



“LETRAS E INTERFACES DIGITAIS NO CONTEXTO EDUCACIONAL: DIÁLOGOS POSSÍVEIS”

12, 13 e 14 de novembro de 2024

**Andreza Luana da Silva Barros
Elijames Moraes dos Santos (orgs.)**



Letras
Licenciatura



Uema
UNIVERSIDADE ESTADUAL
DO MARANHÃO



EDITORA UEMA

Andreza Luana da Silva Barros
Elijames Moraes dos Santos
(Organizadoras)

III SEMANA ACADÊMICA DE LETRAS
“LETRAS E INTERFACES DIGITAIS NO CONTEXTO EDUCACIONAL:
DIÁLOGOS POSSÍVEIS”

12, 13 e 14 de novembro de 2024



Zé Doca
2025



EDITOR RESPONSÁVEL

Jeanne Ferreira de Sousa da Silva

CONSELHO EDITORAL

Alan Kardec Gomes Pachêco Filho

Ana Lucia Abreu Silva

Ana Lúcia Cunha Duarte

Cynthia Carvalho Martins

Eduardo Aurélio Barros Aguiar

Emanoel Cesar Pires de Assis

Denise Maia Pereira

Fabíola Hesketh de Oliveira

Helciane de Fátima Abreu Araújo

Helidacy Maria Muniz Corrêa

Jackson Ronie Sá da Silva

José Roberto Pereira de Sousa

José Sampaio de Mattos Jr

Luiz Carlos Araújo dos Santos

Marcos Aurélio Saquet

Maria Medianeira de Souza

Maria Claudene Barros

Rosa Elizabeth Acevedo Marin

Wilma Peres Costa

EDITORAÇÃO

Eduema

DIAGRAMAÇÃO

Andreza Luana da Silva Barros

José Antonio Teixeira Silva

Márcia da Silva Melo



ANAIS DA III SEMANA ACADÊMICA DE LETRAS
“LETRAS E INTERFACES DIGITAIS NO CONTEXTO EDUCACIONAL:
DIÁLOGOS POSSÍVEIS”

Copyright: Andreza Luana da Silva Barros

Elijames Moraes dos Santos

Copyright da presente edição: Eduema

Anais - Semana Acadêmica de Letras (3.: 2024): Zé Doca - MA. Letras e Interfaces Digitais no Contexto Educacional: diálogos possíveis. Zé Doca - MA, de 12 a 14 de novembro de 2024 [recurso eletrônico]. / organizadores Andreza Luana da Silva Barros, Elijames Moraes dos Santos Muniz – São Luís: EDUEMA, 2025.

164p.il.color.

ISBN: 978-85-8227-640-2

1. Tecnologia. 2. Educação. 3. Linguística. 4. Literatura. I. Barros, Andreza Luana da Silva. [et.al] organizadores II. Título.

CDU: 37:004

Eduema

www.editora.uema.br

Ano: 2025



PREFÁCIO

Este E-Book é resultado de um trabalho em conjunto, uma parceria que envolve professores pesquisadores e acadêmicos do Curso de Letras do Campus Zé Doca, e dos demais Campi da Universidade Estadual do Maranhão. Nessa terceira edição, o evento proveu discussões em torno da temática "Letras e Interfaces Digitais no Contexto Educacional: Diálogos Possíveis", de modo que os artigos aqui organizados mobilizam discussões acerca de questões que envolvem o ambiente digital, o campo das Letras e o da Educação. Além disso, é possível observar, como os trabalhos procuram articular esse enfoque à inclusão e à sustentabilidade, elementos cada vez mais essenciais nas práticas educacionais.

Sentir a cada ano a escrita dos participantes do evento, os quais apresentam agora os resultados de um trabalho mobilizado pela extensão e pesquisa acadêmica, é um incentivo e um alento aos nossos corações. Assim, colocamo-nos num lugar de promoção de saberes, mediação de ideais ou mesmo consolidação de um produto que visa a divulgação do conhecimento. Ou seja, uma partilha feita da comunidade para a universidade, cujos corpos/ambientes não podem ser dissociados do ambiente tecnológico. Esses ambientes, inscritos no contexto das tecnologias digitais, comungam com a escrita quando na intertextualização de problemas sociais, educacionais, entre outros aspectos.

Nessa esteira, experienciaremos trabalhos como o proposto pelos autores Kleyton Ribeiro Lima e Luiz Cláudio Azevedo Gomes, que lançam luz à reflexão a respeito do "Uso das tecnologias da informação e comunicação (TICs) no processo de alfabetização", promovendo uma discussão a respeito do percurso histórico das TICs na educação em âmbito nacional, numa tentativa de compreender as influências das TICs no processo de alfabetização.

Nesse contexto da modernização do ensino e da educação, em que se cruzam os signos das narrativas, deparamo-nos com uma dinâmica da "Tradução cinematográfica da personagem Macabéa, de A Hora da Estrela", no qual as acadêmicas Márcia da Silva Melo e Nagela Silva Gomes se propõem a discutir o diálogo intersemiótico entre estes dois sistemas de linguagens: Literatura e Cinema. Assim, é possível observar como essa ancoragem moderna se manifesta em diversos sistemas, como veremos no trabalho intitulado "Do conto às telas: a personagem Flamel, de Nova Califórnia, e sua adaptação no ambiente midiático", conduzido pela



acadêmica Ana Beatriz Marques Pereira, no qual poderemos observar que os folhetins da mídia televisiva também se apropriam da arte literária, ou seja, tem como ponto de partida de suas criações dramáticas signos literários.

Cada artigo aqui publicado mobiliza tensões, discursos, questões que incorporam vivências, colocando em circulação novos lugares de enunciação, tais como a mídia, televisão, o cinema e outros gêneros digitais, cujas formas de linguagem se cruzam com a Literatura. Em meio a essas linguagens, a Arte e a

Educação servem de lugar, de baliza para reflexões a respeito da cultura, da própria sociedade e da vida.

Acreditamos, portanto, que o leitor irá passar, ao longo dos capítulos deste E-Book, por múltiplas experiências críticas. Com isso, esperamos que cada escrita aqui difundida em formato de artigo sirva, entre outros propósitos, ao de ampliar o horizonte desse expectador.

Por Elijames Moraes dos Santos Muniz



SUMÁRIO

TECNOLOGIA DIGITAL E A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO DIGITAL7

Ana Beatriz do Nascimento Chaves
Katyelli dos Santos de Sousa
Cristiane Viana da Silva Fronza

INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO: O USO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TICs) NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO 17

Kleyton Ribeiro Lima
Luiz Cláudio Azevedo Gomes

ORIENTAÇÕES PARA ESCRITA E NORMALIZAÇÃO DE TRABALHOS ACADÊMICOS DA UEMA A PARTIR DO INSTAGRAM @NORMALIZA. UEMA.....34

Sirlane Rodrigues Penha
Ane Beatriz dos Santos Duailibe
Andreza Luana da Silva Barros

EDUCAÇÃO MULTIMODAL: USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS E RECURSOS EDUCACIONAIS ABERTOS (REAS), NA PRÁTICA DOCENTE..... 44

Jéssica Tayrllinny Pereira dos Santos
Lina Kelly Rodrigues Ferreira

MULTIMODALIDADE NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: um olhar sobre os gêneros digitais 57

Rebeca Franci Oliveira dos Santos
Eliúde Costa Pereira

ESTRATÉGIAS METADISCURSIVAS NA FALA E NA ESCRITA NO GÊNERO ENTREVISTA..... 74

Vilma Maria Reis Cavalcante

UMA ANÁLISE SOBRE EMPODERAMENTO E IDENTIDADE EM UMA CAMPANHA PUBLICITÁRIA À LUZ DA ANÁLISE DO DISCURSO..... 88

Diogo Fernando Cruz Nunes
Matheus Pedrosa dos Santos
Larissa Emanuele da Silva Rodrigues de Oliveira



A REPRESENTAÇÃO DO EU NEGRO E O LOCAL DA MULHER RACIALIZADA
NA SOCIEDADE, NO TEXTO LEÇON D'HISTOIRE, DE MARYSE CONDÉ..... 103

Lisa Sthefanny Rodrigues da Silva
Maria Lídia dos Santos Silva

AS TOADAS E O PORTUGUÊS MARANHENSE: UMA FORMA DE RESISTIR POR
MEIO DA LÍNGUA NAS COMUNIDADES QUILOMBOLAS 115

Anny Karolinny Bilio da Silva
Geovana Arruda Pereira
José Antônio Vieira

O TRAUMA PRECISA VIRAR LITERATURA: ESTRATÉGIAS DISCURSIVAS EM
UMA DOR PERFEITA, DE RICARDO LÍSIAS..... 128

Késsia Pinto da Silva
Ane Beatriz dos S. Duailibe

DO CONTO ÀS TELAS: A PERSONAGEM FLAMEL, DE NOVA CALIFÓRNIA, E SUA
ADAPTAÇÃO NO AMBIENTE MIDIÁTICO 140

Ana Beatriz Marques Pereira
Elijames Moraes dos Santos Muniz

ANÁLISE DOS PERSONAGENS DA OBRA ÚRSULA DE MARIA FIRMINA DOS
REIS..... 149

Gisele Alcântara Alves
Andreia Lima Carvalho
Lúcia Fernanda Silva Rocha
Magna Kheytt Mascarenhas dos Santos

DAS LINHAS AS TELAS: TRADUÇÃO CINEMATOGRAFICA DA PERSONAGEM
MACABÉA, DE A HORA DA ESTRELA..... 159

Márcia da Silva Melo
Nagela Silva Gomes
Elijames Moraes dos Santos Muniz



TECNOLOGIA DIGITAL E A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO DIGITAL

Ana Beatriz do Nascimento Chaves (UEMA)¹

Katyelli dos Santos de Sousa (UEMA)²

Cristiane Viana da Silva Fronza (UEMA)³

RESUMO: O ensino de literatura é fundamental para o desenvolvimento do pensamento crítico dos discentes como previsto na LDB, Art. 35, inciso III, pois contribui para “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”. Em consoante, o uso da tecnologia como ferramenta na prática docente no que concerne a formação do leitor literário pode ser um meio de tornar a leitura mais prazerosa para os alunos da geração atual e futura, levando em consideração a atualidade tecnológica. Desta forma, esse trabalho tem como objetivo apresentar a contribuição do *Padlet* para formação do leitor literário no ensino fundamental II. Assim, para o auxílio nessa discussão faz-se necessário o uso dos pressupostos acerca da tecnologia de Lévy (1999), correlacionados às discussões sobre a literatura e ensino de Zilberman (2008), Mortatti (2018) entre outros. No tocante aos procedimentos metodológicos, a pesquisa é bibliográfica de abordagem qualitativa. Portanto, conclui-se que como instrumento para o ensino e aprendizagem o *Padlet* possibilita a obtenção de uma leitura literária, bem como oportuniza a escrita interativa na qual o aluno é o principal agente do seu processo de ensino-aprendizagem.

PALAVRAS CHAVES: Ensino; Leitura literária; *Padlet*.

1 INTRODUÇÃO

¹ Graduando em LETRAS, Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), Barra do Corda, Maranhão, Brasil; anabeatriz.01718@gmail.com

² Graduando em LETRAS, Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), Barra do Corda, Maranhão, Brasil; katyellisantosdesousa@gmail.com

³ Professora Adjunta I da UEMA, Campus Barra do Corda, Brasil; cristianevyanna@yahoo.com.br

Esse trabalho tem como objetivo apresentar a contribuição do *Padlet* para formação do leitor literário no ensino fundamental II. É sabido que as tecnologias digitais têm aumentado significativamente na sociedade, sendo inevitável o seu uso, principalmente pelo público adolescente. Entretanto, o uso inadequado dessas tecnologias pode se tornar um obstáculo para o desenvolvimento da aprendizagem e na formação aluno leitor literário.

O ensino literário é de suma importância para o amadurecimento intelectual dos discentes, desde que o aluno começa a ser preparado para se tornar um ser um pensante crítico e leitor fruidor. Porém, muitos alunos não dispõem do interesse pela leitura, nisso é importante o professor pensar em estratégias pedagógicas adotando novos métodos e metodologias, como o uso das tecnologias com o intuito de transformar as aulas mais dinâmicas e interessantes.

Diante desse cenário, o *Padlet* é uma ferramenta *online* que se torna o objeto de estudo dessa pesquisa, que tem como objetivo geral compreender sua contribuição no processo educativo, em especial, com relação à formação do leitor literário no ensino fundamental II. Para isto foi necessário entender a formação do leitor literário mediante a era digital; identificar os benefícios do *Padlet* na construção do leitor literário e refletir as possibilidades desse como ferramenta tecnológica no ensino de literatura.

Por essa razão, a pesquisa segue a fundamentação teórica com base em: Lévy (1999), correlacionados às discussões sobre a literatura e ensino de Zilberman (2008), Mortatti (2018) entre outros, nesse caso, visando alcançar os objetivos determinados. A metodologia é de cunho qualitativo e bibliográfica com base em livros e artigos sobre o tema proposto.

Conclui-se que como ferramenta pedagógica para a formação do leitor literário o *Padlet* é uma opção que concede a possibilidade de interação no processo de ensino e aprendizagem favorecendo a construção do pensamento crítico dos discentes. Assim, o *Padlet* possibilita a obtenção de uma leitura literária, bem como oportuniza a escrita interativa na qual o aluno é o principal agente do seu processo de ensino aprendizagem. Desse modo, o interesse pela leitura literária pode tornar-se mais atrativa ao leitor do ensino fundamental II.

2 O LEITOR LITERÁRIO E A FRUIÇÃO: A querela do gosto pela leitura

O ensino de literatura na educação básica nos anos finais é essencial para o desenvolvimento intelectual e cognitivo do aluno. Isso porque segundo a Base Nacional Comum Curricular, documento base e regulador da educação, é nessa etapa que o discente aprimora o seu pensamento crítico sobre as coisas e o mundo, partindo de diversas leituras de textos literários e não - literários (Brasil, 2018).

Nesse sentido, de acordo com a BNCC o ensino fundamental II é responsável por dar continuidade à formação do leitor literário do discente para transformá-lo agora num leitor fruidor. A BNCC destaca ainda a importância do ensino de literatura para a formação humanizadora do discente na construção da empatia, diálogo e respeito. Mas como transformar o aluno em um leitor fruidor ou melhor como fazer o aluno gostar de ler? Mortatti em seu livro, *Entre a literatura e o ensino: a formação do leitor*, afirma:

Começemos pelas obviedades: aprende-se a ler e a gostar de ler; aprende-se a ter satisfação com a leitura; aprende-se a acompanhar modismos de leitura; aprende-se a ter critérios e opiniões de leitura; aprende-se a julgar valores estéticos. Tudo isso se aprende lendo. Dentro e fora da escola (2018, p. 37). Como a própria autora garante o gosto pela leitura aprende-se lendo, ou seja, a leitura é uma prática sucessiva e condicionada pelos fatos históricos, pelas necessidades, espaço temporais e obviamente pelos sujeitos e grupos sociais que a praticam. Sendo assim, a construção de um leitor não acontece, apenas, com atividades de interpretação ou pluralidades de sentido de um texto, mas com uma conversa do aluno com o texto, com o autor e com a realidade ficcional apresentada por este (Mortatti, 2018).

A partir dessa interação leitor-texto-autor espera-se que a leitura possa tornar-se um hábito, uma prática que o aluno leva para a vida, porém observa-se que os índices de leitura no Brasil são consideravelmente baixos. De acordo com uma pesquisa intitulada “Retratos da leitura” realizada em meados de 2024 pelo Instituto Ipec (Inteligência em Pesquisa e Consultoria) para saber como anda o leitor brasileiro, 53% das pessoas entrevistadas não leram nem sequer metade de uma obra. Além disso, houve uma redução de 6,7 milhões de leitores nos últimos quatro anos, sendo um dado histórico em comparação com os anos anteriores por demonstrar que o Brasil, definitivamente, não é um país de leitores fruidores.⁴

Apesar desses dados serem preocupantes é possível compreendê-los como consequência histórica da construção do leitor no Brasil, isto pois, até meados do século XIX o país possuía uma forte política de proibição de certos livros, na qual as obras literárias deveriam ser sujeitas a censura organizada por uma comissão

⁴ O Brasil que lê menos: pesquisa aponta perda de quase 7 milhões de leitores em 4 anos; veja raio X | Educação | G1

chamada Mesa censória. Obras francesas como, *O diabo coxo*, de Alain René Lesage e *A história de dois amantes ou Templo de Jatab* (1811), de Claude Godard D'Aucour, eram consideradas impróprias para o público leitor da época, principalmente o feminino (Souza, Pereira, 2018). Assim, aqueles que tinham acesso a essas obras eram da elite brasileira o que tornava a leitura uma prática extremamente elitizada, algo que perdura até os dias atuais mesmo com a obrigatoriedade do ensino público e diversos programas criados com o objetivo de incentivar a leitura (Lajolo, Zilberman, 2011).

Nesse sentido, na atualidade a escola possui um grande desafio que é desconstruir o ensino pautado na Pedagogia Tradicional, ou seja, o aluno decorava o conteúdo sem compreender a razão dessa aprendizagem, mas fazer o discente questionar as coisas à sua volta, ou seja, transformá-lo em um ser pensante e crítico. A literatura nesse sentido é um agente da formação do educando garantindo sua aprendizagem e o desenvolvimento de sujeitos éticos e humanizados.

Entretanto, é preciso atentar-se que a leitura literária não é de forma alguma um ato pronto e acabado com fim em si mesma, ela é a junção de realidades, concepções e discursos de outrem que se mostram como sujeitos a partir das (de)codificações linguísticas que o leitor faz no ato da leitura. Aprender a ler e desenvolver esta leitura encontram-se portanto ligados na formação de identidades históricas através da linguagem e do trato linguístico (Mortatti, 2018). Por isso, segundo Lerner (2002), a importância de consolidar no Brasil uma comunidade de leitores que crescem ano após ano.

O desafio de garantir que (ex) alunos sejam leitores assíduos é discutido por Delia Lerner em seu livro, *Ler e escrever na Escola: o real, o possível e o necessário* (2002), a autora garante que esse problema vai muito além da alfabetização, e que, na verdade “é necessário reconceitualizar o objeto de ensino e construí-lo tomando como referência fundamental as práticas sociais de leitura e escrita” (Lerner, 2002, p. 17). Para isto a autora sugere que,

o necessário é fazer da escola uma comunidade de leitores que recorrem aos textos buscando resposta para os problemas que necessitam resolver, tratando de encontrar informação para compreender melhor algum aspecto do mundo que é objeto de suas preocupações, buscando argumentos para defender uma posição com a qual estão comprometidos, ou para rebater outra que consideram perigosa ou injusta, desejando conhecer outros modos de vida, identificar-se com outros autores e personagens ou se diferenciar deles, viver outras aventuras, inteirar-se de outras histórias, descobrir outras formas de utilizar a linguagem para criar novos sentidos (Lerner, 2002, p. 17).

Esta sugestão de Lerner se relaciona diretamente com as habilidades e competências propostas pela BNCC, já que é a partir da literatura que a dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora pode ser acionada no processo de ensino e aprendizagem. Construindo, assim, uma comunidade de leitores que interage através de textos, dos seus efeitos de sentido, da sua intertextualidade e da sua polifonia de vozes (Brasil, 2018).

Todavia, fazer da escola um lugar de leitores talvez esteja sendo cada vez mais difícil, isto porque, ainda segundo a pesquisa do Instituto Ipec, a escola está deixando de ser uma referência para leitura com 19% dos entrevistados garantido que não lêem no espaço escolar e apenas 4% o fazem por recomendação dessa. Assim sendo, como aparentemente a sala de aula não é mais um lugar de leituras, como então o professor está estimulando a formação do leitor literário nos alunos? Segundo, Bacich e Moran:

A intensa expansão do uso social das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) sob a forma de diferentes dispositivos móveis conectados à internet sem fio, utilizados em diferentes espaços, tempos e contextos, observada na segunda década do século XXI, gerou e continua gerando mudanças sociais que provocam a dissolução de fronteiras entre espaço virtual e espaço físico e criam um espaço híbrido de conexões (Bacich; Moran, 2018, p. 14).

As novas pedagogias têm se destacado por valorizar os multiletramentos, as aprendizagens e metodologias ativas que surgiram nas últimas décadas fazendo do professor um facilitador, uma ponte para o conhecimento e o aluno um protagonista de seu próprio ensino aprendizagem. Ademais, como o próprio Levy destaca, a tecnologia tem tomado cada vez mais espaço nas salas de aula e influenciado o ensino, principalmente, depois da pandemia do Covid-19. Com isso, tem-se cada vez mais mudado a forma de ler, de acessar obras literárias e, conseqüentemente, de trabalhar a formação do leitor literário em sala de aula.

Dessa forma, é evidente que as tecnologias digitais oferecem um novo olhar para as práticas pedagógicas, seja nos benefícios que trazem no acesso às obras literárias; seja na facilidade de pesquisa e obtenção de conhecimento; seja no processo de interação entre estudantes. Entretanto, com esse novo olhar é necessário que se entenda que o aluno agora é um ser ubíquo, ou seja, que está em todo lugar ao mesmo tempo. Por isso, as práticas de leitura literária não são mais as mesmas, isto porque,

Primeiro, o aluno já não é mais o mesmo e não atua como antes. Ele não lê mais em material impresso e prefere ler nas telas. Quando solicitado a fazer uma pesquisa, provavelmente vai utilizar um sistema de busca como o Google ou os sistemas de acesso às bases de dados digitais; a biblioteca tem

outra função. Tem muita facilidade para entrar em contato com as redes sociais ou com redes de especialistas e encontrar alguém que possa ajudá-lo a resolver problemas. Prefere os tutoriais online ou os vídeos no YouTube para entender como as coisas funcionam (Valente; Freire; Arantes, 2018, p. 17).

Desse modo, compreender a construção de um leitor literário fruidor na atualidade é uma discussão pertinente para as práticas pedagógicas do professor. Práticas estas que se relacionam com os multiletramentos ao discutir os diversos modos de ler, escrever e entender a cultura digital que permeia a sociedade.

Por fim, a querela do gosto pela leitura literária não finda nesta discussão. A formação do leitor fruidor no meio digital perpassa longos caminhos até de fato acontecer no processo de ensino e aprendizagem. Os dados da pesquisa “Retratos da leitura” mostram a real situação do Brasil e nos levam a questionar o porquê de seus resultados. É possível concluir que transformar o aluno em um leitor fruidor é inevitavelmente um trabalho difícil, mas necessário para a formação social plena de um cidadão. Por isso, no tópico a seguir discutiremos sobre o Padlet como ferramenta pedagógica para o ensino de leitura literária.

