fruição e imaginação, também cumpre a função de desenvolver a criticidade a partir das mais diversas temáticas que são abordadas. Essa afirmativa se fortalece nas discussões de Moura (2021, p. 63), que compreende "[...] o texto literário como atuante na construção de subjetividades, capaz de mobilizar sentimentos, emoções, crenças e conhecimentos de mundo". Nesse sentido, ao reconhecer a capacidade do texto literário de atuar na construção das subjetividades, a autora amplia a compreensão da leitura literária para além de uma atividade voltada exclusivamente ao desenvolvimento de competências linguísticas ou interpretativas.

A literatura constitui-se, portanto, como lugar de encontro entre o texto e as experiências sociais, culturais e identitárias do leitor, possibilitando que este mobilize suas memórias, seus conhecimentos e suas formas de compreender a si mesmo e o mundo. No âmbito de uma educação antirracista, essa dimensão assume particular relevância, uma vez que o contato com narrativas africanas e afro-brasileiras pode favorecer o reconhecimento de outras vozes, experiências e representações historicamente silenciadas pelo cânone literário, conforme destaca Moura (2021, p. 64):

> [...] a produção literária da população negra se insere na perspectiva de se promover rupturas na visão canônica e eurocêntrica da literatura, cuja imposição sempre foi historicamente um privilégio dos homens brancos, que também predominavam como personagens principais, compondo uma literatura produzida e editada para atender aos ideais determinados pela branquitude.

As literaturas negras possibilitam que sujeitos negros ocupem o lugar de autores e protagonistas de suas próprias narrativas, expressando suas memórias, ancestralidades e subjetividades, tendo como âncora um lugar de fala e epistemologias que contribuem para a (re)construção do imaginário infantil. Moura (2021) destaca que essas literaturas apresentam experiências que foram historicamente silenciadas, o que contribui para romper com perspectivas eurocêntricas ainda presentes no campo literário e educacional.

Na direção do que pode o trabalho com as literaturas negras, destacamos que a literatura tem um papel transformador e humanizador, pois desenvolve a imaginação, as emoções e os sentimentos, além de ampliar o desenvolvimento cognitivo das crianças, proporcionando uma boa formação social e moral. Para Frantz (2011, p. 29):

> [...] a leitura assume função crítica e social muito importante, dando ao homem direito à opção, a um posicionamento próprio diante da realidade. E, à medida que revela ao leitor esse mundo, desenvolvendo nele maior consciência individual e social, a leitura está agindo no sentido da humanização desse indivíduo, ampliando a sua capacidade de pensar, sentir e interagir nas relações sociais de seu tempo.

Nesse sentido, corroboramos com a assertiva de que a leitura literária é importante para a formação do leitor e essencial para a leitura de mundo. Frantz (2011) ressalta que a leitura tem uma função crítica e social indispensável, pois, por meio dela, é possível (re)conhecer diversas realidades. Essa discussão dialoga com Colomer (2007, p. 36) ao destacar que "[...] os textos literários constituem um bom andaime educativo". Para ela, a literatura é capaz de oferecer ao leitor muitas aprendizagens, principalmente aquelas ligadas ao saber linguístico. Assim, se considerada a assertiva de que as obras literárias infantis são inúmeras e com temáticas diversas, salientamos que é bem interessante selecionar obras que despertem emoções e sentimentos na criança, para que a leitura seja uma experiência impactante e significativa.

É sabido que as narrativas infantis vão, por meio do mundo da fantasia, atribuir sentido ao mundo real em que as crianças estão inseridas, pois, como destaca Colomer (2007, p. 57) "As histórias são percebidas pelas crianças como uma representação do mundo tal como ele é". Por esse motivo, torna-se tão importante a inserção de diferentes narrativas na sala de aula, principalmente aquelas ligadas à cultura afro-brasileira, pois as crianças, muitas vezes, ainda estão construindo formas de compreender e lidar com situações vivenciadas em casa, na escola e em outros espaços de convivência. Nesse processo, as narrativas infantis podem contribuir para que as crianças compreendam diferentes experiências e reflitam sobre situações que fazem parte de suas realidades, mas que precisam de uma mediação. Essa dimensão torna-se ainda mais significativa quando pensamos na literatura afro-brasileira destinada ao público infantil, sobretudo porque as representações construídas por essas narrativas podem apresentar aos seus leitores outras perspectivas sobre a identidade afrodescendente.