3 O Padlet como Ferramenta Pedagógica

A sociedade atual presencia um grande avanço da tecnologia digital, sendo inevitável que essa transformação impacte todos os aspectos da vida cotidiana, desde a comunicação até a forma como trabalhamos, nos relacionamos e estudamos. Com isso faz-se necessário um novo estilo de ensino pedagógico que abrange essas tecnologias, nesse caso, tendo como intuito o desenvolvimento de aulas mais interativas e motivantes, ou seja, que promova o progresso do aluno leitor. Como afirma Lévy (1999, p. 159),

O essencial se encontra em um novo estilo de pedagogia, que favorece ao mesmo tempo as aprendizagens personalizadas e a aprendizagem coletiva em rede. Nesse contexto, o professor é incentivado a tornar-se um animador da inteligência coletiva de seus grupos de alunos em vez de um fornecedor direto de conhecimentos.

É indispensável destacar que o auxílio do professor acerca do uso conveniente da ferramenta educativa selecionada é fundamental, pois ele é o mediador do aprendizado do discente, dando-o as informações necessárias. Assim, o uso adequado das ferramentas digitais para o auxílio do processo educativo pode agregar positivamente (Oliveira, 2024).

A leitura é um eixo importante no desenvolvimento do ser humano, como a formação ética, desenvolvimento intelectual e autonomia, tornando o discente capacitado para a tomada de decisões como estabelecido pela LDB (1996). Dito isso, podemos afirmar que “quanto mais se lê e se compreende, maior será o entendimento dos fatos e compreensão do mundo” (Oliveira; Boruchovitch; Santos, 2007).

Nisso, os discentes atuais - e futuros - são mais adeptos às redes sociais, levando isso em consideração apresentaremos o *padlet* como ferramenta pedagógica criado por uma startup de tecnologia educacional norte-americano. O *padlet* funciona como um mural virtual. Nele, é possível postar fotos, vídeos, links, áudios e comentar as postagens dos outros. Como ferramenta de ensino promove a participação e interação dos alunos garantindo assim seu protagonismo, além de proporcionar uma leitura mais dinâmica.

A plataforma é ofertada gratuitamente e de fácil acesso, o professor pode criar a sala e compartilhar o link com os alunos. Assim, o uso do *padlet* se configura como recurso inovador com ênfase no incentivo da construção do conhecimento e desenvolvimento do aluno leitor, promovendo o aprimoramento das habilidades de leitura, e conseqüentemente o estímulo da participação dos alunos no processo de aprendizagem.

4 REFLEXÕES E POSSIBILIDADES

O *Padlet* como ferramenta pedagógica pode apresentar-se como um recurso de aprendizagem ao possibilitar a interação entre o aluno e aluno e o aluno e professor. As possibilidades de métodos de utilização do *Padlet* em sala de aula são diversas e, vale destacar, também são inovadoras. Por causa disso, apresentamos ideias para essas diversas possibilidades pensando o aluno do ensino fundamental II e a relação deste com a leitura literária.

Se o texto literário não possui fim em si mesmo, e a leitura deste não se faz de modo sozinho, mas com a constante interação com outras vivências, identidades e mundos, a discussão sobre o ele - o texto literário- se torna essencial (Mortatti, 2018). Deste modo, o primeiro passo para utilizar o *padlet* é escolher a obra que melhor conversa com a turma, para a partir dos temas abordados garantir uma boa aprendizagem. Sejam contos curtos como *A moça tecelã* (2003) de Marina Colasanti, ou textos em quadrinhos como a versão de *Meu Pé de Laranja Lima* (1968) de José Mauro de Vasconcelos, o professor pode utilizar da contação de histórias para envolver o aluno. Nesse sentido, ele deve: 1) Organizar o ambiente podendo utilizar o

data show para apresentar imagens referentes ao conto ou texto; 2) Preferir um ambiente não barulhento para que o aluno não desvie sua atenção da história; 3) Atentar-se a voz procurando deixá-la em tom claro e em caso de diferentes personagens mudar a entonação da voz para melhor compreensão dos alunos.

Adiante, após a leitura do(s) texto(s) o docente deve pedir que os alunos entrem na plataforma e dediquem comentários à obra, é importante instruir sobre o que eles devem fazer de forma clara e objetiva. Deixar claro que ele pode comentar e curtir o comentário dos seus colegas trazendo trechos do texto em questão. A discussão deve ser mediada pelo professor ao fazer perguntas instigantes e que propiciem a reflexão do tema proposto pelo texto literário, por exemplo: O que acharam do conto?

Outra possibilidade de uso do *padlet* é a escrita de um novo final para o conto ou texto, o docente deve pedir que os alunos reescrevam o final e apresentem para a turma - O próprio *padlet* possui a função de apresentação. É imprescindível que o docente explique com clareza o que deve ser feito evitando desentendimentos.

Por fim, o propósito deste trabalho é apresentar possíveis ideias com o uso do *Padlet* intentando que o docente possa utilizá-lo em sala de aula adaptando a sequências didáticas para uma aprendizagem mais efetiva. É importante notar que o desafio de transformar o aluno num leitor fruidor segundo Lerner (2002, p. 28) não implica apenas na leitura dos textos literários, mas na concepção de “abandonar as atividades mecânicas e desprovidas de sentido, que levam as crianças a distanciar-se da leitura por considerá-la uma mera obrigação escolar”.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nas reflexões expostas no decorrer do artigo, é evidente que a formação do leitor literário na esfera digital necessita de novas abordagens pedagógicas que levem em consideração o cenário contemporâneo. O uso de tecnologias em sala de aula, como o *padlet*, se torna fundamental como alternativa para estimular a leitura dos discentes.

O *padlet* possibilita a interação entre aluno e aluno e aluno e professor, por meio de publicações como: imagens, textos, vídeos e a possibilidade de tecer comentários nas postagens dos demais. Além de que, contribui para tornar a leitura

mais dinâmica e acessível. Com isso, ao integrar a tecnologia como meio de ensino expande o repertório referencial dos estudantes.

Seguindo esse caminho, apresentamos duas possibilidades de uso da ferramenta digital *padlet*, o primeiro passo é a escolha de uma obra conivente com a turma - por exemplo, textos curtos como *A moça tecelã* (2003) de Marina Colasanti ou adaptações em quadrinhos como *Meu Pé de Laranja Lima* (1968) de José Mauro de Vasconcelos - e depois da leitura feita, os meios são: a) orientar os discentes para que tecem comentários próprios referente a leitura na plataforma; b) utilizar da escrita criativa para reescrever um final alternativo para o livro e em seguida compartilhar com a turma.

Entretanto, é importante frisar aos docentes que o uso das ferramentas digitais deve ser consciente para serem um recurso facilitador do processo de ensino-aprendizagem. Com isso, é necessário um planejamento pedagógico conveniente para aproveitar o máximo desta plataforma com intuito de estimular o hábito de leitura dos discentes.

Portanto, essa pesquisa reforça a importância da inovação dos métodos pedagógicos, com foco na tecnologia digital, para o desenvolvimento do leitor literário no ensino fundamental II, além de expor possibilidades de uso do *padlet*. Esperamos que essa pesquisa possa agregar de forma significativa em pesquisas futuras e para a prática docente.

REFERÊNCIAS

ANAIS DO CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISAS E PRÁTICAS EM EDUCAÇÃO. 2, n. 1, 2024. ISSN 2966-37921| PáginaPADLET: ELUCUBRAÇÕES ACERCA DAS POTENCIALIDADES DESTE RECURSO DIGITAL NA PRÁXIS.

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

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

BRASIL. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

BRASIL. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.



LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. 1.ed. São Paulo: Ática, 2011.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: O real, o possível e o necessário**. Emani Rosa. - Porto Alegre: Artmed, 2002.

LÉVY, Pierre. Ciberultura / Pierre Lévy; tradução de Carlos Irineu da Costa.— São Paulo: Ed. 34, 1999.

MORTATTI, Maria do Rosario. **Entre a literatura e o ensino: a formação do leitor**. São Paulo: Editora Unesp Digital, 2018.

OLIVEIRA, Izabel C. B. **PADLET**: elucubrações acerca das potencialidades deste recurso digital na práxis docente. In: Anais do congresso nacional de pesquisas e práticas em educação. v. 2, n. 1, 2024.

OLIVEIRA, K. L. DE; BORUCHOVITCH, E.; SANTOS, A. A. A. DOS. Compreensão de leitura em alunos de sétima e oitava séries do ensino fundamental. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 11, n. 1, p. 41–49, 2007.

SOUZA, Josuelene da Silva; PEREIRA, Rubens Alves Edson. **A formação do leitor no Brasil: entre práticas e proibições**. *Contexto*, Vitória, n. 34, 2018/2, p. 419-432. ISSN 2358-9566.

VALENTE, José Armando; FREIRE, Fernanda Maria Pereira; ARANTES, Flávia Linhalis. **Tecnologia e educação: passado, presente e o que está por vir**. – Campinas, SP: NIED/UNICAMP, 2018.

INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO: O USO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TICs) NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO¹

Kleyton Ribeiro Lima (UFMA)²

Luiz Cláudio Azevedo Gomes (UFMA)³

RESUMO: Partindo de um estudo investigativo em torno das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) na conjuntura educacional brasileira, este artigo traça o percurso histórico das TICs na educação nacional, objetivando compreender suas influências no processo de alfabetização, para tanto, situa-se em uma pesquisa qualitativa, tendo como metodologia, a revisão bibliográfica de fontes teóricas que sob diferentes perspectivas abordam o tema em estudo sob a égide das respeitantes categorias: “Concepção e uso das TICs nas escolas brasileiras ao longo do tempo”. “As TICs no processo de alfabetização”. Como resultados, o trabalho promove uma discussão sobre o conceito e a trajetória das TICs, ademais, descreve, discute e demonstra a influência do uso dessas tecnologias na alfabetização, favorecendo a sedimentação de bases teórica para novas abordagens acerca do tema e oportunizando as seguintes conclusões: o uso das TICs na alfabetização, não deve ser tratado como mero modismo pedagógico, quando devidamente instrumentalizadas, as TICs corroboram peremptoriamente ao ensino-aprendizagem, engajando dinamismo, atratividade, criatividade, interatividade e eficácia à prática pedagógica.

Palavras-chave: Alfabetização; Educação; Tecnologia; TICs.

¹ Orientação: Professora Mestra Luciana Nathalia Morais Furtado - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA).

² Mestrando em Educação Básica pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA), São Luís – MA. Endereço eletrônico: profkleytonlima@gmail.com

³ Mestrando em Educação Básica pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA), São Luís – MA. Endereço eletrônico: luiz.cag@discente.ufma.br

1 INTRODUÇÃO

A despeito das dissidências conceituais deflagradas quando trazemos ao centro do debate educacional o tema tecnologia, há uma percepção consensual quanto a essa questão: os avanços tecnológicos têm influenciado drástica e profundamente a sociedade hodierna. Carlini (2022) assevera que a tecnologia está tão inserida nos nossos dias, que até parece parte do nosso DNA, muitos objetos e serviços usados por nós de forma cotidiana e aparentemente nativa, 10 anos atrás não existiam.

Nessa conjuntura, testemunhamos céleres, disruptivas e insólitas mudanças produzidas pela dinâmica tecnológica no espaço escolar. Celulares, tablets, notebooks, lousa digital e tantos outros aparatos tecnológicos vêm engajando-se em ambientes anteriormente dominados por instrumentos como: giz, papel, caneta e lápis. Diante dessa constatação, suscitam-se alguns questionamentos: O que são as

Tecnologias da Informação e Comunicação? Qual o percurso histórico feito por elas na educação brasileira? Quais são suas influências no processo de alfabetização?

Buscando responder as questões supracitadas, a pesquisa fundamenta suas abordagens em razões acadêmicas, científicas e sociais. No campo acadêmico, o trabalho concebe a educação como uma ação dinâmica e integradora, cuja compreensão relaciona-se intrinsecamente ao contexto tecnológico. Com respeito às razões científicas e sociais, desenvolve-se a tematização dos avanços científicos refletidos nas TICs, a democratização da tecnologia e a instrumentalização de recursos midiáticos na apropriação da linguagem escrita, tomando como referenciais teóricos: Albuquerque (2018), Binoto (2014), Valente (1997) entre outros autores, cujos estudos impulsionaram significativas contribuições à investigação.

Conforme Jacobsen *et al.* (2017), os procedimentos metodológicos adotados em um trabalho científico correspondem a ações sistematicamente planejadas, configurando aspecto basilar à formação do pesquisador, pois orientam suas ideias e práticas. Partindo dessa premissa, a metodologia utilizada nesse estudo, ancora-se em uma pesquisa qualitativa, caracterizada por abordagens de revisão bibliográfica (de resumos, artigos, monografias...) pautada nos seguintes critérios de seleção literária: clareza, pertinência e objetividade, tendo como filtro de levantamento bibliográfico as palavras-chave: “Tecnologia”, “TICs” e “Educação”.

Nesse sentido, definiu-se o objetivo geral de investigar as TICs no panorama da educação brasileira, a fim de compreender sua perspectiva conceitual e suas influências no processo de alfabetização; como desdobramento desse escopo, formulou-se os subseqüentes objetivos específicos: definir o conceito de TICs; traçar seu percurso e discutir suas influências no processo de alfabetização.

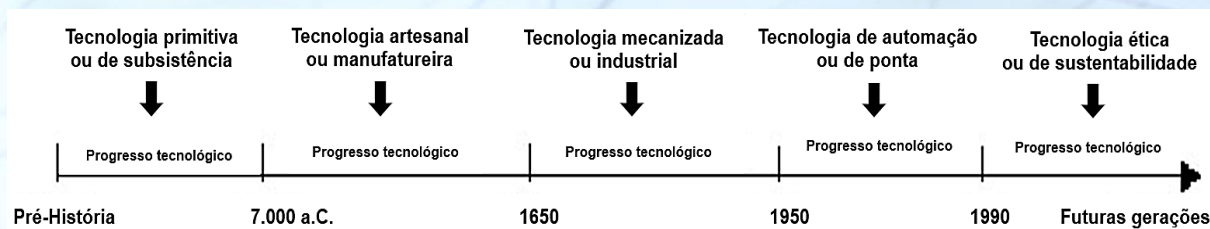
Isso posto, o trabalho organiza-se em três seções principais, quais sejam: “O que são as tecnologias da informação e comunicação?” na qual explica-se o conceito de tecnologia e sua evolução ao longo da história, contextualizando as TICs como recursos que transformam os processos informacionais e comunicativos. “O uso das tics na educação brasileiras ao longo do tempo” apresenta a trajetória histórica da implementação das TICs nas escolas brasileiras, desde experiências em universidades na década de 1970 até programas governamentais como o PROINFO.

Na seção “A influência das tics no processo de alfabetização” explora-se como as TICs podem dinamizar a alfabetização, destacando seu potencial pedagógico e apresentando desafios, como a desigualdade de acesso à tecnologia nas escolas públicas. Ademais, discute-se a percepção dos professores sobre as TICs na alfabetização, apontando dificuldades na aplicação prática devido à falta de formação docente específica e por fim, reforça-se a importância das TICs na alfabetização, sublinhando o aprofundamento da pesquisa e a necessidade do aperfeiçoamento dos professores para otimização dessas tecnologias.

2 O QUE SÃO AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO?

De acordo com Ábila (2010), tecnologia é um processo de aperfeiçoamento destinado a proporcionar evolução. A humanidade já passou por diversas fases de evolução tecnológica. Sob essa ótica, Hayne e Wyse (2018, p.7) demonstram, no gráfico abaixo, cinco fases pelas quais a tecnologia transicionou, auferindo progresso evolutivo.

Figura 1 - fases da evolução da tecnologia



Fonte: Hayne e Wyse (2018).

Esquadrinhando as representações expostas na imagem, Hayne e Wyse (2018, p.7-9) elucidam que, mediante necessidades, nuances e ritmos peculiares a cada tempo, a tecnologia exerce acentuada influência sobre a humanidade, desde os primórdios civilizatórios. Na fase pré-histórica, a dinâmica tecnológica devolveu-se dentro da relação homem/natureza, atendendo necessidades específicas de sobrevivência. Em um segundo momento da análise histórica, que vai da tecnologia artesanal à industrial, vislumbra-se um desenvolvimento baseado em Ciência e Tecnologia.

Na fase industrial, expandem-se as relações comerciais e, por conseguinte, o componente tecnológico passa a ser visto como fator importante nesse processo que culminaria no apogeu do capitalismo. Com o advento da tecnologia de automação os níveis de produção e inovações alcançaram uma velocidade vertiginosa, maximizando veementemente o progresso econômico até a fase da tecnologia de sustentabilidade, onde passou-se a discutir em escala global, públicas sobre a necessidade de preservação do meio ambiente, alterando significativamente o processo de geração de tecnologias.

Entrelaçada ao progresso civilizatória, a tecnologia vincula-se estreitamente às relações estabelecidas entre o homem e a natureza, sendo etimologicamente concebida pelos vocábulos gregos *tchnê* (arte, ofício) e *logos* (estudo), portanto refere-se às partes operacionais de um ofício, do ponto de vista conceitual, a tecnologia é entendida como uma gama de conhecimentos e técnicas mediante a qual demandas, desejos, mudanças e transformações sociais são efetuados (Blanco e Silva, 1993).

Ao desenvolver técnicas facilitadoras à vida em sociedade, o ser humano aperfeiçoou seu nível informacional, conquistando a posição de protagonista da própria história. Em consonância com Costa e Souza (2017, p.222), o processo de evolução catapultou assaz desenvolvimento, conduzindo-nos ao patamar de “sociedade da tecnologia”. Nada obstante, aos benefícios da evolução tecnológica, Hayne e Wyse (2018, p.18) apontam ingentes descabros produzidos por esse processo:

[...] esgotamento de recursos naturais não renováveis, o desmatamento indiscriminado, a extinção de espécies vegetais e animais, a poluição do ar, rios e oceanos, tornou frágil o equilíbrio nas grandes cidades, alterou o clima ameaçando várias regiões e populações do planeta, como o problema da camada de ozônio e do efeito estufa entre outros.

Destarte, a atual conjuntura sugere que cultivemos equilíbrio a fim de não nos tornarmos reféns ou subproduto de algo criado para o nosso próprio bem-estar. Surfando na onda da tecnologia, as TICs, conceituadas por Ábila (2010) como tecnologias que interferem e medeiam processos informacionais e comunicativos, consistem em um eclético e integrado conjunto de recursos e técnicas (internet, dispositivos de multimídia, programas, sistemas...) pelos quais o conhecimento é gerado, acessado e capilarizado.

Abrangendo um amplo campo semântico, o termo TICs foi prefacialmente mencionado em 1997 por Dennis Stevenson, ex-membro da câmara dos lordes britânicos, posteriormente, ao ano de 2000, a nomenclatura recebeu reconhecimento e promoção por intermédio da documentação do Novo Currículo Britânico (Ábila, 2010). Nessa conjunção, não podemos elidir a importância da popularização da internet para a consolidação das TICs como fenômeno social de larga escala.

Conforme Farias e Dias (2013, p.88), o surgimento e a popularização da internet como ferramenta de comunicação não serviram apenas para aprimorar essa atividade, mas acabou por influenciar na transformação das formas de organização e socialização dos sujeitos contemporâneos. A disponibilidade de informações com apenas um clique, a velocidade da troca, a possibilidade da diminuição das fronteiras e do tempo entre diferentes pessoas, em diversos lugares no mundo, mostra o impacto nas relações sociais, culturais e identitárias dos indivíduos hoje.

3 O USO DAS TICS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRAS AO LONGO DO TEMPO

A inserção das TICs no contexto escolar brasileiro remonta à última parte do século XX, especialmente a partir dos anos 1970, quando iniciaram-se experiências em algumas universidades federais. De acordo com Valente (1997), na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), em 1973, o Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde e o Centro Latino-Americano de Tecnologia Educacional (NUTES/CLATES) usaram o computador no ensino de Química, para realizar simulações (Valente,1997).

Nesse mesmo ano, realizaram-se algumas experiências usando simulação de fenômenos de física com alunos de graduação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Em 1974, foi desenvolvido na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) um software do tipo CAI (Instrução Apoiada de Computador) para o ensino dos fundamentos de programação da linguagem BASIC, usado com os alunos de pós-graduação em Educação (Valente,1997).

Ao ano de 1975, foi produzido o documento “Introdução de Computadores no Ensino do 2º” Grau, financiado pelo Programa de Reformulação do Ensino (PREMEN/MEC) e, nesse mesmo ano, aconteceu a primeira visita de Seymour Papert e de Marvin Minsky, pesquisadores do Instituto de Tecnologia de Massachussets (MIT) ao país, os quais lançaram as primeiras sementes de utilização do Logo, uma linguagem de programação desenvolvida no Massachusetts Institute of Technology (MIT), Boston EUA, pelo Professor Seymour Papert (Valente,1997).

Em 1981 e 1982, implantou-se o Programa de Informática na Educação mediante a realização dos dois primeiros Seminários Nacionais de Informática em Educação, realizados respectivamente nas universidades federais de Brasília e da Bahia em 1982. Esses seminários estabeleceram um programa de atuação que originou o Núcleo de Informática Aplicada à Educação (EDUCOM), que possuía uma sistemática de trabalho diferente de quaisquer outros programas educacionais iniciados pelo Ministério da Educação - MEC (Valente,1997).

Anos mais tarde (1997), o MEC desenvolve o Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO), cuja finalidade era adicionar a informática nas escolas da rede pública de ensino (Valente,1997). Nessa perspectiva, o discente passaria a assumir o protagonismo da sua própria aprendizagem. Ainda vigente no

Brasil, o PROINFO influencia importantes iniciativas governamentais voltadas ao processo de implantação das TICs nas escolas nacionais.

4 A INFLUÊNCIA DAS TICs NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Antes de dissertarmos e discutirmos acerca das influências exercidas pelas TICs no processo de alfabetização, faz-se necessária uma definição conceitual, conquanto sucinta, sobre o tema. Mantendo certa distância das numerosas minúcias e polêmicas que orbitam o conceito de alfabetização, Soares e Batista (2005) defendem que a alfabetização corresponde ao processo de aquisição e apropriação de uma tecnologia de representação da linguagem humana: o sistema da escrita alfabético-ortográfica, nesse sentido, uma pessoa alfabetizada é alguém capaz de ler, escrever e usar essa capacidade em situações cotidianas. Partindo dessa concepção, abordaremos a influência das TICs nesse processo.

Segundo Pereira, Amaral e Bueno (2014), as TICs surgem como mecanismos dinamizadores da prática alfabetizadora, devendo ser sistematicamente incorporadas ao contexto da sala de aula, assim sendo, aparelhar-se de subsídios tecnológicos, é imperiosamente preciso que re incidem sobre as unidades de ensino a incumbência de não apenas incorporar ao seu universo recursos tecnológicos sob a pretensão de

ostentar um status inovador, mas o compromisso de mobilizar conhecimentos vinculados à realidade contemporânea, não negligenciando pautas prementes deste tempo como a cultura digital.

Em vista disso, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC preconiza como quinta competência geral da Educação Básica:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL. Ministério da Educação, 2018, p. 9).

Transcendendo o estereótipo de modismo sazonal de mercado, a utilização das TICs no contexto escolar, precipuamente em sala de aula, traduz um *modus operandi* mediante o qual a escola hodierna deve direcionar o seu fazer, atuando de forma transformadora no seio da sociedade.

Compreende-se que as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) participam de maneira intensa das realidades sociais e estão presentes desde as grandes empresas, instituições públicas até em nossas casas. Elas

permitem acesso ao conhecimento, permitem combinar diferentes conteúdos e utilizar diferentes métodos, técnicas e instrumentos de aprendizagem (Pereira; Amaral; Bueno, 2014).

Nessa perspectiva, a escola é desafiada a promover uma educação de caráter inclusivo, posto que desempenha uma função social que vai para além de ensinar ler e escrever, a esse respeito Saviani (1999, p. 98) afirma que a escola, na condição de entidade educativa tem a função de socializar o conhecimento, nessas circunstâncias, (e também de manipulação) a utilização das TICs no processo educativo, sobretudo na alfabetização, favorece peremptoriamente à efetivação desse propósito, pois engaja um leque de conhecimentos que excede os muros da escola, influenciando diretamente no cotidiano social dos estudantes.

Os jovens têm se engajado cada vez mais como protagonistas da cultura digital, envolvendo-se diretamente em novas formas de interação multimidiática e multimodal e de atuação social em rede, que se realizam de modo cada vez mais ágil. Por sua vez, essa cultura também apresenta forte apelo emocional e induz ao imediatismo de respostas e à efemeridade das informações, privilegiando análises superficiais e o uso de imagens e formas de expressão mais sintéticas, diferentes dos modos de dizer e argumentar característicos da vida escolar. Todo esse quadro impõe à escola desafios ao cumprimento do seu papel em relação à formação das novas gerações. É importante que a instituição escolar preserve seu compromisso de estimular a reflexão e a análise aprofundada e contribua para o desenvolvimento, no estudante, de uma atitude crítica em relação ao conteúdo e à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais. Contudo, também é imprescindível que a escola compreenda e incorpore mais as novas linguagens e seus modos de funcionamento, desvendando possibilidades de comunicação (e também de manipulação), e que eduque para usos mais democráticos das tecnologias e para uma participação mais consciente na cultura digital. Ao aproveitar o potencial de comunicação do universo digital, a escola pode instituir novos modos de promover a aprendizagem, a interação e o compartilhamento de significados entre professores e estudantes. Além disso, e tendo por base o compromisso da escola de propiciar uma formação integral, balizada pelos direitos humanos e princípios democráticos, é preciso considerar a necessidade de desnaturalizar qualquer forma de violência nas sociedades contemporâneas, incluindo a violência simbólica de grupos sociais que impõem normas, valores e conhecimentos tidos como universais e que não estabelecem diálogo entre as diferentes culturas presentes na comunidade e na escola (Brasil, 2018, p.61).

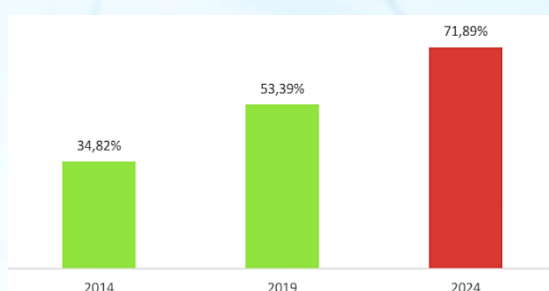
Sinalizando um paradigma da educação nacional, o uso das TICs enseja profícuas oportunidades de aprendizagem. Todavia, sua implementação representa um grande desafio. Entre os principais motivos que dificultam o uso proveitoso das TICs nas escolas brasileiras está a desigualdade de acesso aos meios tecnológicos de informação e comunicação.

[...] a desigualdade no interior da escola pode violar o direito à educação pela falta de acesso e pela falta de oferta de uma educação de qualidade, direito de todos, sobretudo em um contexto de pandemia, em que os sistemas de ensino se obrigaram a ter atividades on-line. De forma empírica, com referência nos dados fornecidos pelo Instituto Nacional de Estudos e

Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), é proposta uma forma de mensurar a desigualdade entre escolas que ofertam os anos iniciais do ensino fundamental que possuem algum tipo de acesso à internet e aquelas escolas que não possuem nenhum tipo de acesso à internet. Nos 5.570 municípios da federação, há 31.855 escolas que não possuem acesso à internet e 39.789 escolas que possuem internet banda larga. (Cardozo, 2022, p.1).

Com base no gráfico a seguir, Cardozo (2022, p.6) expõe e explica o percentual das escolas públicas brasileiras que, aos anos de 2014 e 2019, ofertava o Ensino Fundamental inicial subsidiado por acesso à internet, em comparação com a projeção do Plano Nacional de Educação - PNE para 2024.

Figura 2 - Escolas públicas que ofertam o Ensino Fundamental (anos iniciais) com internet a nível nacional



Fonte: Cardozo (2022).

Conquanto constatare um acentuado aumento de acesso à internet no interstício de 2014 a 2019 (18,57%), deixando-nos a (18,5%) da meta projetada pelo PNE, que embora seja alcançada ao final de 2024, ainda teremos pela frente um hiato abismal a ser superado. Segundo Cardozo, (2022, p.) a desigualdade de acesso à internet nas escolas públicas do nosso país caracteriza-se por diversos aspectos: localização, infraestrutura entre outros, portanto as ações governamentais que buscam alternativas para esse problema, devem atuar em distintas frentes, não restringindo ao fator tecnológico, vide exemplo: o programa Educação Tecnológica do Governo Federal que tem como critério de atuação o atendimento às regiões com maiores índices de desigualdades, nesse caso; Norte e Nordeste.

Investir na democratização da tecnologia a serviço da educação constitui imperiosa responsabilidade de todos os entes federativos (União, Estados e Municípios). Contudo, nenhum investimento nesse setor suprime a importância pedagógica do professor em sala de aula. De acordo com Lazzari (2012, p.41), o professor precisa conhecer, observar e acompanhar o seu aluno, objetivando diagnosticar seus conhecimentos e interesses. Partindo dessa percepção, a inserção das TICs em sala de aula pode agregar excelente valor ao ensino-aprendizagem.

Pereira, Amaral e Bueno (2014) afirmam que a alfabetizar com as TICs significa ensinar os dizeres do mundo contemporâneo, inserindo os sujeitos no contexto sociocultural digital, permitindo-lhes o uso social da escrita e da leitura. Isto é ensinar a ler o mundo, a entender o mundo, a agir no e sobre o mundo, transformando-o em um lugar mais justo, mais solidário e inclusivo.

Para exemplificar mais objetivamente a influência das TICs no processo de alfabetização, formulamos o quadro abaixo, no qual elencamos, a partir de proposições extraídas do blog Super Ensino (2022), sugestões práticas de aplicação das Tecnologias da Informação e Comunicação em sala de aula.

Figura 3 - Sugestões de uso das TICs em sala de aula

Sugestão	Descrição
Aplicativos para smartphones e tablets	Fornecem meios interativos para os pequenos desenvolverem habilidades de compreensão de leitura e escrita, criando um ambiente convidativo, personalizado e divertido que inspira hábitos regulares de leitura.
Plataforma Super Ensino Games .	Voltada aos alunos do Ensino Fundamental I, aborda o ensino de Língua Portuguesa e Matemática por meio de jogos interativos, sem perder de vista a intencionalidade pedagógica dos professores em sala de aula. No link: https://suporte.superensino.com.br/aluno/games encontramos os detalhes de acesso.
Jogos de alfabetização	Há diversas opções gratuitas na web que podem ser acessadas de forma online ou baixadas em dispositivos, exemplo: os jogos disponíveis no link https://www.coquinhos.com/tag/jogos-de-letras/ por meio deles pode-se trabalhar o alfabeto, identificar letras minúsculas, maiúsculas, vogais, consoantes, ler e formar palavras.
E-books	Mais acessíveis que os livros impressos, são muito úteis a práticas de leitura, podendo ser usados como material complementar e/ou de reforço escolar. Exemplo:

	https://literaturainfantil.com.br/books/borboletas-bailarinas/ .
Videoaulas	De amplo conhecimento, as videoaulas são grandes exemplos de uso da tecnologia na alfabetização. Quando bem produzidas, elas são muito benéficas, pois prendem a atenção com recursos visuais que ajudam a fixar o conteúdo.

Fonte: Autor (2024).

Essas sugestões representam apenas uma amostra da multiforme influência das TICs no processo de alfabetização. Quando imbuído de intencionalidade pedagógica e responsabilidade profissional, o uso da tecnologia pode adequar-se a diferentes realidades educacionais, redundando em sólidas e satisfatórias aprendizagens.

Por exemplo, Stolt e Santos (2014) afirmam que um projeto pedagógico voltado ao tema “Jornal Escolar”, mediado pelas TICs, pode contribuir à construção de consistentes aprendizagens tanto em escolas com largo alcance tecnológico quanto naquelas de pouco acesso, pois ensejam discussões, registros e produção de diversos conteúdos, exercitando habilidades de leitura, escrita, engajamento social, etc.

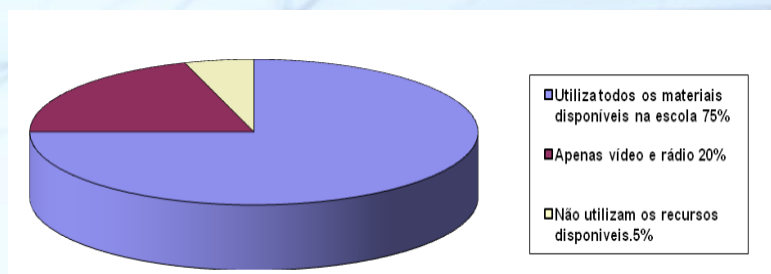
5 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Conforme Teixeira (2003), análise e interpretação de dados em pesquisa científica é um processo complexo que envolve importantes passos para se extrair informações úteis e chegar a conclusões. Pautando-se por este prisma, revisamos, analisamos e interpretamos diferentes referências bibliográficas, chegando a confirmação da seguinte hipótese: o uso das TICs em sala de aula incide grande influência ao processo de alfabetização, malgrado muitos professores não se considerem preparados a incorporá-las ao trabalho pedagógico.

De acordo com Becker e Baggio (2012), muitos professores não estão preparados para incorporar as TICs em seu planejamento. Para tal inferência, os autores desenvolveram uma pesquisa na escola estadual Lindolfo Silva, município de Sobradinho, estado do Rio Grande do Sul, que atende alunos dos anos iniciais do

Ensino Fundamental. Entre as perguntas feitas aos professores estavam: quais recursos tecnológicos você utiliza em sala de aula? Você acredita que as TICs podem influenciar na aquisição da leitura e da escrita? Por quê? Com base na primeira pergunta, obteve-se o resultado expresso no gráfico abaixo.

Figura 4 - Quais recursos tecnológicos você utiliza em sala de aula?



Fonte: Becker e Baggio (2012).

Sobre a segunda pergunta, todos os professores responderam que as TICs influenciam na aquisição da leitura e da escrita, contrastando ao resultado obtido na questão anterior, o que compeliu os pesquisadores a inferir que apesar de haver unanimidade quanto ao reconhecimento da influência positiva das TICs na alfabetização, considerável percentual dos profissionais docentes não aplicam essas tecnologias em suas aulas devido à falta de conhecimento técnico. Portanto, tornam-se impreteríveis fomentos à formação docente, e nesse caso, não somente fomentos externos como o curso de especialização em Informática na Educação promovido pelo IFMA, mas também iniciativas internas a exemplo: ações desenvolvidas pela própria escola como uma agenda anual de encontros formativos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a investigação, constatou-se que o uso das TICs em sala de aula tem grande influência no processo de alfabetização, promovendo mais dinamismo, criatividade e interatividade na aprendizagem. Muitos professores reconhecem a importância das TICs, mas não as utilizam de forma eficaz por falta de formação técnica. Há desigualdade no acesso às TICs nas escolas brasileiras, especialmente devido a barreiras como infraestrutura e disponibilidade de internet, o que afeta a democratização da tecnologia na educação. Nessas circunstâncias, são sugeridas práticas de uso das TICs, como aplicativos, jogos educativos e videoaulas que podem

potencializar o ensino da leitura e escrita quando aplicadas com intencionalidade pedagógica.

O uso das TICs na alfabetização não deve ser tratado como um modismo pedagógico, mas como aspecto essencial para tornar o ensino mais envolvente e eficaz. A falta de formação docente para o uso das TICs em sala de aula é um dos principais desafios à sua implementação efetiva. A desigualdade no acesso à tecnologia nas escolas públicas ainda representa um grande obstáculo, exigindo ações governamentais para garantir equidade na educação. Quando bem utilizadas, as TICs favorecem o protagonismo dos alunos, tornando-os mais autônomos no processo de aprendizagem.

Em suma, ressalta-se a necessidade de investimentos em formação docente, garantindo que os professores utilizem eficazmente as TICs de maneira pedagógica e estratégica. Além da aquisição de recursos tecnológicos para as escolas, é essencial a implementação de políticas públicas que ampliem o acesso às TICs, especialmente em regiões de maior vulnerabilidade.

Harmonizando-se a essa visão, deve estar a continuidade dos estudos sobre o tema proposto, tanto em dimensão teórica quanto prática, pois assim haveria mais subsídios teórico-práticos para conhecer e desenvolver efetivamente as TICs no âmbito educacional. As Tecnologias da Informação e Comunicação podem ser grandes aliadas na alfabetização, nada obstante, seu potencial pedagógico está condicionado ao nível de investimento em formação continuada dos professores e na infraestrutura das escolas.

REFERÊNCIAS

ÁBILA, Fernanda. Novas tecnologias na educação. Revista aprendizagem: Ed melo, ano 4 n°20/2010, p.35. Disponível em: <https://www.academia.edu/31583432/Tecnologias_da_informa%C3%A7%C3%A3o_e_comunica%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em 11 de set. 2024.

ALBUQUERQUE, Naiara. Revista Nova Escola: BNCC: como a escola deve usar a tecnologia na alfabetização? Especialistas falam sobre o uso da tecnologia do processo da alfabetização proposto pela Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/12443/bncc-como-a-escola-deve-usar-a-tecnologia-na-alfabetizacao>>. Acesso em 24 de mar. 2024.

BECKER, J. Lopes. BAGGIO, J. Eduardo. A influência das TIC da alfabetização. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria - RS, 2012. Acesso em: <



https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/1249/Becker_Jocineia_Lopes.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 18 de set. 2024.

BINOTTO, C.S.R. Antunes de. Tecnologias digitais no processo de alfabetização: analisando o uso do laboratório de informática nos anos iniciais. Universidade Federal do Paraná. Práxis Educacional Vitória da Conquista v. 10, n. 17 p. 315-332 jul./dez. 2014. Disponível em: <<file:///C:/Users/MARCIO/Downloads/792-Texto%20do%20artigo-1316-1-10-20170830.pdf>>. Acesso em 24 de mar. 2024.

BLANCO, Elias. SILVA, Bento. Tecnologia educativa em Portugal: conceito, origem, evolução, área de intervenção e investigação. Universidade do Minho. Portugal. Revista Portuguesa de Educação, 1993. p. 37-55. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Bento-Silva/publication/277205040_Tecnologia_educativa_em_Portugal_conceito_origens_evolucao_areas_de_intervencao_e_investigacao/links/59edf2764585158fe5373f82/Tecnologia-educativa-em-Portugal-conceito-origens-evolucao-areas-de-intervencao-e-investigacao.pdf>. Acesso em 11 de set. 2024.

COMO INSERIR A TECNOLOGIA NA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS EM SALA DE AULA. Super Ensinar. Manaus, 2022. Disponível em: <

<https://blog.superensino.com.br/como-inserir-a-tecnologia-na-alfabetizacao-de-criancas>>. Acesso em 10 de set. 2024.

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

CARDOZO, R. Demóstenes. Acesso à internet nas escolas públicas em tempos de Pandemia: mensurando a desigualdade regional Brasileira. REVISTA AMAZÔNIDA v. 7, n. 1 1 2022 [e-ISSN: 2527-0141]. Universidade Federal do Paraná - UFPR, 2022. Disponível em: <<https://www.periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonida/article/view/10213>> Acesso em 25 de out. 2024.

COSTA, M.C. Costa. SOUZA, M.A. Silva de. O uso das TICs no processo ensino e aprendizagem na escola alternativa “Lago dos cisnes”. Revista Valor, Volta Redonda, 2 (2): 220-235, Ago./Dez. 2017. Disponível em: <<https://revistavalore.emnuvens.com.br/valore/article/view/70>>. Acesso em 11 de set. 2024.

FARIAS, L. Cardoso. DIAS, R. Evangelista. Discursos sobre o uso das TIC na educação¹ em documentos ibero-americanos. Revista Linhas, Florianópolis, v. 14, n. 27, jul./dez. 2013. p. 83 – 104. Disponível em: <<file:///C:/Users/Samsung/Downloads/darli,+04++DOSSIE++ARTIGO++DISCURSOS+SOBRE+O+USO+DAS+TIC+NA+EDUCA%C3%87%C3%83O.pdf>>. Acesso em 11 de set. 2024.

HAMZE, Amélia. As Tic's na prática pedagógica. Disponível em: <<http://educador.brasilescola.com>>. Acesso em 16/07/2014. Acesso em 11 de set. 2024.

HAYNE, Luiz Augusto. WYSE, Angela Terezinha de Souza. Análise da evolução da tecnologia: uma contribuição para o ensino da ciência e tecnologia. Revista Brasileira

de Ensino Ciência e Tecnologia. Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2018. Disponível em: <<https://periodicos.utfpr.edu.br/rbect/article/view/5947>>. Acesso em: 25 out. 2024.

JACOBSEN, *et al.* Perfil metodológico de pesquisas elaboradas no âmbito das instituições de ensino superior brasileiras: uma análise de publicações feitas pela revista ciências da administração. XVII Colóquio Internacional de Gestão Universitária, Universidade Nacional de Mar del Plata, Mar del Plata - Argetina, 2017. Disponível em:

<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/181164/101_00179.pdf?sequence=1&isAllowed=y/>. Acesso em 25 ago. 2024.

LAZZARI, S.M. Estima. O Uso das TICS contribuindo para o processo de alfabetização e letramento. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação. Curso de Especialização em Mídias na Educação. Porto Alegre, 2012. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/102809>>. Acesso em 11 set. 2024.

MORAES, M. Cândido. Informática Educativa no Brasil: Uma história vivida, algumas lições aprendidas. Revista Brasileira de Informática na Educação. (SBC-IE, UFSC), n. 01, setembro 1997. Disponível em: <<https://edumidiascomunidadesurda.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/05/maria-candida-moraes-historia-da-informatica-educativa-no-brasil.pdf>>. Acesso em 24 de mar. 2024.

OLIVEIRA, Carla. O uso das Tic's na educação e suas reflexões. Disponível em: <https://artigos.netsaber.com.br/resumo_artigo_23854/artigo_sobre_o-uso-das-tics-na-educacao-e-suas-reflexoes#google_vignette>. Acesso em 24 de mar. 2024.

PEREIRA, C. J. Tôrres. AMARAL, Nair F. Gurgel do. BUENO, J. L. Pedreira.

Alfabetização e tecnologias da informação e comunicação para currículo democrático e inclusivo. Educa – Revista Multidisciplinar em Educação. Rev. Educa, Porto Velho (RO), v.1, n.1, p. 83 – 98, 2014. Disponível em: <file:///C:/Users/Samsung/Downloads/admin,+1098-4002-1-CE.pdf>. Acesso em 11 de set. 2024.

SAVIANI, Dermeval, 1944 - Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política! Dermeval Saviani - 32. ed.- Campinas, SP: AutoresAssociados, 1999. - (Coleção polêmicas do nosso tempo; v.S) Bibliografia. ISBN BS-BS70 1-23-4.

SOARES, M. Becker. BATISTA, A. A. Gomes. Alfabetização e Letramento. Belo Horizonte, Ceale/Fae/UFMG, 2005. Disponível em: <https://orientaeducacao.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/02/col-alf-let-01-alfabetizacao_letramento.pdf> Acesso em 11 de set. 2024.

STOLT, J. Girardi. SANTOS, L.M. Araújo. Jornal escolar como incentivo ao uso correto das mídias e TIC: PRODUÇÃO textual, socialização e participação. Universidade Federal de Santa Maria - RS, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/18764/TCCE_ME_EaD_2014_STOLT_JULIANE.pdf?sequence=1&isAllowed=y/>. Acesso em 25 de out. 2024.



TEIXEIRA, E. Barth. A Análise de Dados na Pesquisa Científica: importância e desafios em estudos organizacionais. Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), 2003. Disponível em: <file:///C:/Users/Samsung/Downloads/84-Texto%20do%20artigo-286-1-10-20111013.pdf.> Acesso em 26 ago. 2024.

VALENTE, J. Armando. Arquivos analíticos de políticas educativas: revista acadêmica, avaliada por pares, independente, de acesso aberto, e multilíngue. Políticas de Tecnologia na Educação no Brasil: Visão Histórica e Lições Aprendidas. Volume 28, número 94; 22 de junho de 2020. Disponível em: <<file:///C:/Users/MARCIO/Downloads/pkpadmin,+4295+Valente-Almeida-Portugues+FNL.pdf>>. Acesso em 24 de mar. 2024.