Moura (2021, p. 66) ressalta que essa literatura busca humanizar os personagens negros e colocá-los como protagonistas, apresentando histórias construídas a partir dos pontos de vista, contextos, memórias e experiências de escritores negros. Ao ocupar o espaço da literatura infantil, essas narrativas possibilitam que as crianças tenham contato com representações que reconhecem os sujeitos negros em sua humanidade, em suas experiências e em seus diferentes modos de existir. Nesse bojo, Faria (2004), ao discutir as possibilidades de trabalho com a literatura infantil em sala de aula, chama atenção para a importância das narrativas e das ilustrações que compõem os livros destinados às crianças. Para a autora, o contato com a literatura deve ultrapassar o processo de decodificação da palavra escrita, uma vez que a

formação do leitor também se constrói por meio da interação com diferentes textos e linguagens.

> O trabalho de automatização da decodificação deve ser concomitante com o da leitura de textos variados. Daí, na iniciação literária desde a pré-escola, a importância dos livros de imagem, com ou sem texto escrito, no trabalho com as narrativas. Eles podem ser uma grande alavanca na aquisição da leitura, para além da simples decodificação (Faria, 2004, p. 22).

A perspectiva apresentada pela autora reforça a importância de proporcionar às crianças, desde os primeiros anos de escolarização, o contato com diferentes experiências de leitura, nas quais palavras e imagens participam da construção dos sentidos. Os livros ilustrados, nesse contexto, podem despertar o interesse e a curiosidade da criança, favorecendo sua aproximação com o universo literário, mesmo quando a leitura do texto escrito é mediada por um adulto. Ademais, quando pensamos nas imagens como parte constitutiva dessas narrativas, é necessário considerar também quais sujeitos são representados e de que maneira aparecem nessas produções. Nesse cotejamento, Moura (2021) observa que a literatura ainda apresenta uma ausência significativa de personagens negros, sobretudo em posições de protagonismo, ao mesmo tempo em que determinadas representações eurocêntricas continuam influenciando o imaginário de crianças negras e brancas.

Portanto, com base nas discussões, compreendemos que é necessário ampliar o contato de crianças com textos literários variados, o que implica possibilitar o acesso a narrativas e imagens que expressem a diversidade étnico-racial da sociedade, no intuito de disponibilizar uma maior variedade de temáticas, protagonismos e autorias às crianças, para poderem encontrar, na experiência literária, múltiplas formas de representação de si, do mundo e dos sujeitos que dele fazem parte.

Os impactos da leitura literária na construção de uma educação antirracista

A literatura desempenha um impacto significativo no desenvolvimento humano, sobretudo quando se considera sua importância para a formação de leitores. Os impactos da leitura literária estão relacionados, entre outros aspectos, ao seu caráter formativo, uma vez que a experiência literária possibilita ao leitor ampliar suas formas de compreender o mundo e a si mesmo, o outro, bem como as relações sociais que o cercam. Entretanto, compreender em que consiste essa formação proporcionada pela literatura não é uma tarefa simples, tendo em vista as diferentes experiências e sentidos que podem ser construídos a partir do contato com o texto literário. Nesse cotejamento, Silva (2020) afirma que o texto literário tem a capacidade de desenvolver a sensibilidade e a inteligência dos indivíduos, assim como potencializar o desenvolvimento de uma consciência crítica acerca da realidade, alicerçando, assim, uma certa conduta ética, de modo a aperfeiçoar as relações humanas, além de desenvolver a capacidade de compreensão e interpretação inerentes à experiência de letramento.

A partir do que pode a literatura infantil, é importante que se viabilizem políticas educacionais de incentivo e promoção da leitura, para que o aluno tenha contato com o texto literário desde as séries iniciais e, consequentemente, avance e consiga atingir o nível de um leitor crítico, pois é por meio da leitura que se pode participar ativamente da sociedade, uma vez que, segundo Frantz (2011), a leitura desenvolve maior consciência individual e contribui para a humanização do indivíduo, conforme pontua Candido (2011), além de ampliar a capacidade de pensar, sentir e interagir socialmente. Sobre a dimensão da escolarização da literatura, para Cosson (2020), a literatura deve se fazer presente na escola por duas grandes razões relacionadas entre si:

> A primeira delas é que por meio da literatura o aluno se desenvolve como indivíduo, ou seja, a leitura dos textos literários proporciona ao leitor experiências e conhecimentos que ampliam e aprofundam a sua compreensão do viver, que o ajudam a entender melhor o seu mundo e a si mesmo. A segunda grande razão é que a literatura é o instrumento mais eficiente que se conhece para a criação do gosto e do hábito pela leitura (Cosson, 2020, p. 133).

Se se objetiva uma formação de leitores mais críticos e autônomos, o texto literário é o caminho mais profícuo. Ademais, é oportuno ressaltar a importância de incentivar o gosto e o hábito pela leitura, uma vez que se faz fundamental que os alunos sintam prazer e participem do jogo de fruição em contato com o texto literário, pois só assim a leitura deixa de ser algo enfadonho e de caráter obrigatório, se considerado o ambiente escolar, para tornar-se uma prática de deleite. Assim, de acordo com Silva (2020), o texto literário é o espaço de excelência, de pluralidade de vozes, de diálogos, de reflexões e mobiliza um leque de conhecimentos.

A literatura, portanto, permite ao leitor desvendar diferentes horizontes. É nessa direção que selecionamos a obra literária *Minha mãe é negra sim*!, de Patrícia Santana, para o desenvolvimento deste trabalho. Intentamos discorrer sobre a importância de se criar práticas de ensino e aprendizagem que tomassem como base a construção de uma educação antirracista, considerada imprescindível para a formação dos alunos enquanto sujeitos e cidadãos mais participativos, críticos, éticos e conscientes de seu papel na sociedade, na acepção de ser a literatura infantil uma possibilidade imprescindível na formação do sujeito. Para tanto, compreendemos que a escola, enquanto instituição social, que muitas vezes reproduz ideais preconceituosos, racistas e discriminatórios, pode se apresentar como um ambiente que oportunize o aprofundamento de discussões/debates, ponderações e elucidações que sejam necessárias para entender as problematizações que envolvem as relações raciais e sociais na sociedade, questão ratificada por Moura (2021, p. 64) ao mencionar que

> A escola se apresenta como um dos principais mecanismos de transformação de uma população, tendo o papel de estimular a promoção do ser humano em sua integralidade e na formação de valores, hábitos e comportamentos que respeitem as diferenças e as especificidades dos grupos.

A compreensão de a escola ser um espaço de possibilidades e de transformação social encontra fôlego nas dimensões discutidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na qual se apresenta, dentre uma das competências gerais da educação básica, a seguinte orientação:

> 9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (Brasil, 2018, p. 10).

Ressaltamos, assim, a importância da construção de propostas e práticas pedagógicas comprometidas com uma educação antirracista, capazes de promover, no espaço escolar, o reconhecimento e a valorização da diversidade étnico-racial e de problematizar preconceitos, discriminações e desigualdades historicamente constituídas. Nesse bojo, a escola assume um papel fundamental na promoção de práticas educativas que contribuam para relações pautadas no respeito às diferenças, na equidade e na valorização das diferentes experiências, identidades e culturas que constituem a sociedade brasileira, especificamente a partir das contribuições dos afrodescendentes.

Portanto, no âmbito do ensino de Língua Portuguesa, especialmente por meio da experiência de leitura literária, se gesta um espaço significativo para o desenvolvimento dessas práticas. A abordagem de obras como *Minha mãe é negra sim!*, de Patrícia Santana, possibilita que os estudantes construam sentidos a partir da experiência literária e reflitam sobre as relações étnico-raciais presentes na narrativa e na sociedade, pois, ao preservar a dimensão estética e polissêmica do texto literário, a mediação da leitura pode favorecer discussões sobre racismo, identidade, pertencimento e representatividade sem reduzir a literatura a um mero instrumento de transmissão de conteúdos ou valores.