ORIENTAÇÕES PARA ESCRITA E NORMALIZAÇÃO DE TRABALHOS ACADÊMICOS DA UEMA A PARTIR DO INSTAGRAM @NORMALIZA.UEMA

Sirlane Rodrigues Penha (UEMA)¹

Ane Beatriz dos Santos Duailibe (UEMA)²

Andreza Luana da Silva Barros (UEMA)³

RESUMO: As normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) desempenham um papel crucial na organização e confiabilidade dos trabalhos científicos. Elas definem, de maneira clara e detalhada, como estruturar e formatar trabalhos acadêmicos, como TCCs, dissertações, estruturar artigos, resenhas e teses, assegurando que esses documentos sejam apresentados de maneira organizada e compreensível. Tais normas são indispensáveis na vida acadêmica, sendo aplicadas frequentemente em diversos tipos de trabalhos, e garantindo a padronização e qualidade do conteúdo científico. O projeto “Orientações para escrita e normalização de trabalhos acadêmicos da UEMA a partir do Instagram @normaliza.uema” visa a criação de postagens baseadas nas regras da ABNT e na 5ª edição do Manual de Normalização da UEMA, publicado em 2024, para serem divulgadas no perfil @normaliza.uema. Esse perfil tem um papel fundamental em orientar os alunos universitários a seguir as diretrizes estabelecidas, promovendo a uniformidade e a clareza na apresentação dos seus trabalhos acadêmicos. Através deste projeto, alcança-se um número significativo de discentes, utilizando o Instagram como meio de disseminação do conhecimento científico. Além disso, também busca-se atingir um público diversificado, que não esteja restrito apenas ao ambiente acadêmico, mas que também tenha interesse no mundo da ciência e da pesquisa.

Palavras-chave: ABNT; Trabalho acadêmico; Normalização.

¹ Graduanda no Curso de Letras, Campus Itapecuru Mirim, UEMA, e-mail: sirlanerodrigues208@gmail.com;

² Professora substituta do Curso de Letras, Campus Itapecuru Mirim, UEMA, e-mail: ab.duailibe@gmail.com.

³ Doutoranda em Letras pela Universidade Federal do Piauí. Professora substituta do curso de Letras da Universidade Estadual do Maranhão, campus Zé Doca. E-mail: andrezaluanاسب@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

Saber utilizar as regras da ABNT facilitam a realização de trabalhos na vida acadêmica, pois possibilitam que um trabalho científico seja padronizado e confiável. Para auxiliar os discentes da Universidade Estadual do Maranhão e a comunidade em geral, o projeto em questão utiliza o instagram @normaliza.uema para publicar diversas orientações e dicas sobre regras da ABNT e suas atualizações, assim como as diretrizes propostas no Manual de Normalização da UEMA (2024). As postagens trazem informações sobre os diferentes tipos de trabalhos acadêmicos, além de dicas de escrita e normalização.

O objetivo deste trabalho é divulgar orientações sobre a produção escrita de trabalhos acadêmicos e ABNT na rede social Instagram, tomando por base a 4ª edição do Manual de Normalização da UEMA (2024). Busca-se instruir para que todos os trabalhos científicos dos alunos que acompanham o perfil, sigam um padrão coerente e uniforme. Essa ação facilita a leitura, além de promover a qualidade das produções acadêmicas de acordo com as diretrizes da universidade.

Expor dicas e orientações em posts no Instagram é uma maneira eficaz de apoiar os estudantes na criação e redação dos seus trabalhos acadêmicos. O uso das redes sociais possibilita a disseminação rápida de informações úteis, alcançando um público diversificado. Utilizar o Instagram para compartilhar regras da ABNT é uma estratégia para apoiar os estudantes na elaboração dos seus trabalhos acadêmicos. Esta plataforma, sendo amplamente usada por jovens, permite alcançar um público significativo de forma rápida, além disso, o formato visual e interativo dos posts facilitam a compreensão das informações e torna o aprendizado mais dinâmico.

Para além, o perfil @normaliza.uema visa atender às dúvidas da comunidade acadêmica relacionadas à escrita e normalização dos trabalhos científicos. Com uma orientação adequada e sistemática, os alunos podem desenvolver suas habilidades de escrita, garantindo que seus trabalhos estejam em pleno alinhamento com os padrões institucionais da UEMA.

O projeto obteve execução durante seis meses. Durante este período, foi possível observar um incremento significativo no engajamento do perfil do Instagram @normaliza.uema, previamente utilizado em um projeto de extensão anterior. Houve um aumento aproximado de 300 seguidores até o dia 28 de fevereiro de 2025, totalizando mil trezentos e cinquenta e cinco seguidores. Esse crescimento reflete a

eficácia das estratégias de comunicação adotadas e a relevância do conteúdo compartilhado.

2 USO DO INSTAGRAM PARA COMPARTILHAR INFORMAÇÕES

Com a evolução da tecnologia, a utilização das TIC 's (tecnologias da informação e comunicação) tem possibilitado meios de criação para todos os gostos (Ribeiro, 2020). As TIC 's contribuem para o crescimento de muitos setores, seja no âmbito trabalhista, pessoal ou educacional. Entre as várias redes sociais que surgiram, o Instagram se destaca como uma das mais populares. Ele foi desenvolvido por Mike Krieger e Kevin Systrom, com a intenção de transmitir uma comunicação de maneira mais amigável e leve, pois nesta rede alguns tipos de conteúdo não são permitidos.

Segundo Rocha (2019) a rede social é uma plataforma cujo objetivo é conectar pessoas e compartilhar informações entre elas, tanto de caráter pessoal quanto profissional ou comercial. Além disso, destaca a mudança nos padrões de comunicação. As redes sociais oferecem uma comunicação instantânea e visual, onde a troca de informações é rápida, fluida e baseada principalmente em conteúdos multimídia como imagens, vídeos e textos curtos.

A integração do Instagram ao cotidiano dos alunos promove um impacto significativo na aprendizagem, aumentando o engajamento e a motivação. A dinâmica da rede social facilita a interação e a troca de conhecimentos entre pares, enriquecendo a experiência educacional. Lima, Silva e Loureiro (2020) enfatizam que:

o Instagram, por estar mais próximo ao cotidiano do aluno, gera maior significado no processo de aprendizagem, resultando em maior engajamento e, conseqüentemente, motivação, efeitos que podem ser alavancados pela dinâmica da rede social Instagram, que oferece

“possibilidades de relacionamento e troca entre pares” (Lima, Silva e Loureiro 2020, p. 136).

3 METODOLOGIA ENGAJADORA DO INSTAGRAM

Com a intenção de fortalecer o conhecimento sobre a escrita científica surgiu o *Normaliza*, que visa ajudar alunos principalmente do meio acadêmico a aprenderem sobre as normas de uma forma menos cansativa. O intuito inicial do

projeto era alcançar o público do campus Itapecuru, através de dicas sobre a escrita científica.

Para atingir a etapa de publicação dos posts, é necessário passar por várias fases detalhadas. Inicialmente, realiza-se uma seleção criteriosa dos possíveis temas a serem desenvolvidos. Nesta fase, conduz-se uma pesquisa aprofundada sobre as principais questões da comunidade acadêmica, assim como os aspectos mais relevantes da escrita e da normalização de trabalhos científicos. Após esta seleção preliminar, escolhem-se os temas que serão abordados durante o mês em curso.

A seleção é um processo meticuloso que visa assegurar a relevância e a qualidade do conteúdo compartilhado, atendendo às necessidades dos estudantes e promovendo a padronização e a excelência acadêmica. A cuidadosa curadoria dos temas e a elaboração de postagens esclarecedoras desempenham um papel crucial que impactam na capacitação dos alunos, além de contribuir para o fortalecimento de suas habilidades.

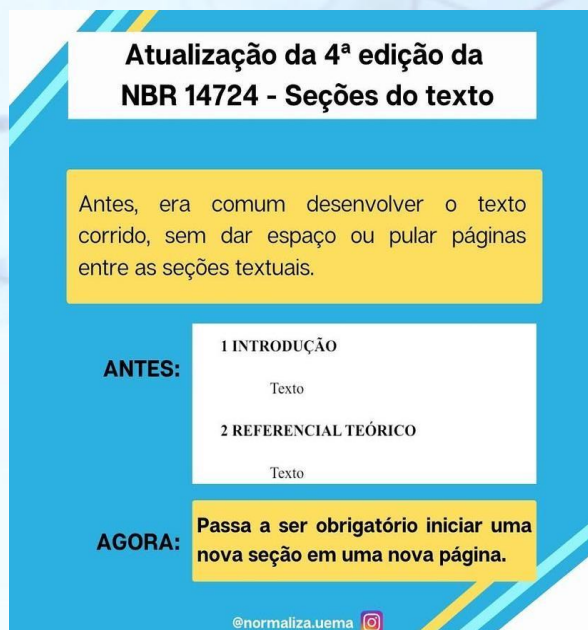
Após a seleção criteriosa dos temas, esses são integrados ao cronograma de postagens do projeto. As edições das postagens ocorrem, geralmente, às segundas e quintas-feiras de cada semana, utilizando o aplicativo Canva para a construção visual do conteúdo.

Após a elaboração, um rascunho preliminar das postagens é submetido à orientação da supervisora para avaliação. Neste estágio, são propostas sugestões de ajustes e aperfeiçoamentos, visando a melhoria contínua do conteúdo acadêmico. Na etapa seguinte, uma legenda detalhada é elaborada para esclarecer a temática abordada, passando por revisão antes da publicação final. Este processo rigoroso assegura a qualidade e a pertinência das publicações, contribuindo para a formação acadêmica dos estudantes.

Após a validação de todas as etapas relacionadas à elaboração do post informativo sobre normalização acadêmica, procede-se à sua publicação com uma frequência bissemanal, programada para ocorrer às terças e sextas-feiras, a partir das 18 horas. Essa escolha de horário fundamenta-se em análises que indicam maior nível de engajamento e otimização na entrega de conteúdo na plataforma Instagram, maximizando o alcance e a interação do público-alvo.

As figuras 1, 2 e 3 trazem postagens e os números alcançados nas publicações do instagram @normaliza.uema.

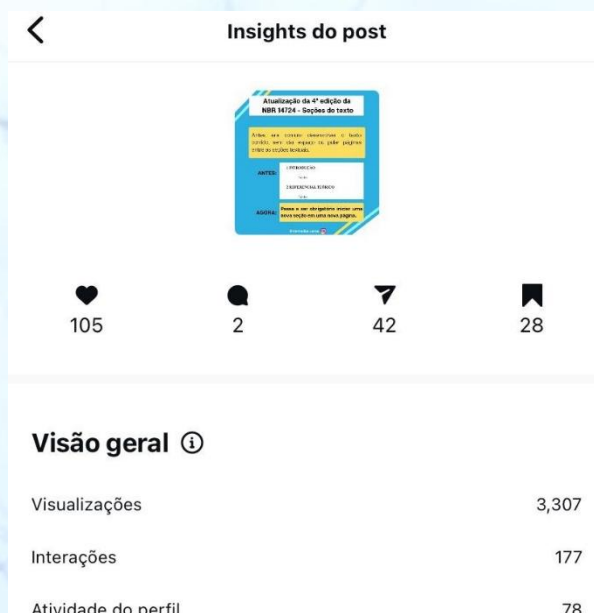
Figura 1. Publicação no Instagram



A imagem destaca uma atualização na 4ª edição da NBR 14724, exigindo que cada nova seção de um trabalho acadêmico comece em uma nova página, diferentemente da norma anterior, que permitia a continuidade do texto na mesma página. Essa mudança visa maior organização e padronização visual dos documentos acadêmicos.

O design do post facilita a compreensão ao comparar o formato “ANTES” e “AGORA”, com cores chamativas para enfatizar a nova regra. A informação é relevante para estudantes e pesquisadores que precisam seguir as normas atualizadas da ABNT.

Figura 2. Insights da publicação



O post alcançou 3.307 visualizações, demonstrando uma boa distribuição na plataforma, com 177 interações, englobando curtidas, comentários, compartilhamentos e salvamentos, o que indica um engajamento significativo. Além disso, 78 visitas ao perfil sugerem que a publicação despertou interesse na conta, podendo contribuir para um possível crescimento de seguidores. O post recebeu 105 curtidas, mostrando uma boa recepção, mas teve apenas 2 comentários, sugerindo que, embora informativo, não gerou tanta discussão. Em contrapartida, os 42 compartilhamentos indicam que o conteúdo foi considerado relevante o suficiente para ser repassado, ampliando ainda mais seu alcance. Além disso, 28 salvamentos reforçam que os usuários viram valor na publicação e desejaram acessá-la futuramente.

Figura 3. Insights da publicação



A análise detalhada das visualizações do post mostra que 63,2% vieram de não seguidores, indicando um bom alcance para além da base atual, possivelmente impulsionado pelo algoritmo ou pelos compartilhamentos, enquanto 36,8% foram de seguidores, mostrando um engajamento consistente. A principal fonte de visualização foi a página inicial (2.077 visualizações), sugerindo uma boa distribuição no feed, seguida por 95 acessos diretos ao perfil. O impacto das hashtags foi baixo (apenas 7 visualizações), indicando pouca contribuição na distribuição do conteúdo. No entanto, 1.128 visualizações vieram de “Outros”, possivelmente de compartilhamentos diretos e sugestões da plataforma. No total, o post alcançou 2.487 contas únicas, reforçando seu bom desempenho e sua capacidade de atingir um público amplo.

4 IMPACTO DO ENGAJAMENTO NO INSTAGRAM

O projeto "Orientações para a Escrita de Trabalhos Acadêmicos a partir do Instagram @normaliza.uema" já contou com uma equipe na sua primeira edição. No início deste projeto de extensão, o perfil no Instagram foi gerido por outros membros, contabilizando setenta postagens e mil e trinta e sete seguidores. Desde então, tem-se buscado ampliar o alcance e a interação com a comunidade acadêmica por meio de publicações regulares. O engajamento da página tem aumentado de forma constante, com uma tendência de crescimento contínuo.

O uso de Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) tem se mostrado eficiente na disseminação de conteúdos educativos, enriquecendo a formação acadêmica. Utilizar o Instagram como ferramenta educativa apresenta vantagens significativas, sobretudo por ser uma plataforma amplamente acessível e popular entre o público de todas as idades. A presença do público nas redes sociais permite uma comunicação eficiente e dinâmica, onde alunos e professores encontram um ambiente propício para a troca de conhecimentos e experiências.

As publicações frequentes têm alcançado um público diversificado e engajado, promovendo o aprendizado e a adesão às normas exigidas pela instituição. O Instagram proporciona um espaço interativo para que os estudantes pudessem esclarecer dúvidas. As dicas práticas e acessíveis compartilhadas no Instagram têm auxiliado os estudantes no desenvolvimento de habilidades cruciais para a elaboração de trabalhos acadêmicos, desde a organização do conteúdo até a formatação final. A abordagem visual e direta das postagens facilitou a compreensão dos conceitos e incentivou a aplicação das normas em seus projetos.

Além disso, a diversidade de formatos disponíveis no Instagram, como vídeos curtos, stories e imagens, possibilita a criação de conteúdos variados e atraentes. Essa variedade facilita a adaptação das postagens às necessidades específicas dos estudantes, abordando diferentes aspectos da escrita e normalização de trabalhos acadêmicos. A interação através de comentários e mensagens diretas também contribui para um maior engajamento e promoção de conteúdo.

O uso do Instagram tem facilitado o acesso dos estudantes às informações necessárias de forma mais rápida e prática. Com a popularidade da plataforma entre

os jovens, os alunos podem consultar as postagens sempre que tiverem dúvida, sem precisar procurar materiais mais formais ou complicados, bem como o Manual de Normalização da UEMA. Essa estratégia torna o aprendizado mais dinâmico e acessível, particularmente para aqueles que não possuem tempo ou têm dificuldades em acessar outros tipos de conteúdo.

O impacto positivo do projeto é visto através do crescimento contínuo no número de seguidores, curtidas, comentários e compartilhamentos. A combinação de orientação prática e recursos tecnológicos modernos permitiu alcançar resultados significativos. Esse enfoque inovador e dinâmico tem promovido um ambiente educacional fértil para o desenvolvimento de competências analíticas e aplicadas.

Além disso, o projeto tem promovido a adoção de normas acadêmicas rigorosas e a excelência na produção científica, incentivando os alunos a atingirem níveis elevados de conhecimento e competência. A busca constante por padrões elevados desafia diversos estudantes a aprimorarem suas capacidades intelectuais e profissionais. Esse processo educativo digital tem sido fundamental para o avanço acadêmico e a qualificação dos seguidores.

O projeto se consolida como um instrumento indispensável para o desenvolvimento educacional e profissional de estudantes e docentes que buscam as orientações fornecidas por esse perfil. A iniciativa tem se mostrado valiosa para a comunidade acadêmica, promovendo a troca de conhecimentos e a evolução contínua de todos os envolvidos. O compromisso com a excelência e a inovação reforça a relevância do projeto como uma ferramenta transformadora na educação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após seis meses de implementação do projeto “Orientações para a Escrita de Trabalhos Acadêmicos a partir do Instagram @normaliza.uema”, podemos afirmar que o impacto gerado foi significativo, refletindo-se tanto no aumento do número de seguidores quanto na interação com as postagens. A plataforma se mostrou um canal eficaz para disseminar as normas da ABNT e às diretrizes do Manual de Normalização da UEMA (2024), alcançando não apenas os alunos do curso de Letras, mas também um público mais amplo, interessados em aprimorar suas habilidades acadêmicas.

Os dados indicam um crescimento contínuo no engajamento, com uma comunidade cada vez mais interativa, disposta a esclarecer dúvidas e colaborar na construção do conhecimento. As frequentes postagens têm proporcionado um aprendizado dinâmico, onde as orientações visuais e práticas facilitaram a compreensão e aplicação das normas em trabalhos científicos. Além disso, as interações recebidas nas publicações sugerem que os estudantes estão não apenas consumindo informações, mas também reconhecendo a importância dessas normas para a qualidade de suas produções acadêmicas.

Entretanto, é importante ressaltar que, como em qualquer projeto digital, o engajamento pode flutuar, e momentos de menor visibilidade são esperados. O aprendizado com essas variações nos permitirá otimizar nossas estratégias de comunicação e engajamento para manter o público sempre ativo e interessado.

Com vistas ao futuro, pretendemos continuar a expandir nosso alcance e conteúdo, explorando novas formas de interação e participação dos usuários. Buscaremos também integrar feedback dos alunos para aprimorar ainda mais as postagens e garantir que as informações sejam cada vez mais relevantes e acessíveis. O objetivo é solidificar o perfil @normaliza.uema como uma referência na normalização acadêmica, contribuindo decisivamente não apenas para a formação de cidadãos críticos e informados, mas também para a elevação da qualidade das produções acadêmicas na UEMA e em outras instituições.

Acreditamos que utilizar uma plataforma tão popular e interativa como o Instagram não só facilita a disseminação do conhecimento, mas também aproxima a academia da sociedade, democratizando o acesso à informação e estimulando o interesse pela pesquisa e pela produção científica. Dessa forma, o nosso projeto não é apenas uma ferramenta de normalização, mas um instrumento de fortalecimento do conhecimento e da criatividade, inspirando os alunos a se tornarem protagonistas de suas próprias histórias acadêmicas.

REFERÊNCIAS

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. Sistema Integrado de Bibliotecas da UEMA. **Manual para normalização de trabalhos acadêmicos** / Universidade Estadual do Maranhão. Sistema Integrado de Bibliotecas da UEMA. – 4. ed. rev., atual. e ampl. – São Luís: EDUEMA, 2022.

NORMAS ABNT – **NBR 6023/2002, 10520/2002, e 14724/2011**, e suas atualizações.

ROCHA, Hugo. Redes Sociais: **O que são, benefícios e as 10 principais no Brasil**. Disponível em: <https://klickpages.com.br/blog/redes-sociais-o-que-saobeneficios/>. Acesso em: 07 mar. 2025.

LIMA, L.; SILVA, D. G.; LOUREIRO, R. C. Redes sociais e docência: **um estudo sobre a integração da rede social Instagram no contexto escolar. Humanidades e Tecnologias (Finom)**, Minas Gerais, v. 26, n. 2, p. 128-148, jul. 2020.

EDUCAÇÃO MULTIMODAL: USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS E RECURSOS EDUCACIONAIS ABERTOS (REAS), NA PRÁTICA DOCENTE.

Jéssica Tayrllinny Pereira dos Santos (Letras/UEMA)¹

Lina Kelly Rodrigues Ferreira (Letras/UEMA)²

RESUMO: O presente artigo apresenta os recursos educacionais abertos (REAs) aliados ao uso da plataforma ELO (Ensino de Línguas Online). O objetivo da pesquisa foi analisar a aplicabilidade da plataforma ELO na prática docente e o objetivo específico, identificar as potencialidades da plataforma ELO no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. A metodologia aplicada envolveu um estudo bibliográfico de cunho exploratório baseado em estudos de autores da área dos multiletramentos, tais como Roxane Rojo (2012), Gualberto, Pimenta, Santos (2018) e Magda Soares (2002). Os resultados apontam que o uso da plataforma ELO facilita as práticas pedagógicas dos docentes, contribuindo para o desenvolvimento das habilidades comunicativas e tecnológicas dos alunos, além de estimular sua participação ativa e crítica no processo de aprendizagem. O estudo ressalta ainda a importância da multimodalidade no ensino de línguas mediado pela plataforma ELO, através da sua interface e ferramentas que permitem a criação e adaptação de Recursos Educacionais Abertos (REAs) pelos educadores. Os dados coletados também apontam que o uso da plataforma ELO, enriquece o processo de ensino dos docentes, como também fortalece a construção de conhecimentos dos estudantes através de uma abordagem educacional significativa. Portanto, os resultados expostos neste estudo não constituem o fim, mas o caminho para futuras pesquisas e aprofundamentos das tecnologias digitais e REAS nas práticas docentes.

Palavras-chave: Multimodalidade; Recursos Educacionais Abertos, Multiletramentos.

¹ Graduanda em Letras pela Universidade Estadual do Maranhão.

² Graduada em Letras e Especialista em Informática na Educação pelo Instituto Federal do Maranhão.

1 INTRODUÇÃO

A educação multimodal promove a evolução das práticas de ensino, mediante a integração das tecnologias digitais e Recursos Educacionais Abertos (REAs) no processo pedagógico. Esta nova abordagem combina diversos formatos e ferramentas, enriquecendo a experiência do aprendizado com maior interatividade e personalização.

Os REAs possibilitam a criação de conteúdos inclusivos e dinâmicos, permitindo aos educadores atender às necessidades de uma sociedade em constante transformação. Essa evolução rompe com métodos tradicionais, promovendo novas formas de aprendizado colaborativo e criativo.

É notória, frente às transformações contemporâneas, a necessidade de inovações pedagógicas. Neste sentido, a plataforma ELO (Ensino de Línguas online) surge como uma alternativa promissora, incorporando diferentes formas de comunicação, ou seja, a multimodalidade.

A plataforma Ensino de Línguas Online (ELO) é uma ferramenta que potencializa a experiência de aprendizado dos usuários. Assim sendo, os objetivos da pesquisa incluem analisar a aplicabilidade da plataforma ELO, na prática docente e identificar as potencialidades da plataforma no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes.

Sob a perspectiva educacional, apesar do amplo acesso às tecnologias disponíveis atualmente, é essencial considerar o estímulo dos alunos na busca dos conhecimentos, pois a motivação influencia diretamente seu engajamento no processo de aquisição dos saberes. Wiley (2002) destaca essa importância do contexto na aprendizagem, ao afirmar que, quanto mais contexto um ambiente de aprendizagem tiver, mais útil será para o aluno.

Para tanto, torna-se imprescindível aos docentes adotar estratégias capazes de motivar os estudantes, levando em conta suas especificidades, adequando os conteúdos pedagógicos aos contextos práticos do mundo do trabalho para agregar valor aos conhecimentos trabalhados em sala de aula.

Nesta perspectiva, a metodologia apresentada foi um estudo bibliográfico de cunho crítico-exploratório com abordagem qualitativa. Este estudo contém reflexões organizadas em três seções. A primeira seção aborda o multimodalismo e os multiletramentos, explorando seus conceitos e algumas particularidades de ambos.

A segunda apresenta uma breve contextualização dos REAs e dos REDs, explanando suas relações com a BNCC que reafirmam a importância da prática de autoria docente para efetivar o processo de ensino e aprendizagem. O último subtópico enfatiza as potencialidades da plataforma ELO – Ensino de Línguas Online.

2 EDUCAÇÃO MULTIMODAL E MULTILETRAMENTOS

Os autores Kress e Van Leeuwen (2001) definem “Multimodalidade como o uso de vários modos semióticos no projeto de um produto ou evento semiótico”. A Semiótica não apenas analisa o que é expresso pelo texto, mas também investiga as estratégias textuais e discursivas desenvolvidas pelo autor para comunicar suas ideias. Assim, este campo de estudo se dedica às diversas formas de construções linguísticas presentes no texto, com o objetivo de concretizar o significado proposto.

No campo da semiótica social, Hodge e Kress (1988) oferecem um aporte teórico fundamental para a análise de como diferentes modos de comunicação interagem na construção de significados.

O trabalho dos autores Hodge e Kress, ao enfatizar a importância dos processos semióticos, nos ajuda a compreender as diferentes modalidades de ensino, como texto, imagem e som, que podem ser utilizadas de maneira integrada para criar uma aprendizagem mais rica e significativa.

Neste cenário, a multimodalidade desempenha um papel fundamental, ao integrar tecnologias modernas, como vídeos, podcasts e imagens, entre outros recursos, para inspirar e engajar os estudantes em sua trajetória de aprendizado. Essa perspectiva é de grande relevância no âmbito educacional, pois a combinação de diferentes modalidades permite atender às diversificadas formas de aprender dos educandos, proporcionando uma experiência de ensino mais diversificada, envolvente e ajustada às particularidades de cada aluno.

Soares (2002) também destaca as diferentes modalidades de letramento ao definir a pluralização da palavra letramentos, isto é, "diferentes espaços de escritas e diferentes mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita resultam em diferentes letramentos". Portanto, o conceito de multiletramentos avança em relação ao de letramentos, neste sentido são necessárias novas ferramentas, além da escrita manual (giz, pincel, caneta, lápis) e impressora.

Soares (2002) enriquece essa discussão ao explorar que as novas práticas de leitura e escrita no contexto da cibercultura são profundamente transformadas pelo advento das tecnologias da informação. Essas tecnologias não apenas ampliam as possibilidades de interação com textos, mas também criam novos formatos e modalidades, como hipertextos, blogs, vídeos interativos e redes sociais, que desafiam as noções tradicionais de letramento.

Ela enfatiza que, no contexto atual, é necessário entender o letramento como um processo contínuo, dinâmico e adaptativo, envolvendo a interação com textos digitais e multimodais.

Nesse íterim, o uso das tecnologias digitais traz significativas implicações para o campo educacional, apontando para a necessidade de práticas pedagógicas que preparem os estudantes para navegar e construir significados em um ambiente comunicativo multimodal e em constante evolução. Educadores, portanto, desempenham um papel crucial ao promover competências que transcendam a leitura e as escritas tradicionais, incorporando habilidades que favoreçam a interação com as múltiplas linguagens contemporâneas.

Vygotsky (2000) complementa essa discussão ao destacar a profunda ligação entre linguagem e pensamento, considerando a linguagem como mediadora no desenvolvimento cognitivo e na construção do conhecimento. Para ele, o aprendizado ocorre essencialmente em contextos de interação social, nos quais o indivíduo se conecta com outros e compartilha experiências significativas. Esse processo de mediação é central na formação das estruturas mentais e na internalização de conceitos.

Neste aspecto, o uso de múltiplas linguagens potencializa os processos de interação, oferecendo recursos mais diversificados e adaptáveis às demandas sociais e cognitivas dos aprendizes. Sendo as tecnologias digitais, plataformas interativas

educacionais, elas exemplificam essa integração ao criar ambientes multimodais e colaborativos.

Esses espaços permitem que estudantes não somente consumam conteúdos, mas também se envolvam na produção e compartilhamento de conhecimentos, exercitando a criatividade e o pensamento crítico. Em vista disso, essa abordagem promove a co-construção de saberes através da interação social e da mediação tecnológica.

Logo, entendemos que a multimodalidade foca em diferentes formas de comunicação (texto, imagem, som), por outro lado, os multiletramentos remete à habilidade de interpretar e produzir diferentes formas de linguagem em situações sociais e culturais distintas.

Neste contexto, esta abordagem inclui, além da habilidade de decodificar conteúdos, também de produzir, interpretar e integrar informações de diferentes fontes e formatos. Assim sendo, os recursos educacionais abertos (REAs) constituem um papel relevante, na prática do multimodalismo e multiletramentos aliados à BNCC, conforme descreve a seção seguinte.

3 RECURSOS EDUCACIONAIS ABERTOS (REAs) E A BNCC

Os Recursos Digitais Abertos - REDs são focados no formato digital, portanto um REA pode ser um RED (se for digital), mas nem todo RED é um REA, já que REAs exigem licenças abertas para uso, modificação e redistribuição. Enquanto REDs se destacam pelo compartilhamento e acessibilidade. Em vista disso, a diferença entre REA e RED está nas condições de uso e escopo.

Segundo Cechinel (2017), os RED são:

[...] objetos de aprendizagem, recursos educacionais abertos, objetos educacionais reutilizáveis, entre outros. Esses recursos podem ser de diferentes formatos (textos, imagens, vídeos, áudios, páginas web), atender a distintos níveis de público e finalidades (superior, fundamental, primário, técnico, empresarial), ter diferentes tamanhos ou granularidades (conteúdos atômicos independentes, lições, aulas completas, capítulos, livros), ser de diversos tipos (animações, simulações, tutoriais, jogos), rodar em diferentes plataformas (computadores pessoais, tablets, celulares), possuir diferentes licenças e condições de uso (gratuitos, pagos, abertos e adaptáveis, fechados) e também abordar diferentes temáticas ou disciplinas. (CECHINEL, 2017, p. 6)

Conforme citado acima, os recursos digitais educacionais são vastos. Quando usados de forma apropriada e específica, direcionados ao contexto educacional, eles atraem o interesse dos alunos e estimulam a sua curiosidade. Combinando elementos que promovem a interação, o envolvimento e o engajamento ativo, essa abordagem redefine e transforma as práticas tradicionais de aprendizado.

A Portaria n.º 451, de 16 de maio de 2018, corrobora este conceito ao definir, em seu artigo 2º, que os recursos educacionais digitais (doravante REDs) são “materiais de ensino, aprendizagem, investigação, gestão pedagógica e escolar em suporte digital, inclusive, apostilas, livros eletrônicos, guias, aplicativos, softwares, plataformas, jogos eletrônicos e conteúdos digitais” e recursos educacionais abertos (doravante REAs) como “aqueles que se situem no domínio público ou tenham sido registrados sob licença aberta que permita acesso, uso, adaptação e distribuição gratuitos por terceiros.” (Brasil, 2018).

Conforme Weller (2024, p. 68, tradução nossa) destaca que “o movimento REA surgiu de trabalhos anteriores em torno de 'objetos de aprendizagem', e muitos dos benefícios dos REAs foram reivindicados para objetos de aprendizagem”.

Segundo a Guidelines for Open Educational Resources in Higher Education, publicado pela Unesco (2011, p. 5, tradução nossa), Recursos Educacionais Abertos são:

[...] materiais de ensino, aprendizado e pesquisa em qualquer mídia que sejam de domínio público e terem sido liberados sob uma licença aberta que permita o acesso, o uso, o reaproveitamento, a reutilização e a redistribuição por outros sem restrições ou com restrições limitadas [...]. (UNESCO 2011, p.5)

Esta definição aponta que os REAs possuem licenças abertas, como o Creative Commons, possibilitando que docentes ou qualquer outra pessoa possa acessar, criar, modificar e produzir recursos interativos sem a exigência de habilidade técnica em programação.

A Base Nacional Comum Curricular - BNCC é um documento que estabelece um conjunto de aprendizagens essenciais e indispensáveis para que todas as escolas possam ter uma referência nacional obrigatória para a elaboração ou adequação de seus currículos e propostas pedagógicas. Ela aborda a cultura digital e sua importância para que os alunos compreendam os recursos digitais de forma eficaz no contexto educacional.

A BNCC (2018, p. 63-64) aponta que o componente curricular de Língua Portuguesa tem a responsabilidade de proporcionar aos estudantes experiências que ampliem seus letramentos, permitindo sua participação crítica e significativa nas diversas práticas sociais mediadas pela oralidade, escrita e outras linguagens. O documento destaca como as práticas da linguagem contemporâneas são marcadas pela multimodalidade, incorporando textos, imagens, áudios e vídeos em formatos cada vez mais interativos e acessíveis.

A popularização das ferramentas digitais possibilita a produção e a disseminação de conteúdos multissemióticos em diferentes mídias, conforme a BNCC aponta, tornando o espaço virtual um ambiente de criação ativa, onde qualquer indivíduo pode contribuir com materiais como podcasts, fanfics, revistas eletrônicas, vídeos, resenhas literárias e playlists. Estas produções visam contemplar a educação como ela deve ser respeitando a sua dinâmica que acompanha os processos do desenvolvimento tecnológico da sociedade.

O componente curricular de Língua Portuguesa da BNCC dialoga com documentos e orientações curriculares produzidos nas últimas décadas, buscando atualizá-los em relação às pesquisas recentes da área e às transformações das práticas de linguagens ocorridas neste século, oriundas em grande parte do desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC).

Nesta perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, reconhecida em outros documentos, como Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para os quais a linguagem é “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história”. (BRASIL, 2018, p. 67).

Evidentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) adota uma abordagem enunciativo-discursiva da linguagem, onde o texto é a unidade central do ensino, dando continuidade à perspectiva presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Esta concepção enfatiza que a apropriação da linguagem ocorre através de interações sociais mediadas por práticas discursivas, compreendendo texto, discurso, enunciado e gênero, como elementos fundamentais desse processo.

Ao rejeitar modelos tradicionalistas que priorizam a forma em detrimento do uso, a BNCC reafirma a necessidade de estudar a língua em sua complexidade,

alinhando-se às discussões contemporâneas sobre letramento e empoderamento social pelo uso crítico da linguagem.

Dentre as práticas de linguagem abordadas no documento, a leitura recebe destaque, sendo mencionada 417 vezes em diferentes contextos, desde sua função social e cognitiva até sua relevância na análise multissemiótica e no desenvolvimento de estratégias de compreensão e interpretação.

Diante disso, os recursos educacionais abertos (REAs) estão em consonância com a BNCC, visto que os REAs permitem a aplicabilidade da abordagem da cultura digital e multimodalidade. Logo, a plataforma ELO é considerada um recurso educacional aberto (REA), pois apresenta ferramentas interativas e colaborativas, dentre outras potencialidades que veremos a seguir.

3.1 Potencialidades do ELO: uma perspectiva multimodal, na prática docente.

A plataforma ELO possui um ambiente colaborativo e gratuito destinado à produção, guarda e disseminação de Recursos Educacionais Abertos (REAs). Especialmente concebido para o ensino de idiomas, aplicável a outras áreas do saber, como as ciências humanas, sociais e biológicas.

Figura 1: site da Plataforma ELO.



Autores (2025)

Fonte: Disponível em link: <https://elo.pro.br/cloud/>

Conforme retrata a imagem acima, a plataforma Ensino de línguas online (ELO) possibilita que diversos usuários ingressem com ou sem cadastro, através do perfil de visitante, estudante ou professor.

Após ingressar na plataforma temos acesso á atividades que podemos criar com este sistema de autoria ou editar atividades prontas, que podem ser reusados,

revisados, remixados e redistribuídos por outros professores para fins não comerciais. O ELO gerencia tudo isso automaticamente, garantindo a autoria do professor.

Ao criar uma atividade no ELO, o docente pode escolher o título da atividade, palavras chaves que facilitam a busca do aluno, escolher a faixa etária (crianças, jovens, adultos) e definir o nível de dificuldade da atividade elaborada (fácil, médio ou difícil). Conforme exemplifica a imagem abaixo.

Figura 2: criação de uma nova Atividade na plataforma ELO.



Professor Criar uma nova atividade.

Criar uma nova atividade.

Título da atividade:

Palavras-chave: (para facilitar a busca do aluno)

Língua ou área:

Nível de dificuldade:

Faixa Etária:

Módulos usados nesta atividade:

TÍTULO	TIPO
Nenhum módulo foi adicionado a essa atividade ainda.	

INSTRUÇÕES CRIA MÓDULO IMPORTA MÓDULO DELETA MÓDULO

VOLTAR OK

Autores (2025)

Fonte: disponível em link: <https://www.elo.pro.br/cloud/professor/nova-atividade.php>

A imagem acima exemplifica os critérios para a criação de uma atividade (texto, quiz, hipertexto, vídeo) na plataforma ELO, esta ferramenta inovadora para o ensino de línguas, proporciona uma experiência educacional dinâmica centrada no aluno. Todos os recursos multimídia e as atividades interativas contribuem significativamente para o engajamento dos discentes, tornando o processo de ensino mais dinâmico e eficiente.

Assim sendo, a plataforma ELO no contexto de multiletramentos evidencia a educação contemporânea, contemplando tanto os aspectos individuais quanto coletivos da aprendizagem. Nesse sentido, o ensino de línguas (ELO) faz parte do contexto do multiletramentos desempenhando um papel essencial na construção do conhecimento mediante múltiplos modos de interação e expressão.

Rojó (2012) enfatiza que essa abordagem promove um aprendizado mais interativo e colaborativo, permitindo que os alunos desenvolvam suas habilidades em

diferentes contextos e suportes. Dessa forma, a integração dos multiletramentos ao ensino, por intervenção de ferramentas como a plataforma ELO, representa uma importante inovação na educação linguística.

Essa abordagem amplia as possibilidades de aprendizado, tornando-o mais interativo, personalizado e inclusivo. Com base nessas discussões, fica evidente que o uso de recursos digitais no ensino de línguas não apenas facilita o acesso ao conhecimento, mas também fortalece a autonomia e a colaboração entre os alunos, alinhando-se às demandas da educação moderna.

Outro aspecto bastante relevante para esta discussão é a reflexão de Soares (2002), a autora destaca que a leitura digital, usando o hipertexto, rompe com a linearidade tradicional da escrita em papel, permitindo uma navegação multilinear e interativa. Esse formato amplia as possibilidades de aprendizagem, associando diversas linguagens textual, visual, audiovisual e digital para tornar a formação mais acessível e completa.

Percebemos que a integração dos multiletramentos ao ensino, com o auxílio de recursos tecnológicos como a plataforma ELO, representa um avanço significativo para a educação linguística. A exploração de diferentes formatos e linguagens torna o aprendizado mais acessível, inovador e relevante. Esta abordagem não só amplia as possibilidades pedagógicas, mas também fortalece a autonomia e o engajamento dos estudantes.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados coletados nesta pesquisa apontam que as práticas pedagógicas baseadas no uso dos Recursos Educacionais Abertos (REAs), como a plataforma para o ensino de línguas ELO, contribuem consideravelmente na multimodalidade e multiletramentos possibilitando uma interação mais contextualizada e dinâmica no processo de ensino.

Conforme apresentado neste estudo a educação multimodal e a inovação pedagógica permitem refletir sobre a importância das tecnologias digitais e dos multiletramentos no contexto educacional, identificando características da plataforma de autoria, como a ELO, sendo esta fundamental na transformação do ensino-aprendizagem, alinhando-se às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e às demandas da educação vigentes.

A plataforma ELO exemplifica neste estudo destaca como a multimodalidade pode ser um recurso poderoso na educação linguística. Por interferência dela, é possível integrar diferentes modos de comunicação, como textos, imagens, áudios e vídeos, o que enriquece a experiência de aprendizado.

Essa abordagem permite não apenas a personalização do ensino para atender diferentes estilos e ritmos de aprendizagem, mas também promover maior inclusão educacional ao possibilitar que estudantes de diferentes contextos culturais e sociais acessem conteúdos de forma significativa.

Além disso, notamos que o uso de tecnologias digitais fortalece a autonomia dos estudantes, incentivando-os a buscar informações, resolver problemas e tomar decisões de forma mais independente. O engajamento também é amplificado, dado que as ferramentas digitais oferecem recursos interativos e instigantes, capazes de capturar a atenção dos alunos e estimular sua curiosidade.

Ao considerar as potencialidades das tecnologias digitais e dos Recursos Educacionais Abertos (REAs), fica evidente que educadores e instituições têm um papel crucial em abraçar novas práticas pedagógicas. Para isso, é fundamental investir na formação docente e na infraestrutura tecnológica, garantindo que o ensino esteja alinhado às demandas de um mundo em constante transformação. Ao adotar uma postura aberta à inovação, será possível atender às necessidades da sociedade contemporânea e preparar os estudantes para os desafios futuros.

Deste modo, o diálogo entre o conhecimento teórico e a prática, mediados pelas competências da multimodalidade, constitui base indispensável para uma formação educacional que não apenas atende às necessidades de uma sociedade evolutiva, mas também proporciona oportunidades para um futuro da educação que acolhe a diversidade e onde o aprendizado acontece em forma de interação social.

Portanto, esperamos que os desdobramentos apresentados nesta pesquisa promovam novas reflexões e constante ampliação na perspectiva dos recursos educacionais abertos e da inovação pedagógica, consolidando uma educação que seja integradora, libertadora e que, principalmente, valorize a construção coletiva e transformadora do conhecimento.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Portaria Nº 451, de 16 de maio de 2018**. Define critérios e procedimentos para a produção, recepção, avaliação e distribuição de recursos educacionais abertos ou gratuitos voltados para a educação básica em programas e plataformas oficiais do Ministério da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em [https://educacaoconectada.mec.gov.br/images/pdf/](https://educacaoconectada.mec.gov.br/images/pdf/portaria_451_1605.2018.pdf)

[portaria_451_1605.2018.pdf](#). Acesso em: 22 de janeiro de 2025.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a base: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2018, 470 p.pp. 63-64-67. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 Fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CECHINEL, Cristian. **Modelos de Curadoria de Recursos Educacionais Digitais**. Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB), 2017. Disponível em: <http://www.cieb.net.br/wp-content/uploads/2017/10/CIEB-Estudos-5-Modelos-de-curadoria-de-recursos-educacionais-digitais.pdf>. Acesso em 10/02/2025.

GUALBERTO, Clarice Lage; PIMENTA, Sônia Maria de Oliveira; SANTOS, Zaira Bomfante dos (orgs.). **Multimodalidade e ensino: múltiplas perspectivas**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2018. 209p. ISBN 978-85-7221-006-5 (eBook PDF)

HODGE, R. ; KRESS, G. **Social semiotics**. Londres: Polity Press, 1988.

KRESS, G. ; Van LEEUWEN. **Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication**. London: Hodder Arnold Publication. 2001.

LITTO, F. M. **Recursos Educacionais Abertos**. In: LITTO, Fredric M. ; FORMIGA, Marcos (org.). Educação a distância: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 304.

ROJO, Roxane. **Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola**. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 128.

SITE OFICIAL DA PLATAFORMA ELO. **Ensino de Línguas Online: Recursos e Aplicações**. Disponível em: <https://elo.pro.br/cloud/>. Acesso em: 07 de jan. de 2025.

SOARES, Magda. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura**. Educ. Soc. [online]. 2002, vol. 23, n. 81, pp. 143-160.

SOARES, Magda B. **Práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> . Acesso em 14 mar. 2025.



UNESCO/COL. **Guidelines for open educational resources (OER) in higher education.** Vancouver, 2011. Disponível em <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pfd0000213605> Acesso em 16 de março de 2024.

VYGOTSKY, L. S. **Construção do pensamento e linguagem: as raízes genéticas do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.

WELLER, M. **A Batalha pela Abertura: Como a Abertura Venceu e Por que Não Parece Vitória.** Ubiquity Press, 2014. DOI: <https://doi.org/10.5334/bam>, acesso em 20 de janeiro de 2025.

WILEY, D. **Rascunho da Licença de Educação Aberta. 2002.** Disponível em: <http://opencontent.org/blog/archives/355>>. Acesso em: 8 de fevereiro de 2025.