Leitura literária e educação antirracista: uma proposta didática a partir de *Minha mãe é negra sim!*

Nesta proposta didática, nos apropriamos das ideias propostas na Sequência Básica de Cosson (2009), que consiste em quatro etapas: *motivação, introdução, leitura e interpretação.* É direcionada para alunos do 6.º ano do Ensino Fundamental II, em que se prevê seu desenvolvimento em 8 aulas de 45 minutos. A escolha da obra *Minha mãe é negra sim!*, de Patrícia Santana, tem como objetivo promover práticas de leitura literária que possibilitem aos alunos compreender e discutir as questões étnico-raciais presentes na narrativa, ao mesmo tempo em que favoreçam espaços de diálogo nos quais possam expressar suas percepções, experiências e conhecimentos acerca das situações abordadas no texto, especificamente nas situações de racismo cotidiano. Assim, por meio da leitura e da mediação, busca-se, ainda, estimular reflexões sobre racismo, identidade, pertencimento e valorização da população negra, no intuito de se contribuir para a construção de uma educação antirracista no espaço escolar.

Quadro 1 – Cronograma de atividades

CRONOGRAMA DE ATIVIDADES	
Motivação:	1 aula de 45 minutos: caça-palavras e cruzadinha
Introdução:	1 aula de 45 minutos: apresentação da obra, da autora e de um breve resumo da obra.
Leitura:	2 aulas de 45 minutos: leitura silenciosa e compartilhada.
Interpretação:	4 aulas de 45 minutos: duas aulas para discussões sobre a obra, duas para produção textual do gênero carta e exposição em um mural.

Fonte: Elaborado pelos autores (2026)

Primeiro passo: Motivação

Na etapa da Motivação, Cosson (2009) defende que a leitura demanda uma preparação, uma antecipação. Dentro da sala de aula, é preciso que o professor/mediador conduza essa preparação de modo a efetivar o processo de leitura na totalidade. A motivação tem como objetivo preparar o aluno para adentrar no texto e, consequentemente, despertar seu interesse para a leitura. Dessa forma, iniciaremos a motivação com a proposta de levar duas brincadeiras denominadas caça-palavras e cruzadinha. Assim, tanto no caça-palavras quanto na cruzadinha, serão utilizadas palavras presentes na obra e relacionadas às temáticas abordadas na narrativa, tendo como propósito proporcionar aos alunos um primeiro contato com elementos que serão

encontrados durante a leitura, despertando a curiosidade e mobilizando conhecimentos prévios acerca das questões que atravessam o texto. Busca-se, ainda, aproximá-los da obra de maneira lúdica e dinâmica, preparando-os para a experiência de leitura que será desenvolvida nas etapas seguintes. Para essa primeira atividade, usaremos palavras como: *negra, professora, amarelo, vovô, escravidão, dignidade, orgulho, racismo e tristeza,* etc. São palavras retiradas diretamente da narrativa, com a finalidade de que os alunos criem uma visão sobre a temática da obra que será trabalhada posteriormente.

Segundo passo: Introdução

A introdução, segundo Cosson (2009), contempla a apresentação da autora e da obra para os alunos. Primeiramente, iremos apresentar a autora, Patrícia Santana, mostrando uma foto da escritora e discorrendo sobre algumas de suas obras, além de informações pessoais. Em seguida, faremos um breve resumo da obra para aguçar a curiosidade dos alunos. Ainda na introdução, justificaremos a escolha da obra e sua importância. É importante ressaltar que é de grande valia que, na introdução da obra, o professor a tenha em mãos para que os alunos materializem a história. O professor pode chamar atenção para o que está escrito nas orelhas, contracapa e prefácio do livro, pois pode conter informações importantes sobre o livro e a autora.

Terceiro passo: Leitura

Na etapa da leitura, iremos iniciar a leitura de *Minha mãe é negra sim*!, de Patrícia Santana. No primeiro momento, iremos disponibilizar cópias da obra para os alunos. Posteriormente, solicitaremos a leitura, que pode acontecer individualmente, de forma silenciosa; depois, será realizada a leitura em voz alta. Cabe salientar a especificidade de ser uma obra curta, possibilitando a realização da leitura em duas aulas. Durante a leitura silenciosa, ficaremos à disposição dos alunos para alguma dúvida que surgir durante o processo. É importante acompanhar esse processo da leitura com o propósito de auxiliá-los diante de suas dificuldades, bem como acompanhar o desempenho dos alunos durante a leitura. Sobre essa etapa, para Cosson (2009, p. 62):

> A leitura escolar precisa de acompanhamento porque tem uma direção, um objetivo a cumprir, e esse objetivo não deve ser perdido de vista. Não se pode confundir, contudo acompanhamento como policiamento. O professor não deve vigiar o aluno para saber se ele está lendo o livro, mas em suas dificuldades, inclusive aquele que relativo ao ritmo da leitura.

A partir dessa perspectiva, o acompanhamento da leitura deve assumir um caráter mediador, e não de controle, de modo que o professor esteja atento às necessidades apresentadas pelos alunos e possa auxiliá-los na construção dos sentidos do texto. Nesse momento, deve-se garantir que a leitura da obra se constitua como uma experiência significativa, na qual os estudantes possam estabelecer relações com a narrativa, levantar questionamentos e construir suas próprias interpretações, aspectos fundamentais para o desenvolvimento da leitura literária, com o auxílio da mediação.

Quarto passo: Interpretação

A interpretação da obra, para Cosson (2009, p. 64), "[...] parte do entretecimento dos enunciados, que constituem as inferências, para chegar à construção do sentido do texto, dentro de um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade". Portanto, nessa etapa, propomos práticas de interpretação mediante discussões sobre as temáticas que podem ser compreendidas na abordagem da obra literária *Minha mãe é negra sim!*. Ademais, propomos uma atividade de produção textual com o objetivo de ampliar as reflexões construídas pelos

alunos a partir da leitura da obra, possibilitando-lhes relacionar as questões abordadas na narrativa com situações presentes em seu cotidiano e na realidade social. Por meio dessa atividade, busca-se estimular uma postura crítica e reflexiva diante das relações étnico-raciais, contribuindo para o reconhecimento, o respeito e a valorização da diversidade étnica e cultural. Para consolidar esse processo de interpretação, essa etapa será organizada em dois momentos, nos quais os alunos poderão compartilhar suas compreensões sobre a obra e expressá-las também por meio da produção escrita.

No primeiro momento, discutiremos e dialogaremos com os alunos. Questionaremos sobre a compreensão deles sobre a obra literária, pensando na relação entre linguagem verbal e não verbal, que se mostra imprescindível para um aprofundamento da construção de sentidos provocada pelas múltiplas linguagens usadas na produção da obra. Tensionaremos, ainda, os conceitos de preconceito racial, discriminação racial, racismo, etnia, identidade e representatividade, exemplificando como eles costumam acontecer, de forma a incentivar a participação dos alunos a partir das questões: Vocês sabem quais são os sentidos desses termos/palavras? Vocês se recordam de alguma situação em que esses termos tenham sido mencionados? Vocês já passaram por situações assim? Essas discussões terão como base a análise e a interpretação da obra. Nesse contexto, destacaremos a atitude da professora ao sugerir a representação de beleza e impor o senso de identidade por meio do uso de uma “cor” em vez de outra “cor”.

Além de mostrar como práticas desse tipo afetam drástica e preocupantemente a construção da identidade étnico-racial de diferentes povos e culturas, como acontece na narrativa com o personagem Eno ao desenhar sua mãe, que é negra; a trajetória que envolve a busca de reconhecimento e pertencimento do protagonista por meio da constante reflexão e no empoderamento sobre sua identidade e a de sua família, com questionamentos. Destarte, chamaremos atenção para a importância da representatividade negra, relacionando-a às personagens da mãe de Eno e do avô Damião, bem como às palavras deste, que esclarecem questões como o racismo e estabelecem uma consciência identitária no garotinho a partir do sentimento e da valorização de quem ele e sua família são.

No segundo momento, solicitaremos a produção textual de uma carta que terá como destinatário o menino Eno, e confeccionaremos um mural para ser exposto na parede da própria sala de aula, o qual servirá como suporte para exibição das respectivas produções. Antes do início da produção da carta, apresentaremos o gênero textual que será base da atividade, destacando seus objetivos, sua estrutura, suas funções, estilo composicional e características principais, além de exemplos de cartas. Posteriormente, solicitaremos a produção das cartas. Na sequência, para a produção, entregaremos a cada aluno uma folha e orientaremos a escrever uma carta para Eno, de forma empática e amistosa, falando da importância da identidade e da representatividade negra, solicitando que acrescentem ao final da carta um desenho em que se destaque Eno e o aluno emissor da carta.

Para finalizar, enquanto os alunos terminam de produzir suas cartas, o professor/mediador solicitará que cada aluno cole sua carta no mural. Em seguida, cada aluno poderá observar e refletir sobre os resultados de suas produções, podendo ler também as cartas dos colegas. Dessa forma, a proposta didática poderá proporcionar aos alunos uma experiência de leitura literária que ultrapasse a compreensão imediata da narrativa, favorecendo a construção de sentidos a partir do diálogo entre a obra, suas experiências e a realidade social.