MULTIMODALIDADE NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: UM OLHAR SOBRE OS GÊNEROS DIGITAIS

Rebeca Franci Oliveira dos Santos (UEMA)¹

Eliúde Costa Pereira (UEMA)²

RESUMO: A multimodalidade compreende a integração de diversas formas de linguagem: verbal, não verbal e sensorial, configurando uma característica central dos gêneros textuais contemporâneos, como anúncios publicitários, infográficos, charges, HQs, memes e textos jornalísticos publicados nos diversos meios de comunicação, com destaque para a Internet. Nesse sentido, a inclusão de textos multimodais no ensino de Língua Portuguesa é fundamental para ampliar a competência comunicativa dos estudantes, além de promover uma aprendizagem contextualizada e em sintonia com a contemporaneidade. Desse modo, este trabalho teve como objetivo investigar o uso dos gêneros multimodais no ensino de Língua Portuguesa, com ênfase em suas contribuições no desenvolvimento de um processo educativo promovido em consonância com o que está proposto em documentos oficiais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A investigação fundamentou-se em autores como: Gualberto, Pimenta e Santos (2018), Lima (2015), Ramos e Carmelino (2014) e Ribeiro (2023). Do ponto de vista metodológico, quanto aos objetivos, trata-se de pesquisa com natureza exploratória e, em relação aos procedimentos, consiste em uma pesquisa bibliográfica, envolvendo revisão de literatura com análise dos dados seguindo abordagem qualitativa. Quanto aos resultados, constatou-se que os gêneros multimodais se mostram eficazes para o ensino de Língua Portuguesa, pois promovem o estudo de elementos visuais, textuais e sonoros, enriquecendo a compreensão comunicativa dos estudantes. Além disso, a diversidade de combinações semióticas oferecidas por esses gêneros enriquece o processo de produção textual, tornando-o mais acessível e atrativo aos estudantes. Entretanto, o

¹ Graduanda em Letras pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), Programa Ensinar de Formação de Professores, e integrante do Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Linguagens e Ensino (GEPL)-UEMA/CNPq.

² Doutor em Linguística, professor Adjunto na Universidade Estadual do Maranhão (Campus Zé Doca) e Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Linguagens e Ensino (GEPL)-UEMA/CNPq.

estudo revelou que muitos professores ainda enfrentam dificuldades para trabalhar com gêneros textuais contemporâneos devido à falta de formação continuada específica nessa área.

Palavras-chave: Multimodalidade. Ensino. Gêneros textuais multimodais. BNCC.

1 INTRODUÇÃO

A multimodalidade é o fenômeno comunicacional no qual o processo de significação da mensagem extrapola as fronteiras discursivas convencionais com a integração de diferentes semioses como os sistemas linguístico, os elementos visuais, e aspectos sonoros e espaciais. Essa interação semiótica não ocorre de maneira hierárquica, mas sim por meio de diretrizes particulares cuja análise integrada se torna essencial na compreensão dos discursos contemporâneos (Kress e Van Leeuwen, 2001). Nesse sentido, os gêneros textuais multimodais abrangem desde gráficos e diagramas até vídeos e infográficos digitais, demonstrando um caráter interdisciplinar que articula linguística, comunicação visual e estudos culturais (Dionísio, 2011).

No contexto educacional brasileiro, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) elucida a necessidade de um ensino de Língua Portuguesa que contemple a complexidade dos textos multimodais, propondo o desenvolvimento de competências interpretativas e de produções discursivas a serviço das demandas de uma sociedade plural e digitalizada (Brasil, 2018). Assim, o domínio de gêneros contemporâneos, os quais integram cada vez mais elementos extralinguísticos, se torna indispensável, pois prepara os educandos para interações comunicativas mediadas por diferentes semioses, favorecendo a análise crítica e a produção contextualizada.

Desse modo, a inserção dos gêneros multimodais no ensino de Língua Portuguesa não representa apenas uma alternativa didático-metodológica para a ampliação do repertório textual dos estudantes, mas uma oportunidade de inovação pedagógica. Com isso, estratégias que envolvem a produção e análise de textos multimodais podem promover o letramento visual, digital e crítico, bem como fortalecer a autonomia dos estudantes na condição de produtores de conteúdo. Assim, a exploração ativa das intersecções entre modos distintos de representação estimulam a criatividade, a criticidade e o protagonismo do alunado na construção do conhecimento.

Nesse sentido, uma simples análise de anúncios publicitários, ao não se prender exclusivamente aos elementos linguísticos, constitui uma abordagem que amplia as noções sobre comunicação em nível extralinguístico, ao envolver discussão das relações entre linguagem verbal, imagem e ideologias subjacentes.

Além disso, os infográficos e *podcasts*, em sua produção, exigem a mobilização de habilidades diversas, como a organização e hierarquização de informações, o domínio de ferramentas digitais e a coerência na articulação discursiva. Nesse sentido, trabalhar gêneros dessa natureza representa seguir a proposta da BNCC, numa perspectiva de valorização e uso ético e crítico das tecnologias, promovendo competências essenciais para a inserção dos estudantes na sociedade contemporânea (Brasil, 2018).

Diante do cenário marcado por produção comunicativas e circulação incessante de informações através dos mais variados canais, essa agência discursiva torna-se indispensável. Assim, a aprendizagem através dos gêneros multimodais proporciona a ampliação do repertório dos estudantes e estimula o desenvolvimento de novas perspectivas de letramento através de uma abordagem crítica e ativa dos discursos, o que possibilita aos alunos extrapolar a posição de meros consumidores de informação e se posicionarem como criadores de conteúdo significativom, como prêve Rojo (2017).

Dessa forma, técnicas pedagógicas configuradas com base na multimodalidade representam um elemento essencial para o ensino de Língua Portuguesa, respondendo às exigências da era digital e multicultural. Além de atender às demandas da midiatização, essa proposta promove uma educação conectada à realidade dos alunos e à formação de cidadãos discursivamente competentes. A superação dos desafios inerentes a essa abordagem requer esforços coordenados, incluindo formação docente contínua, revisão de materiais didáticos e inovação pedagógica. Assim, a escola reafirma seu papel como um espaço de transformação social e educacional, preparando os estudantes para interações comunicativas cada vez mais complexas e dinâmicas.

Isso posto, o presente trabalho objetiva investigar o uso dos gêneros multimodais no ensino de Língua Portuguesa, com ênfase em suas contribuições no desenvolvimento de um processo educativo promovido em consonância com o que está proposto em documentos oficiais como a BNCC. Do ponto de vista metodológico,

quanto aos objetivos, trata-se de pesquisa com natureza exploratória e, em relação aos procedimentos, consiste em uma pesquisa bibliográfica, envolvendo revisão de literatura com análise dos dados seguindo abordagem qualitativa.

No âmbito teórico, a pesquisa embasou-se em autores como: Kress (2009), Kress e Van Leeuwen (2001), (Rojo, 2017), Gualberto, Pimenta e Santos (2018), Lima (2015), Araújo (2011), Barros e Costa (2012), Linhares (2021), Ramos e Carmelino (2014; 2022), Ribeiro (2023) dentre outros.

O trabalho é composto pelas seguintes partes: esta introdução, em que são apresentados os aspectos norteadores da pesquisa; a fundamentação teórica, na qual são explorados aspectos como: conceitos de multimodalidade, sua inserção no contexto educacional brasileiro e as implicações da BNCC sobre o trabalho pedagógico com recursos multimodais; os resultados e discussões, aprofundando-se nos achados desta pesquisa, que consiste em discussões acerca do trabalho dos gêneros multimodais em sala de aula, as propostas sugeridas nas pesquisas e os impasses enfrentados para a efetivação do ensino dos gêneros multimodais; por fim, apresenta-se a conclusão do trabalho.

2 A MULTIMODALIDADE NO CONTEXTO EDUCACIONAL

A multimodalidade, enquanto prática comunicativa, não é uma invenção da era digital. Desde os tempos mais remotos, as produções humanas articularam múltiplos modos de significação em manifestações artísticas e registros culturais. Contudo, como objeto de estudo sistematizado, a multimodalidade ganhou destaque apenas a partir do século XX, em especial com os avanços tecnológicos e as mudanças nos meios de produção e circulação textual. Durante a primeira metade do século XX, as transformações tecnológicas não apenas alteraram os suportes textuais, mas também impactaram as concepções epistemológicas de linguagem e texto (Dionísio, 2011).

Nesse sentido, de acordo com Kress (2009), o que antes era entendido sob uma ótica predominantemente grafocêntrica passou a incorporar múltiplos modos de representação, revelando uma ecologia comunicativa ampliada pelas demandas sociais cada vez mais midiáticas, de modo que a multimodalidade não deve ser

entendida como uma simples justaposição de linguagens, mas como uma prática que redefine ontologicamente o conceito de linguagem e alarga os sentidos possíveis em um ato discursivo.

Já a partir da consolidação das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), esse fenômeno se intensificou para além de textos impressos, surgindo uma variedade de gêneros com incorporação de elementos multimodais em uma escala cada vez mais ampla, de modo que a linguagem digital não se resume à transposição de gêneros impressos para o meio virtual, mas se expande para uma reconceitualização da produção textual, como explicam Barton e Lee (2013, p.220):

Entender a linguagem *offline* no bojo duma teoria prático-social da linguagem e do letramento torna possível repensar os significados de texto em nossos dados e também considerar como os textos são produzidos em contextos autênticos de uso, e mais importante, por que as pessoas empregam estratégias linguísticas diferentes em diferentes contextos de uso.

Graças à emergência das redes sociais, fóruns e plataformas colaborativas, os textos dinamizaram-se e se tornaram personalizados, modificando a noção tradicional de autoria e agência discursiva. Para Gualberto, Pimenta e Santos (2018, p.21) “é necessário incentivar a expansão da concepção de texto, considerando os diversos modos presentes na comunicação e potenciais sentidos decorrentes da integração entre eles”. Desse modo, a leitura desses escritos deixa de ser mecânica, apresentando-se agora de forma crítica, a qual exige habilidades que vão além da decodificação, incluindo navegação em ambientes hipertextuais, interpretação de recursos multimodais e avaliação crítica de fontes

Assim sendo, a multimodalidade refere-se à articulação entre diferentes modos semióticos na produção de sentido. De acordo com Bezemer e Kress (2016), seu funcionamento não é meramente cumulativo, mas integrador: palavras podem informar ou persuadir; imagens impactam visualmente; sons evocam emoções; gestos e organização orientam a leitura e reforçam significações.

Integrando essa perspectiva, Kress e Van Leeuwen (2006, p.16, tradução nossa) afirmam:

Quer nos envolvamos em uma conversa, produzamos um anúncio ou elaboramos uma composição musical, estamos simultaneamente nos comunicando, fazendo algo para/com as outras pessoas de um determinado contexto social (trocando notícias com um amigo; persuadindo o leitor de uma revista a comprar algo ou entreterendo o público).

Cada um desses modos contribui de maneira única e interdependente para a construção do sentido, conforme os propósitos comunicativos e os contextos

socioculturais. No campo da educação, essa complexidade se traduz na necessidade de formação de leitores e produtores críticos, capazes de articular diferentes linguagens de forma coerente e significativa. Ramos e Carmelino (2014) destacam que, no ambiente escolar, a inserção de textos multimodais favorece o desenvolvimento da competência comunicativa e amplia o repertório de leitura. Dionísio (2011), por sua vez, reforça que as semioses utilizadas em discursos multimodais não apenas comunicam, mas ressignificam, em função dos contextos de produção, circulação e recepção dos textos.

Nessa mesma perspectiva, os textos produzidos e consumidos no cotidiano estão impregnados de marcas pessoais como: propósitos, valores, crenças e visão de mundo, elementos que igualmente são construídos em práticas sociais. Dessa forma, na prática, o ato de ler ou escrever não estão dissociados do contexto de produção ou de ideologias. Ainda nessa mesma linha, é indispensável que a escola compreenda isso e internalize em suas práticas a busca por gêneros textuais e modos de ensino que não se afastem do contexto de vida e propósitos dos estudantes.

A BNCC reconhece essa demanda e propõe que os estudantes desenvolvam competências para interpretar e produzir textos que combinem elementos verbais, visuais, sonoros e digitais (Brasil, 2018). Ao incluir gêneros como infográficos, vídeos, memes e hipertextos no ensino de Língua Portuguesa, a BNCC alinha-se às práticas comunicativas contemporâneas e propõe uma formação mais crítica e contextualizada, além de destacar que o uso de tecnologias digitais deve ser integrado à prática pedagógica, promovendo a autonomia, a criatividade e a análise crítica dos estudantes.

Nesse sentido, o desafio das escolas atualmente é integrar práticas tradicionais e digitais, atendendo às demandas da sociedade pelo uso ético das TDICs e promovendo ao mesmo tempo debates sobre questões como discurso de ódio, liberdade de expressão e limites de direitos. Conforme a BNCC (Brasil, 2018, p. 67), “compreender uma palestra é importante, assim como ser capaz de atribuir diferentes sentidos a um *gif* ou meme; da mesma forma que fazer uma comunicação oral adequada e saber produzir *gifs* e memes significativos também podem sê-lo”, para isso, as práticas pedagógicas não devem envolver apenas um foco em tipos de texto, como os clássicos, os quais desenvolvem habilidades analíticas e teóricas, mas

também a incorporação de novas literacias digitais, a fim de estimular a capacidade de síntese e o exercício da criatividade.

A presença das TDICs nas práticas pedagógicas, portanto, não deve ser encarada apenas como suporte instrumental, mas como elemento constitutivo de novos gêneros e formas de significação. Desse modo, os gêneros digitais não representam apenas adaptações dos impressos, mas reconfigurações discursivas que emergem a partir das *affordances* das plataformas digitais; *blogs*, *vlogs*, *podcasts* e *posts* são exemplos de textos que exigem do leitor competências específicas para interpretar diferentes recursos expressivos e navegar por múltiplos caminhos hipertextuais.

Nesse contexto, a distinção entre gêneros primários e secundários, conforme a teoria bakhtiniana, ganha novas nuances.

As mudanças históricas dos estilos da língua são indissociáveis das mudanças que se efetuam nos gêneros do discurso. A língua escrita corresponde ao conjunto dinâmico e complexo constituído pelos estilos da língua, cujo peso respectivo e a correlação, dentro do sistema da língua escrita, se encontram num estado de contínua mudança. É a um sistema ainda mais complexo, e que obedece a outros princípios, que pertence a língua literária, cujos componentes incluem também os estilos da língua não escrita (Bakhtin, 1997, p. 285).

Desse modo, gêneros digitais espontâneos, como comentários em redes sociais, podem conter traços dos gêneros primários, enquanto outros mais elaborados, como vídeos educacionais ou *podcasts*, integram-se aos gêneros secundários. A maioria desses gêneros, contudo, apresenta caráter multimodal, ao integrar diferentes linguagens na construção de sentido.

Diante das transformações comunicacionais impulsionadas pelas tecnologias digitais, a multimodalidade se consolida como elemento central para a compreensão dos discursos contemporâneos e para a ressignificação das práticas de ensino de Língua Portuguesa. Longe de ser um fenômeno recente ou meramente estético, ela se configura como um princípio organizador da linguagem, que exige novas abordagens teóricas e metodológicas no espaço escolar. A articulação entre os diferentes modos semióticos desafia os modelos tradicionais de ensino e convoca a escola a integrar os multiletramentos como eixo estruturante da formação cidadã, de modo a promover uma educação linguística mais sensível às práticas sociais atuais, formando sujeitos capazes de interagir, refletir e intervir no mundo de forma consciente e responsável.

2.1 Gêneros digitais no ensino de Língua Portuguesa

Os gêneros digitais emergem como formas de discurso e expressão concebidas no ambiente das tecnologias digitais, refletindo a transformação da sociedade na maneira como seus indivíduos se comunicam e interagem. De acordo com os estudos de Marcuschi (2002, p.19), “os gêneros caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos; surgem emparelhados a necessidade e atividades socioculturais, bem como na relação com inovações tecnológicas”, desse modo, por sua natureza mutável, conseguem ancorar em sua estrutura os modelos comunicativos primários (interações cotidianas imediatas como diálogos informais, cartas, bilhetes etc.), integrando diversos tipos de semioses.

No contexto educacional, a relevância dos gêneros digitais se acentua, pois eles desempenham um papel primordial no estímulo às múltiplas literacias e na ampliação do conceito de multiletramentos, que abrange não apenas as práticas de leitura e escrita, mas também a habilidade de navegar por diferentes linguagens e sistemas simbólicos em uma variedade de contextos culturais e tecnológicos.

A presença constante da tecnologia digital na vida dos estudantes torna urgente e indispensável a integração de gêneros digitais ao processo educativo. Quando incorporados às práticas pedagógicas, eles enriquecem significativamente o ensino-aprendizagem, promovendo inclusão digital, pensamento crítico e desenvolvimento de competências essenciais à cidadania na era da informação.

Outro aspecto relevante é a capacidade dos gêneros digitais de aproximar os conteúdos escolares da vivência dos estudantes, tornando o aprendizado mais contextualizado e significativo. Por meio deles, os alunos desenvolvem habilidades que vão desde a navegação reflexiva em ambientes digitais até a produção de conteúdos multimodais e a participação ativa em comunidades virtuais.

Apesar das vantagens, a integração dos gêneros digitais na educação exige preparação docente consistente e uma abordagem reflexiva que leve em conta os aspectos éticos, culturais e discursivos envolvidos. De acordo com Dionísio (2011, p.141), “não se trata de apenas pôr juntas palavras e imagens em um texto, mas sim de se observarem certos princípios de organização de textos multimodais”, isto é, antes levar um gênero textual digital para sala de aula, o professor precisa dominar

os fundamentos pedagógicos e tecnológicos desses gêneros para desenvolver práticas educativas que respeitem e valorizem os saberes.

Os gêneros digitais ampliam as práticas de leitura e escrita ao integrarem diferentes linguagens e possibilitarem percursos não lineares de aprendizagem, promovendo a autonomia, o pensamento crítico e a participação ativa dos estudantes.

Para isso, é fundamental que o professor atue como mediador, orientando o uso ético e reflexivo das tecnologias no contexto escolar. Essa abordagem torna o ensino mais dinâmico e conectado à cultura digital, favorecendo a formação de cidadãos críticos em uma sociedade hiperconectada.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise dos dados obtidos neste estudo revela a centralidade dos gêneros multimodais na formação de leitores críticos, apontando tanto suas potencialidades quanto os desafios de sua implementação em práticas pedagógicas. Os achados convergem para a urgência de se repensar o ensino de leitura em sala de aula, enfatizando a mediação ativa do professor e a articulação entre elementos verbais, visuais e outros modos de significação.

Estudos como os de Ramos e Carmelino (2022) e Linhares (2021) reforçam a importância da abordagem crítica e contextualizada dos gêneros multimodais. Por um lado, este evidencia, a partir do trabalho com charges especificamente, que os materiais didáticos tendem a trabalhar de forma superficial o potencial pedagógico desses textos, limitando-se a abordagens gramaticais tradicionais e pouco significativas, enquanto aqueles expõem a necessidade de uma análise minuciosa dos textos multimodais, reforçando o papel fundamental da intencionalidade na construção do sentido. Ambas as pesquisas exploradas convergem na defesa de práticas que considerem o conhecimento de mundo, os contextos sociais e as ideologias implícitas, na promoção de uma leitura reflexiva e situada.

Isso significa que o papel tradicional de professor é ampliado, passando a ser não apenas um transmissor de conteúdos, mas também um mediador de práticas de leitura que integram multiletramentos, para a formação de sujeitos habilitados para dialogar com as múltiplas linguagens que estruturam o cotidiano.

De modo geral, a leitura não se configura apenas uma atividade de decodificação de signos gráficos, mas envolve emoção, reflexão e posicionamento diante do texto (Bakhtin, 2011). Nesse sentido, Barros e Costa (2012) aprofundam sua crítica ao apontarem que a interpretação reduzida aos aspectos linguísticos limita significativamente a complexidade semântica dos textos multimodais, de modo que os elementos visuais, que exercem papel crucial na construção de sentidos, especialmente em gêneros como as tiras cômicas, se perdem e são dispensados durante as atividades interpretativas, comprometendo múltiplas possibilidades de significação.

Araújo (2011) apresenta um mapeamento de pesquisas sobre multimodalidade no Brasil, destacando que os estudos ainda se concentram majoritariamente em textos impressos, mesmo diante da multiplicidade de gêneros digitais, e considera como lacuna a pouca atenção dada à maneira como os alunos constroem sentidos a partir das múltiplas semioses no ambiente escolar, além da limitada formação dos docentes para lidar com tais desafios.

É perceptível, portanto, que a multimodalidade não deve ser vista como um mero adorno estético ou técnica de ensino, mas como uma lente interpretativa essencial para a compreensão dos discursos contemporâneos. Assim, o sentido de um texto multimodal emerge da combinação entre modos de representação e sua análise exige ferramentas teóricas que consigam abarcar sua complexidade (Kress, 2009). Nesse contexto, torna-se necessária a ampliação dos referenciais metodológicos utilizados em sala de aula, para incorporar cada vez mais práticas que estimulem a percepção crítica das relações entre forma e conteúdo nos textos multimodais.

Além disso, a BNCC também reconhece a indispensabilidade da leitura crítica de gêneros multimodais no ensino de Língua Portuguesa, propondo o desenvolvimento de competências que abarquem diferentes formas de representação e comunicação (Brasil, 2018). No entanto, como aponta Rojo (2012), essa diretriz ainda enfrenta resistência nas práticas escolares, muitas vezes ancoradas em metodologias tradicionais que negligenciam os modos não verbais, apontando para uma divergência teórica a respeito da inserção e valorização da multimodalidade como eixo estruturante dos multiletramentos.

No entanto, a integração crítica entre os modos semióticos amplia a compreensão textual e promove o desenvolvimento de habilidades interpretativas e reflexivas. Isso faz com que seja indispensável repensar as práticas pedagógicas para o ensino de Língua Portuguesa.

No cenário educacional marcado pelo avanço das tecnologias digitais e pela multiplicidade de formas de comunicação, a inovação pedagógica fundamentada na multimodalidade tem se consolidado como estratégia indispensável à formação de leitores. Assim, autores como Lima (2015) e Dionísio (2011), cujos estudos emergem para problematizar os limites das práticas tradicionais de ensino de leitura e escrita, apontam para a urgência de integrar diferentes modos semióticos de maneira articulada e significativa através da reformulação de conceitos.

De acordo com Lima (2015, p.20), “o trabalho da escola deve partir do novo conceito de letramento, que contribui para a formação da cidadania, permitindo aos alunos se apropriarem das práticas sociais para fazerem seus discursos circularem dentro e fora do ambiente escolar”. Com base nisso, ele enfatiza a necessidade de adoção de novas práticas pedagógicas, focando nas concepções atuais dos multiletramentos.