Considerações finais

Ao longo desta pesquisa, intentamos refletir sobre as contribuições da leitura literária da obra *Minha mãe é negra sim!*, de Patrícia Santana, para a construção de uma educação antirracista com alunos do 6º ano do Ensino Fundamental. As discussões desenvolvidas evidenciaram a importância da literatura infantil para a formação do leitor, compreendendo a leitura literária como uma experiência que ultrapassa a simples decodificação do texto e possibilita ao leitor mobilizar conhecimentos, experiências e diferentes formas de compreender a realidade.

No que diz respeito às relações étnico-raciais, a presença de obras que apresentam personagens negros em diferentes experiências e lugares sociais pode ampliar as perspectivas oferecidas aos estudantes e problematizar representações historicamente construídas sobre a população negra. É nessa perspectiva que compreendemos as potencialidades da leitura de *Minha mãe é negra sim!*. Ao apresentar a experiência de Eno diante de uma situação de racismo ocorrida no ambiente escolar, a narrativa mobiliza questões relacionadas ao racismo, à identidade, ao pertencimento e à representatividade, que podem constituir pontos de partida para a construção de sentidos e para o diálogo entre os estudantes.

A proposta didática elaborada a partir da sequência básica de Cosson (2009), organizada nas etapas de motivação, introdução, leitura e interpretação, buscou materializar essa compreensão de leitura no contexto do 6º ano do Ensino Fundamental. As atividades propostas procuram aproximar os estudantes da obra, possibilitando-lhes construir e compartilhar interpretações e expressar os sentidos produzidos durante a experiência de leitura. Nesse processo, destaca-se a mediação docente como forma de criar condições para que diferentes leituras possam emergir e ser discutidas no espaço coletivo da sala de aula.

Portanto, defendemos que obras que abordam experiências e culturas afro-brasileiras não devem estar restritas a datas comemorativas ou a situações pontuais de discussão sobre o racismo, mas integrar continuamente a formação literária dos estudantes. Aproximar leitura literária e educação antirracista significa, assim, ampliar o repertório de autores, personagens, experiências e perspectivas com os quais os leitores têm contato, contribuindo para diferentes maneiras de compreender o outro, a realidade e o mundo.

Referências

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

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros:** a leitura literária na escola. [tradução Laura Sandroni] – São Paulo: Global, 2007.

COSSON, Rildo**. Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2009.

COSSON, Rildo. **Paradigmas do ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 2020.

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 4. ed. reorganizada pelo autor. São Paulo: Duas Cidades; Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2004.

FARIA, Maria Alice. **Como usar a literatura infantil na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2004.

FRANTZ, Maria Helena Zancan. **A literatura nas séries iniciais.** 1 ed. São Paulo: Vozes, 2011.

MOURA, Dayse Cabral de. A leitura de literaturas negras na educação de jovens e adultos: desafios e possibilidades. **Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos**, v. 4, n. 8, p. 60-76, jul./dez. 2021.

SANTANA, Patrícia. **Minha mãe é negra sim!** 1 ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2021.

SILVA, Maurício. **Educação e literatura**: ensaios sobre leitura literária e ensino de literatura. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020.

SOUSA, Rayron Lennon Costa. **Representação feminina afrodescendente nas obras infanto-juvenis de Ana Maria Machado e Valéria Belém**. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Letras) – Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2018.

SOUSA, Rayron Lennon Costa; CARVALHO, Diógenes Buenos Aires de. Entre poéticas e escrevivências para a infância: o projeto literário negro-feminino na cena literária brasileira contemporânea. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, Brasília, n. 70, e7011, 2023.

SOUSA, Rayron Lennon Costa; MORAES, Claudia Letícia. Literatura infantil de temática afro-brasileira: o lugar do narrador no conto Bonsucesso dos pretos (2005), de Joel Rufino dos Santos, sob um viés mítico-religioso. In: MORAES, Claudia Letícia; SOUSA, Rayron Lennon Costa (org.). **Conexões atlânticas: ensaios sobre literaturas africanas e afro-brasileiras**. – 1. ed. – Campinas, SP: Pontes Editora, 2022.

Enviado em 31/08/2026
Avaliado em 15/10/2026