Ao defenderem práticas pedagógicas que considerem as complexas relações entre linguagens, é interessante apontar que os estudos aqui apresentados dialogam diretamente com os pressupostos de multiletramentos, de modo que a integração dos diversos modos de significação é apontada como eixo estruturante para a formação de competências leitoras mais críticas, possibilitando que os alunos identifiquem ideologias, compreendam representações sociais e intervenham de maneira consciente nos discursos que os cercam.

Entretanto, Ribeiro (2023) revela um cenário preocupante em sua pesquisa: muitos professores possuem apenas formação inicial, pouca participação em programas de formação continuada e demonstram ter concepções de certo modo restritas sobre multimodalidade. No exposto, muitos associam textos multimodais apenas aos suportes digitais, ignorando que todos os textos carregam em si múltiplos modos semióticos (Kress e Van Leeuwen, 2006). Ainda que alguns docentes recorram a materiais complementares, a baixa frequência e a insegurança na escolha das abordagens revelam a necessidade de maior suporte teórico-metodológico.

Esse panorama evidencia a urgência de políticas de formação docente contínua, com foco específico na leitura multimodal e na elaboração de materiais que deem suporte às práticas pedagógicas, conforme proposto por Ribeiro (2023).

Deve-se ter em mente que a presença cada vez mais marcante das tecnologias digitais e de múltiplas formas de comunicação transformou a maneira como lemos, produzimos e nos relacionamos com os textos. Essa realidade impõe uma revisão urgente das práticas pedagógicas, historicamente centradas na linguagem verbal como eixo exclusivo de produção de sentido. Diante disso, surge a necessidade de ampliar o conceito de texto para abarcar sua natureza essencialmente multimodal, integrando palavras, imagens, sons, cores, movimentos e disposições gráficas (Kress e Van Leeuwen, 2006).

Nesse sentido, as práticas educativas, para serem de fato efetivas, devem considerar a multiplicidade dos modos semióticos e a escola precisa se configurar como um espaço de experimentação e reflexão crítica sobre os textos com os quais os alunos interagem e produzem, promovendo a formação de leitores e produtores competentes em um mundo digitalizado e altamente visual (Gualberto, Pimenta, Santos, 2018). As autoras supracitadas evidenciam que a força de um texto reside na integração entre os modos, não na hierarquia entre eles.

Dessa forma, o letramento não pode ser entendido como uma competência neutra e individual, mas como uma prática social situada, que envolve contextos, valores, identidades e ideologias. Lima (2015) e Santos (2018) repensam o ensino de língua portuguesa, defendendo que a leitura crítica de textos multimodais não é alcançada apenas com a capacidade de compreender o código, ela exige o domínio articulado de diferentes linguagens, bem como o desenvolvimento de habilidades de análise, síntese e posicionamento diante dos discursos veiculados por gêneros híbridos como charges, vídeos, infográficos e *posts* digitais. As sequências didáticas propostas por Santos (2018) integram tecnologias digitais de forma estruturada, potencializando a construção de saberes relevantes e o protagonismo estudantil no processo de leitura e produção textual.

Apesar dos avanços teóricos, o estudo de Ribeiro (2023) revela um descompasso preocupante entre teoria e prática. Muitos docentes ainda apresentam uma compreensão limitada de multimodalidade, restrita a suportes digitais, e carecem de formação continuada que os capacite para trabalhar com os múltiplos modos de significação. Além disso, os materiais didáticos permanecem ancorados em

abordagens verbocêntricas, dificultando a efetivação de práticas críticas integradas. Isso demanda mudanças estruturais nos currículos, na formação inicial e continuada de professores e na produção de recursos didáticos adequados às exigências da comunicação contemporânea.

A BNCC estabelece diretrizes que reconhecem a centralidade dos gêneros multimodais no ensino de Língua Portuguesa, ao propor práticas pedagógicas que integrem leitura, análise e produção textual em consonância com as demandas de uma sociedade digital, midiaticizada e globalizada (Brasil, 2018). Nesse sentido, a valorização de textos que articulam diferentes modos de representação aproxima a escola da realidade comunicativa dos estudantes, ampliando seu repertório discursivo e favorecendo a inserção crítica em contextos socioculturais diversos (Rojo, 2012). Dessa forma, ao propor a leitura e produção de textos multimodais, a BNCC reposiciona o papel da escola como mediadora de práticas comunicativas contemporâneas, pressupondo então o desenvolvimento de competências interpretativas e argumentativas as quais permitam aos alunos atuarem de forma ativa e reflexiva nas interações sociais que envolvem múltiplas linguagens.

Entretanto, a concretização dessas propostas esbarra em desafios significativos. Conforme aponta Ribeiro (2023), a formação docente ainda não acompanha as transformações exigidas pelo paradigma dos multiletramentos, resultando em práticas pedagógicas pouco sensíveis à diversidade semiótica presente no cotidiano dos estudantes, de modo que a formação para o trabalho com multimodalidade deve ir além do aprimoramento técnico: trata-se de uma mudança de perspectiva que capacite o professor a compreender a linguagem em sua dimensão híbrida, ideológica e cultural.

Nesse contexto, estratégias como a produção de *blogs*, vídeos, *podcasts* e outros gêneros digitais tornam-se instrumentos pedagógicos eficazes. Elas estimulam o lado criativo dos alunos, fortalecem o trabalho colaborativo e ampliam a capacidade crítica frente aos discursos circulantes, habilidades indispensáveis para a formação de sujeitos autônomos e capazes de atuar em uma sociedade plural e tecnologicamente mediada.

Portanto, mais do que uma orientação curricular, a inserção da multimodalidade no ensino exige investimentos consistentes em formação docente e em materiais didáticos que deem suporte à renovação das práticas de leitura e escrita. Consolidar uma educação que dialogue com os múltiplos letramentos

contemporâneos é condição para preparar os estudantes para os desafios comunicacionais do século XXI, que exigem não apenas domínio técnico, mas também sensibilidade crítica, criatividade e consciência discursiva.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados indicaram que a utilização de gêneros multimodais apresenta um impacto significativo no ensino de Língua Portuguesa, sobretudo por favorecer a interação dos estudantes com diferentes formas de linguagem, proporcionando uma abordagem mais ampla e integrada no desenvolvimento das habilidades comunicativas.

Dessa forma, a prática de interpretação dos gêneros multimodais não apenas estimula a compreensão mais aprofundada dos textos, mas também amplia o repertório linguístico e semiótico dos alunos, preparando-os para lidar com as exigências de um mundo marcado pela multiplicidade de formas de comunicação. Nesse sentido, a capacidade de interpretar e produzir textos multimodais torna-se, assim, uma competência essencial, contribuindo para o pensamento crítico e para a criatividade dos estudantes, ao mesmo tempo em que estimula a participação nas atividades propostas.

Além disso, a variedade de combinações semióticas características desses gêneros atua como um fator motivador para os alunos, tornando o processo de produção textual mais dinâmico e interativo. Com isso, a possibilidade de incorporar elementos como imagens, vídeos, sons e outros recursos multimodais enriquece a experiência de ensino-aprendizagem, criando um ambiente que valoriza a pluralidade de formas expressivas e dá espaço à individualidade criativa dos estudantes.

Entretanto, foi constatado que persistem desafios significativos no que diz respeito à implementação eficaz desses gêneros no contexto escolar, especialmente devido às dificuldades enfrentadas por professores para trabalhar com as demandas específicas dos textos contemporâneos. A falta de formação continuada que contemple de forma robusta e prática a multimodalidade se mostrou um dos principais entraves, resultando em lacunas tanto no domínio técnico quanto nas abordagens pedagógicas aplicadas ao ensino. Essa situação ressalta a urgência de investir em programas de formação que capacitem os educadores a compreender e integrar os recursos multimodais de maneira planejada e estratégica, alinhada às diretrizes curriculares e às necessidades dos estudantes.



Portanto, a pesquisa aponta para uma dupla necessidade: de um lado, a valorização dos gêneros multimodais como ferramentas pedagógicas essenciais no ensino da língua portuguesa, e, de outro, a implementação de políticas e ações formativas que deem suporte aos professores, permitindo que estes desenvolvam as competências necessárias para lidar com a complexidade e a riqueza dos gêneros textuais contemporâneos. Somente assim será possível explorar todo o potencial transformador da multimodalidade no ambiente educacional, garantindo uma formação integral, crítica e conectada com as demandas do século XXI.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Antônia Dilamar. Gêneros multimodais: mapeando pesquisas no Brasil. *Linguagem em Foco* – Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE – v. 3 n. 5, 2011 [Material eletrônico]. Disponível em:

https://drive.google.com/drive/u/2/folders/1gDeZ9ydrs5UalcjblSUDoGTuCrPm_BC. Acesso em 04 abr. 2025.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. *Estética da criação verbal*. Trad. de Maria Emsantina Galvão G. Pereira e Marina Appenzellerl. — 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARROS, Cláudia Graziano Paes; COSTA, Elizangela Patrícia Moreira. Os gêneros multimodais em livros didáticos: formação para o letramento visual? / Multimodal genres in textbooks: are students being schooled for visual literacy?. *Bakhtiniana*, São Paulo, p. 38-56, jul./dez. 2012.

BARTON, David; LEE, Carmen. *Linguagem online: textos e práticas digitais*. Trad. de Milton Camargo Mota. — 1. ed. — São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BEZEMER, Jeff; KRESS, Gunther. *Multimodality, learning and communication: a social semiotic frame*. London: Routledge, 2016.

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

DIONÍSIO, Ângela Paiva. Gêneros Multimodais e Multiletramentos. In: KARWOSKI, Acir Mario; GAYDECKZA, Beatriz; MARCUSCHI, Luíz Antônio (Orgs.). *Gêneros Textuais: reflexões e Ensino*. — 4. ed. — São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

GUALBERTO, Clarice Lage; PIMENTA, Sônia de Oliveira; SANTOS, Zaira Bonfante dos. Leitura e produção textual no contexto acadêmico: práticas e reflexões a partir da multimodalidade e da Semiótica Social. In: GUALBERTO, Clarice Lage; PIMENTA,

Sônia de Oliveira; SANTOS, Zaira Bonfante dos (orgs.). *Multimodalidade e Ensino: múltiplas perspectivas*. organizadoras. São Paulo: Pimenta Cultural, 2018.

KRESS, Gunther. *Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication*. London: Routledge, 2009. [Material eletrônico]. Disponível em: <https://www.taylorfrancis.com/books/edit/10.4324/9780203970034/multimodality-gunther-kress>. Acesso em: 13 abr. 2025.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. *Reading images: the grammar of visual design*. 2. ed. London: Routledge, 2006.

LIMA, Eliete Alves de. *Multimodalidade e Leitura Crítica: novas perspectivas para o ensino de Língua Portuguesa*. 2015. 171 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Faculdade de Letras e Artes, Pau dos Ferros, Rio Grande do Norte, 2015.

LINHARES, Allan Andrade. Estratégias multimodais no gênero charge: análises de LDs do primeiro ano do Ensino Médio. *Form@re*. Revista do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica. Universidade Federal do Piauí, v.9, n. 1, jan./jun. 2021 [Material eletrônico]. Disponível em: https://drive.google.com/drive/u/2/folders/1gDeZ9ydrs5UalcjblSUDoGTuCrPm_BC. Acesso em: 10 abr. 2025.

MARCUSCHI, Antônio Luiz; Gêneros Textuais: definições e funcionalidades. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Lucerna, 2002.

RAMOS, Paulo; CARMELINO, Ana Cristina. Contribuições para leitura de gêneros multimodais no ensino. *Intersecções*, ed.12, n.7, mai/2014, p.61 [Material eletrônico]. Disponível em: https://drive.google.com/drive/u/2/folders/1gDeZ9ydrs5UalcjblSUDoGTuCrPm_BC. Acesso em: 12 abr. 2025.

RAMOS, Paulo; CARMELINO, Ana Cristina. Intencionalidade na prática: aplicação em produção multimodal. *Entrepalavras*, Fortaleza, v. 12, n. 3, e2500, p. 247-265, set./dez. 2022 [Material eletrônico]. Disponível em: <file:///C:/Users/Usseer/Downloads/2500-10152-1-PB.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2025.

RIBEIRO, Tatiane da Silva Lira. *Conhecimento e uso de textos multimodais no ensino de leitura nos Anos Finais do Ensino Fundamental*. 165f. Dissertação de Mestrado. (Mestrado Profissional em Linguística e Ensino – MPLE) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa – PB, 2023.

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2012.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.



ROJO, Roxane. Entre plataformas, ODAs e protótipos: novos multiletramentos em tempos de web21. *The Specialist*: descrição, ensino e aprendizagem, vol. 38, nº 1 jan./jul. 2017.

SANTOS, Fernanda Maria Almeida. Multiletramentos e ensino de língua portuguesa na educação básica: uma proposta didática para o trabalho com (hiper)gêneros multimodais. *Signo*. Santa Cruz do Sul, v.43, n. 76, p. 55-65, jan./abril 2018. Disponível

em:

https://drive.google.com/drive/u/2/folders/1gDeZ9ydrs5UalcjblSUDoGTuCrPm_BC.

Acesso em: 04 abr. 2025.

ESTRATÉGIAS METADISCURSIVAS NA FALA E NA ESCRITA NO GÊNERO ENTREVISTA

Vilma Maria Reis Cavalcante (UEMA)¹

RESUMO: O objetivo do presente artigo é analisar as estratégias metadiscursivas na fala e na escrita no gênero entrevista. Assim, pretendemos responder a seguinte questão: como as estratégias metadiscursivas são utilizadas na fala e na escrita no gênero entrevista? Em tempos em que os gêneros passam por acomodações em virtude das possibilidades permitidas pela tecnologia, as discussões sobre fala e escrita são necessárias, uma vez as aproximações e distanciamentos entre ambas contribuirão de forma significativa para as dinâmicas impostas a antigos e novos gêneros discursivos. Nesse cenário, nosso interesse recai sobre o metadiscurso e seus recursos. A discussão aqui proposta está assentada teoricamente na concepção sociointerativa da linguagem, conforme Koch (2006, 2009, 2024) e Marcuschi (2007, 2008). No que se refere à noção de metadiscurso, esta será utilizada de acordo com o ponto de vista de Borillo (1985), Risso & Jubran (1998) e Jubran (2024) para quem o metadiscurso refere-se à própria atividade discursiva, indicando a presença de atividade enunciativa na materialidade textual. Em relação às questões referentes à fala e à escrita nos apoiaremos nas ideias defendidas por Marcuschi (2007, 2008) e Marcuschi e Dionísio (2007), as quais partem do pressuposto de que fala e escrita não são dicotômicas, mas guardam diferenças entre si. Metodologicamente, procederemos à revisão bibliográfica, enfocando particularmente os autores acima citados e, em seguida, procederemos à análise qualitativa de dois textos do gênero entrevista, a saber: o Inquérito nº 151 NURC/RE, publicado por Sá et al. (2017) e uma entrevista, publicada na revista *Cândido* (2020). Após análise das estratégias metadiscursivas nas entrevistas, constatou-se que estas ocorrem em ambas modalidades, porém guardando diferenças em relação aos recursos utilizados em cada uma das modalidades.

Palavras-chave: Metadiscurso; gênero discursivo; fala; escrita.

1 INTRODUÇÃO

¹ Professora Doutora em Linguística pela UFRJ e lotada no Departamento de Letras da Universidade Estadual do Maranhão/Campus Bacabal. E-mail: vilmacavalcante@professor.uema.br

Em tempos em que os gêneros passam por acomodações decorrentes, em muitos aspectos, das novas tecnologias e das mudanças culturais de uma forma geral, o olhar para a fala e a escrita deve ocupar importante lugar, tanto no que diz respeito à compreensão dos gêneros quanto às estratégias de construção de sentido utilizadas por ambas. Isso quer dizer que a noção de metadiscurso, como o processo de autorreflexividade da linguagem, tem sido gradativamente valorizado na escrita, principalmente em ambiente digital, uma vez que estes buscam, em sua maioria, empregar estratégias que aproximem interlocutores durante o evento comunicativo.

Neste artigo, nos propomos analisar as estratégias metadiscursivas na fala e na escrita no gênero entrevista. A nossa motivação para tal estudo está no fato de que acreditamos que essas estratégias de construção do sentido, tradicionalmente ligadas à fala, estão sendo utilizadas cada vez mais no âmbito da escrita. Entendemos que o metadiscurso se presta à construção de sentido e age na condução das intenções do autor como também explícita, de certa forma, o estilo particular do falante/escritor e suas relações com o seu interlocutor, permitindo que aquele que recebe essas informações identifique pistas para sua compreensão e seu engajamento no assunto abordado no decorrer da interlocução e que a sua ocorrência não se limita à fala, podendo ocorrer também na escrita. De outro modo, entendemos que os textos escritos estão cada vez mais inscritos dentro de ambientes digitais, obedecendo à uma proposta multimodal, a qual se baseia em uma rede de possibilidades textuais de construção de sentido.

Teoricamente, a discussão aqui proposta está assentada na concepção sóciointerativa da linguagem, conforme (Koch, 2006, 2009; Marcuschi, 2002, 2007); e, no que se refere a metadiscurso será considerado o ponto de vista de Borillo (1985) e Jubran (2024) e Risso & Jubran (1998). Metodologicamente, procederemos à revisão bibliográfica e à análise de dois textos do gênero entrevista, sendo o primeiro o Inquérito no 151 do tipo D2 do Projeto NURC/RE, publicado por Sá *et. al.* (2017), o qual é um texto de fala (transcrita); o segundo, uma entrevista, publicada na revista Cândido (2020), disponível no modo impresso e no modo *on-line*.

O presente artigo está organizado da seguinte forma: no item 'metadiscurso' será abordado questões conceituais; em seguida, no item 'o gênero discursivo entrevista: entre oral e o escrito' abordará questões referentes o contínuo fala escrita e o gênero entrevista; e, no item 'estratégias metadiscursivas na fala e na

escrita no gênero entrevista: os dados' serão apresentados os resultados e discussões; e, posteriormente as considerações finais.

Esperamos que este estudo contribua para o conjunto de estudos sobre o metadiscorso, como também para os estudos sobre o contínuo fala-escrita.

2 METADISCURSO

A noção de metalinguagem está invariavelmente relacionada ao fato da linguagem ser utilizada para falar da própria linguagem. Partindo dessa compreensão, Risso e Jubran (1998) entendem que metalinguagem relaciona-se à estrutura da língua enquanto sistema, enquanto a metadiscursividade relaciona-se ao contexto discursivo. Essa diferenciação recai conseqüentemente sobre a questão da referência, ou seja, a relação que se pretende investigar não é a relação entre as palavras e as coisas, mas considerar a referência aos objetos-de-discurso (Apothéloz & Reichler-Béguelin (1995), Mondada & Dubois (1995), Koch (2009), Koch & Marcuschi, (1998)) no ceio das interações. Assim, segundo Koch e Marcuschi (1998, p.175) esclarecem que “os objetos-de-discurso não preexistem o discurso como tal, mas são construídos no seu interior”. Esse entendimento permite considerar a referenciação como uma noção “marcada pelos aspectos sociais e intersubjetivos das interações que lhes são próprias” Morato (2024, p.243). Nesse contexto, é mister considerar a enunciação e o sujeito para utilizarmos a noção de metadiscorso, na qual “as palavras são usadas para referirem-se a própria atividade discursiva, indicando a introjeção da instancia da enunciação na materialidade textual” afirma Jubran (2024, p. 220). Dessa perspectiva, é necessário considerar a noção de sujeito da interação que age direcionando, explicitando ou camuflando as intenções, sendo extremamente importante para a construção dos sentidos tecidos no texto. Assim é que o metadiscorso constitui-se no fazer do discurso sobre o discurso.

Dans sa fonction de glose sur le discours, le métadiscours peut intervenir de diverses manières :

- il fait référence au discours pour en expliquer le code, celui-ci étant pris hors contexte dans sa réalité linguistique, ou au contraire dans sa mise en fonctionnement et dans son usage.
- il fait référence au discours comme fait énonciatif pour en expliciter certaines conditions : intelligibilité, rapport du locuteur à son dire, etc.

- il fait référence au discours en tant que mise en construction d'énoncés ; il en explicite le déroulement, la stratégie, l'organisation argumentative (BORILLO, 1985, p.50).²

Na sua função de glosa do discurso, o metadiscorso pode intervir de diversas maneiras:

- refere-se ao discurso para explicar o código, sendo este descontextualizado na sua realidade linguística, ou pelo contrário no seu funcionamento e na sua utilização.
- refere-se ao discurso como fato enunciativo para explicar certas condições: inteligibilidade, relação do locutor com o que diz, etc.
- refere-se ao discurso como construção de enunciados; ele explica o progresso, a estratégia, a organização argumentativa (BORILLO, 1985, p.50) (tradução nossa).

Ao considerar o trabalho de Borillo (1985), Koch (2009) denomina as maneiras, as quais o metadiscorso se concretiza de estratégias: metaformativas, modalizadoras ou metapragmáticas e metaenunciativas, ou seja: as que tomam como objeto o próprio texto, as que tem por fim indicar o grau de certeza, de comprometimento do locutor em relação ao seu discurso; e, as que tomam a própria enunciação como objeto de menção.

Jubran (2024) na trilha do percurso de Borillo (1985), apresenta cinco modalidades de metadiscorso em textos falados, a saber: aquelas que fazem referência à elaboração do texto; à estruturação tópica; às instâncias produtoras do texto (locutor e interlocutor); aos papéis discursivos assumidos pelos interlocutores na interação ou aos papéis sociointerativos; e, aquelas que fazem referência a ato comunicativo.

As estratégias metadiscursivas, as quais referem-se à elaboração do texto dizem respeito

à sua formulação linguística, comentários, avaliações da propriedade do uso de uma palavra; indicação de mudança de registro; sinalizações de relevo a uma determinada informação; explicitação da referência conferida a um item lexical ou de seu grau de abrangência (Jubran, 2024, p. 221).

2 Na sua função de glosa do discurso, o metadiscorso pode intervir de diversas maneiras:

- refere-se ao discurso para explicar o código, sendo este descontextualizado na sua realidade linguística, ou pelo contrário no seu funcionamento e na sua utilização.
- refere-se ao discurso como fato enunciativo para explicar certas condições: inteligibilidade, relação do locutor com o que diz, etc.
- refere-se ao discurso como construção de enunciados; ele explica o progresso, a estratégia, a organização argumentativa (BORILLO, 1985, p.50) (tradução nossa).

As estratégias metadiscursivas referentes a estruturação tópica do texto, em termos de montagem e progressão textual: estão ligadas à

indicação do tópico discursivo a ser abordado, marcação do esquema de composição do texto, sinalização de introdução e de finalização de um tópico discursivo, sinalização de interrupção, inserção de parêntesis e retomada tópica, indicação do estatuto discursivo de um fragmento do texto (resumo, tese, definição, conceito etc.) (Jubran, 2024, p. 222).

Aquelas estratégias que apontam para as instâncias coprodutoras do texto (locutor e interlocutor), segundo Jubran (2024, p.223), “marcam no texto a fim de estabelecer condições dialógicas para assegurar o intercâmbio verbal”. Essas estratégias estão relacionadas à

atribuição de qualificações aos interlocutores para discorrerem sobre o tópico discursivo em curso, manifestação de interesse ou desinteresse, indicação de outras fontes enunciativas do discurso para apoio ou refutação de argumentos ou mesmo para a preservação de face, evocação de conhecimento partilhado, instauração da convivência com o interlocutor, interpelação do interlocutor a respeito do entendimento a fala.” (Jubran, 2024, p.223)

As estratégias metadiscursivas ligadas aos papéis discursivos segundo afirmação Jubran (2024, p. 224) estão ligadas “às referências aos papéis discursivos assumidos pelos interlocutores na dinâmica da interação verbal, ou aos papéis socioinstitucionais de que estão revestidos, os quais se constituem como lugar institucionalizados a partir do qual exercem eu discurso”.

E, finalmente, para Jubran (2024, p. 224) “as referências ao próprio ato comunicativo em processo, quanto as suas contingências de realização”, as quais, para a autora, referem-se ao

estabelecimento da natureza que deve assumir a interação (debate, consenso, conversa fiada etc.), estabelecimento de condições para a realização ou o prosseguimento do evento comunicativo, avaliação do modo pelo qual se processa o ato comunicativo, negociações de várias ordem, como a de tópicos a serem abordado, ou turnos sobre como conduzir evento comunicativo (Jubran, 2024, p. 224)

Lembramos que neste trabalho pretendemos não somente verificar o ocorrência do metadiscurso em textos orais, mas também observar a sua ocorrência em textos escritos pertencentes ao gênero entrevista. Desse modo, precisamos ter em mente as características do gênero entrevista, as quais podem possibilitar a utilização de estratégias metadiscursivas em ambas modalidades.

3 GÊNERO DISCURSIVO ENTREVISTA: ENTRE ORAL E O ESCRITO

Para Bakhtin (2003) os gêneros textuais são relativamente estáveis. O que se pode inferir que forças (individuais, sociais, culturais etc.) agem sobre estes gêneros formatando-os ao uso pela sociedade. Em um momento de progresso tecnológico porque passamos, o olhar para os gêneros textuais deve ser pautado na dinamicidade destes, tendo em vista as necessidades daqueles que os utilizam, seus contextos e seus objetivos interacionais. Nesse sentido, o gênero entrevista se presta a uma gama de possibilidades dentro desse cenário, pois podem variar quanto aos objetivos, quanto ao suporte, ainda quanto à formalidade, além da modalidade (oral ou escrita) utilizada para sua construção.

Além destas questões, o gênero em questão pode se prestar à discussão sobre diferenças e aproximações entre fala e escrita, as quais permeiam as discussões sobre a formatação dos gêneros. Sobre essa questão Marcuschi (2007, p.58) afirma o que segue:

Constata-se hoje que, tanto em termos de usos como de características linguísticas, fala e escrita mantêm relações muito próximas do que se admitia então. Surgiu uma visão que permite observar a fala e a escrita mais em suas relações de semelhança do que diferença em certa mistura de gêneros e estilos, evitando as dicotomias em sentido estrito”.

Assim, Marcuschi e Dionísio (2007 p.17) ao considerarem noções gerais para orientação para o estudo da fala e da escrita afirmam que “as relações entre oralidade e escrita se dão num contínuo ou gradação perpassada pelos gêneros textuais e não na observação dicotômica de características polares.”

O entendimento de que fala e escrita fazem parte de um contínuo nos permite dizer que também as estratégias de construção de sentido permitem essa gradação, ou seja, acomodam-se acordo com os objetivos, suporte, formalidade etc., o que podemos supor que essas estratégias constituem igualmente um contínuo de possibilidades e adequações. Importante destacar que a formatação de novos gêneros inclui a noção de multimodalidade. Essa questão está intimamente focalizada nos interlocutores, seja na fala ou escrita. Dionísio (2007, p.178): “Os gêneros textuais falados e escritos são também multimodais porque quando falamos ou escrevemos um texto usamos, no mínimo, dois modos de representação: palavras e gestos, palavras e tipografia, palavras e sorrisos, palavras e animações, etc.”

O que vimos chamando de formatação de um gênero, passa por todas essas questões. Desse modo, nos interessa, o que Marcuschi e Dionísio (2007) denominam de estratégias interativas. Para os autores essas estratégias não aparecem da mesma forma, com as mesmas marcas. Dizem os autores: “as estratégias interativas com todas as atividades de contextualização, negociação e informatividade não aparecem com as mesmas marcas na fala e na escrita.” Marcuschi e Dionísio (2007, p. 17). Isso quer dizer que para os autores embora os sistema linguístico seja o mesmo, os recursos não o são. Desse modo, para o autores tanto a fala e quanto a escrita têm realizações estilísticas variadas com graus de formalidades diferentes. Isso ocorre, segundo os autores, porque a língua mantém complexas relações com formações e representações sociais.

Entendemos, então, que fala e escrita podem ocorrer como modalidades distintas, mas também podem ocorrer em gêneros como a entrevista em que as duas modalidades se aproximam e possibilitam efetivamente análise do contínuo de fala-escrita.

4 ESTRATÉGIAS METADISCURSIVAS NA FALA E NA ESCRITA NO GÊNERO ENTREVISTA: OS DADOS

A ideia que nos move neste trabalho está centrada na relação entre fala e escrita, no aparecimento de novos gêneros e na acomodação de outros tantos e no papel das estratégias metadiscursivas no processo interacional. Assim, em tempos em que os gêneros passam por acomodações em virtude das possibilidades permitidas pela tecnologia, as discussões sobre fala e escrita são necessárias, uma vez as aproximações e distanciamentos entre ambas contribuirão de forma significativa para as dinâmicas impostas a antigos e novos gêneros discursivos. Aqui, como dissemos anteriormente, verificaremos a materialização desse processo no gênero textual entrevista e para isso partiremos de um *corpus* constituído por duas entrevistas: o Inquérito no 151, tipo: D2 do Projeto NURC/RE publicado por Sá at. al. (2017) e uma entrevista publicada na revista Cândido em 2020 do Sistema Bibliotecas do Paraná (2020), importante dizer que a revista em questão está disponível em forma impressa e *on-line*. No quadro 1 abaixo podemos observar as especificidades de cada um dos textos.

Quadro 1: Caracterização dos textos em análise

Texto	Gênero discursivo	Modalidade	Grau de formalidade	Suporte
Inquérito no 151, tipo: D2 do Projeto NURC/RE	Entrevista	Fala (transcrição)	Informal	Fala (o texto é uma transcrição)
Entrevista publicada na revista Cândido em 2020 do Sistema Bibliotecas do Paraná (2020).	Entrevista	Escrita (poderá ter passado por um processo de retextualização da fala para a escrita)	Formal	Revista disponível em duas modalidades impressa e <i>on-line</i> no site da Biblioteca Pública do Paraná

Fonte: Nossa autoria

Para analisarmos os textos acima citados partiremos de um grupo de cinco grupos de estratégias ou operações metadiscursivas contidas no trabalho Jubran (2024), buscando depreendê-las em ambos os textos, são elas: referências à elaboração do texto; referências à estruturação tópica do texto; referências às instâncias coprodutoras do texto (locutor e interlocutor); referências aos papéis discursivos assumidos pelos interlocutores na dinâmica da interação verbal; e, as referências ao próprio ato comunicativo em processo.

Em relação às referências à elaboração do texto, podemos observar o processo de reformulação em (1) e (2), a reformulação demanda uma elaboração do texto ao mesmo tempo em que se fala (característica da fala). Em (1) *antigamente* é reformulada é como se o falante dissesse *antigamente*, não, estou exagerando, digo, *poucos anos atrás*. Esse processo de autorreflexividade é característico das operações metadiscursivas; em (2) o processo de reformulação busca o melhor termo para a ocasião *correios* ou a *empresa de correios e telégrafos*.

Diferentemente no texto de entrevista da Revista Cândido (2020) que apresenta um texto mais limpo, ou seja, sem interrupções e hesitações, como em (3) e (4). Em (3) *a morte do outro*, depois *dos outros* e depois *de nós*. O processo de reformulação no texto escrito está mais integrado ao discurso através de conjunto de elementos de pontuação como travessões, tornando quase imperceptível a sua identificação. Em (4) pode-se verificar a repetição da ideia *não significa que não seja difícil* a autora já está dizendo que é difícil, mas era enfatizada com repetição da ideia *É muito difícil*. Aqui objetivo é ênfase

- (1) **Inf.1** eu não sei a minha experiência com esse novo telefone é:: simplesmente catastrófica... *antigamente... digo poucos anos atrás os telefones pelo menos os nossos funcionavam normalmente...* (NURC/ Recife – 151)
- (2) **Inf.1** ah: os correios no caso... bom os correios... atualmente a: empresa de: a empresa:: *correio e telégrafo brasileira* passou por uma:... modificação tremenda... (NURC/ Recife – 151)
- (3) Não mais pela voz do outro, como na reportagem, *mas pela voz do outro — ou dos outros — de nós*. E essa foi uma experiência bem brutal para mim. Durante todo o tempo em que escrevi meu romance, eu o habitei. (Revista Cândido, 2020)
- (4) O jornalismo nos ensina que, quando a gente precisa escrever, a gente escreve. Pelo menos essa é a minha experiência. *Mas isso não significa que não seja difícil. É muito difícil* (Revista Cândido, 2020)

A inserção constitui-se a explicação, a qual permite ao interlocutor melhor compreensão do assunto abordado. Essa estratégia utiliza-se da parentetização que que nada mais é, segundo Jubran (1996), uma pequena pausa para inserção de outras informações. Assim em (5) e (6) podemos depreender essa estratégia. Em (5) o informante faz uma interrupção para descrever o que ocorria na madrugada, ou seja, *aqueles meninos tudo na porta* o que permite ao interlocutor visualizar a cena. Tal observação, no entanto, pautada pela imposição da modalidade falada, é acomodada no processo de interação via a série de mecanismos paralinguísticos (gestos, por exemplo). Em (6) e (7), no texto escrita, a parentetização se realiza de forma a obedecer as especificidades da escrita (uso de parêntesis, travessão ou aspas), aqui também há uma quebra do tópico.

- (5) Inf.1 Logo de madrugada [aqueles meninos tudo na porta (NURC/ Recife – 151) (NURC/ Recife – 151)
- (6) Foi essa capacidade incrível de ouvir àqueles que geralmente não são ouvidos — *característica indissociável aos grandes repórteres* — que fez de Eliane um jornalista que não tem leitores, mas fãs. (Revista Cândido, 2020)
- (7) ...reportagens mais longas e de maior entrega. Acho que não há muito mistério. Você tem de ter um projeto seu — *porque, senão tiver, não só no jornalismo, mas em qualquer área, vai fazer o projeto dos outros*. (Revista Cândido, 2020)

O falante utiliza a ênfase para indicar a importância conferida à palavra ou a determinado seguimento, como em (8) abaixo: *MÍ-NI-MO*. Já no texto escrito em (9) e (10) o locutor usa aspas.

- (8) Inf.1... digamos vinte e uma horas.. esse horário devia ser sagrado e te no *MÍ-NI-MO*.. de: vamos dize:r de cenas pesa:das de morte assassina:to de dramas (NURC/ Recife – 151).
- (9) Eu sou uma contadora de histórias. Esta é a conexão. Sou, principalmente, uma “escutadeira”. Seja da história do outro, seja da história dos outros de mim. (Revista Cândido, 2020)
- (10) Sou também uma “vampiróloga” e é preciso que um livro de vampiros seja muito falcatrúia para que eu não oleia. Há um livro que dou para todas as crianças da família e da vizinhança: *A Fada que tinha ideias*. (Revista Cândido, 2020)

As estratégias de estruturação tópica do texto explicitam a composição do texto, conforme Jubran (2024). Em (11) o falante explicita que ele vai emitir a opinião dele e organiza o enunciado dizendo: *eu acho o seguinte*. Em (12) o falante indica que o estatuto de conclusão que deve ter a tanto a sua pergunta como a resposta da entrevistada com *Para finalizar*. Em (13) há uma organização do tópico, ou seja, *um dia*, depois *no início*, e depois *agora*.

(11) Inf.1 M... escuta...você acha Recife o tipo da cidade desenvolvida?...em comparação com Rio de Janeiro por exemplo?

Inf.2 nã:o *eu acho eu acho o seguinte*... que: Recife tem umas certas características diferentes do Rio de Janeiro...eh: ligado assim à tradição... as famílias da maneira de viver da sociedade (NURC/ Recife – 151).

(12) *Para finalizar*, qual o principal conselho que daria a um jovem repórter? (Revista Cândido, 2020).

(13) *Mas um dia* a mãe, Maria Lúcia, me acordou com sua voz de unha em quadro-negro. Ela falava dentro da minha cabeça, reivindicando uma versão. Dizia que o que eu escrevia estava errado. Me revoltei, *no início*. Afinal, o romance era meu. Mas a mãe não me deixava mais dormir e então ela entrou na história, de repente. Entrou porque decidiu entrar. E devo isso a ela. O romance ficou muito melhor porque a mãe está nele. Mesmo que eu a odeie às vezes. *Agora*, a resposta à pergunta dos leitores prévios (NURC/ Recife – 151).

Quando observamos, as estratégias ligadas às referências às instâncias coprodutoras do texto (locutor e interlocutor). No texto de fala encontramos formas como o *né?* em (14) e o *entende?* em (15). Essas formas são um tipo de interpelação de verificação. No texto escrito, em (16) *convenhamos* é a utilização do conhecimento partilhado entre os interactantes. Em (17) a entrevistada lança mão da generalização da situação para ter a convivência do seu interlocutor *porque, senão tiver, não só no jornalismo, mas em qualquer área, vai fazer o projeto dos outros*.

(14) isso facilita você sabe que quando o rio está cheio ele pode ser... navegável *né?* ...navegando... agora quando... (NURC/ Recife – 151).

(15) ah eu acho o seguinte eu/ em relação...ao que foi..a minha família *entende?* (NURC/ Recife – 151).

(16) ...porque, senão tiver, não só no jornalismo, mas em qualquer área, vai fazer o projeto dos outros. O que, *convenhamos*, é uma pena para uma vida (Revista Cândido, 2020).

(17) Acho que não há muito mistério. *Você tem de ter um projeto seu — porque, senão tiver, não só no jornalismo, mas em qualquer área, vai fazer o projeto dos outros* (Revista Cândido, 2020).

No que se refere às referências aos papéis discursivos assumidos pelos interlocutores na dinâmica da interação verbal. No caso de (18), o locutor ao falar de carro, afirma que não entende nada do assunto, uma vez que não é engenheiro mecânico, na identificação do informante do inquérito, podemos identifica-lo como engenheiro civil.

(18) bom como engenheiro eu: de carro eu não entendo nada né? porque o meu ramo é bem diferente eu não sou engenheiro mecânico... (grifo nosso o locutor é engenheiro civil. (NURC/ Recife – 151).

No texto escrito, encontramos o exemplo (19), o qual lança mão do papel de jornalista dos interactantes.

(19) *nós, jornalistas*, nos propomos a documentar a história cotidiana do país, portanto assumimos essa responsabilidade e temos de dar um jeito de dar conta dela ou temos de ter a honestidade de cair fora; contar a vida de alguém é algo grande, transformador, precisamos respeitar este pacto e estar à altura dele (Revista Cândido, 2020).

Quanto às referências ao próprio ato comunicativo, podemos observar os exemplos abaixo. Podemos encontrar em (20) uma organização proposta em tópicos.

(20) Eu nunca admiti ser preguiçosa porque sempre soube que a minha preguiça era criminosa *por três razões bem básicas*: 1) nós, jornalistas, nos propomos a documentar a história cotidiana do país, portanto assumimos essa responsabilidade e temos de dar um jeito de dar conta dela ou temos de ter a honestidade de cair fora; 2) contar a vida de alguém é algo grande, transformador, precisamos respeitar este pacto e estar à altura dele; 3) eu tenho muito respeito por mim mesma para ser medíocre... (Candido, 2020).

Ao compararmos as estratégias metadiscursivas nos dois textos, entendemos essas estão ligadas ao contínuo fala-escrita, como também aos objetivos do gênero textual a ser utilizado. Por outro lado, um ponto que deve ser destacado é que o texto da entrevista escrita utiliza principalmente, estratégias metadiscursivas adequadas à modalidade escrita. Outra questão que é importante ser colocada é que essas estratégias se superpõem no fazer discursivo-textual.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O propósito do presente artigo foi analisar as estratégias metadiscursivas na fala e na escrita no gênero entrevista. Desse modo, de forma geral podemos afirmar que as estratégias metadiscursivas tem um forte apelo argumentativo na construção do texto oral e do texto escrito. Apesar de serem mais evidentes em textos orais, pudemos observar que em contextos como aquele do gênero entrevista publicado em pela Revista Cândido (2020), por nós analisado, oferece uma aproximação com a fala, supomos que em decorrência dos objetivos do suporte, grau de formalidade, entre outros aspectos.

No que se refere às estratégias metadiscursivas na fala e na escrita no gênero entrevista, podemos afirmar que:

- a) as estratégias metalinguísticas tradicionalmente ligadas à fala, aplicam-se igualmente à escrita, embora seus recursos sejam adaptados ao contexto da escrita;
- b) considerando os ambientes e os suportes do gênero entrevista que analisamos, no caso da entrevista publicada em uma revista *on-line* e distribuído de forma impressa, podemos dizer que este utiliza-se de uma modalidade, que embora não seja fala transcrita, aproxima-se bastante dela, uma vez os objetivos do texto requerem aproximações entre os interlocutores através do uso de estratégias metadiscursivas.

Desse modo, podemos afirmar que as estratégias metadiscursivas apresentam maior visibilidade em gêneros em apresentam maior engajamento dos interactantes; ainda, podemos observar que em textos orais apresentam recursos como gestos, olhar, timbre da voz etc., porém em textos escritos, os interlocutores utilizam-se de recursos que lançam mão de mecanismos pontuação, destacando-se a parentetização e o aspeamento para expressar, na escrita, aquelas estratégias que ocorrem na fala;

- a) As estratégias mais produtivas nos textos de escrita são aquelas que se referem às referências à elaboração do texto, e às referências a estruturação tópica do texto, seguidas por aquelas que referem-se instâncias coprodutoras do texto.

Finalmente podemos dizer, que considerando a formação de novos gêneros, constituídos, em sua maioria, a partir das possibilidades propiciadas pela internet, tendem a maior exploração das estratégias metadiscursivas, pois buscam maior proximidade entre interlocutores. Finalmente, podemos dizer que o olhar para as estratégias metadiscursivas e para o contínuo fala – escrita pode favorecer a criação e compreensão de novos gêneros.

REFERÊNCIAS

- APOTHELÓZ, Denis & REICHLER-BÉGUELIN, Marie-José. Construction de la référence et stratégies de désignation. In: *Travaux neuchâtelois de linguistique*. TRAVEL, 1995, nº 23, pp. 227-271.
- BAKHTIN, Mikhail. Gêneros do discurso. In: *A estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BORILLO, A. *Discurs ou metadiscurs*. DRLAV, n 32, 1985, págs. 4-61
- DIJK, Teun Adrianus van. *Cognição, discurso e interação*. 7ª ed, 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2022, 207 págs.

JUBRAN, Clélia Cândida A. S. Metadiscorso em estrutura televisiva: um enfoque interacional. Revista Scripta, n. 7. Belo Horizonte: PUC – Minas, 2000

JUBRAN, Clélia Spinardi. Especificidades da referenciação metadiscursiva. In: *Referenciação e discurso*. KOCH, Ingedore; MORATO, Edwiges Maria; BENTES, Ana Cristina (Orgs.). São Paulo, Contexto, 2024. Págs.219-240.

KOCH, Ingedore G. Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. 5 ed., São Paulo: Cortez, 2006.

KOCH, Ingedore G. Villaça. *Introdução à linguística textual*. São Paulo, 2009. 190 págs.

KOCH, Ingedore G. Villaça & MARCUSCHI, Luiz Antônio. Processos de referenciação na produção discursiva. D.E.L.T.A. vol. 14, Nº especial, 1998, p.169-190.

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

MARCUSCHI, Luiz Antônio e DIONÍSIO, Ângela Paiva. Princípios gerais para o tratamento das relações entre a fala e a escrita. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio e DIONÍSIO, Ângela Paiva (Orgs.). *Fala e escrita*. 1. ed., 1ª reimpressão - Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p.13-30.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. A oralidade no contexto dos usos linguísticos: caracterizando a fala. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio e DIONÍSIO, Ângela Paiva (Orgs.). *Fala e escrita*. 1. ed., 1ª reimpressão - Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 57-84.

MONDADA, Lorenza & DUBOIS, Danièle. Construction des objects de discours et categorisation: une approche des processos de referentiation. In: *Travaux neuchâtelois de Linguistique*. TRAVEL, 1995, nº 23, 273-302.

MORATO, Edwiges Maria. Metalinguagem e referenciação: a reflexividade enunciativa nas práticas referenciais. In: *Referenciação e discurso*. KOCH, Ingedore; MORATO, Edwiges Maria; BENTES, Ana Cristina (Orgs.). São Paulo, Contexto, 2024,

O Inquérito 135 – tipo D2 do projeto NURC/Recife. In: SÁ, Maria da Piedade Moreira; Oliveira Jr., Miguel; LIMA, Dóris Costa de Araújo (Orgs.). *A Linguagem alada culta n cidade do Recife*, vol. 3: *Diálogos entre dois informantes [recurso eletrônico]*. Recife: Ed. da UFPE, 2017.

REVISTA CÂNDIDO. *Entrevista: Eliane Brum*. Biblioteca Pública do Paraná. Porto Alegre, n.07, 2020. Disponível em <https://www.bpp.pr.gov.br/Candido/Pagina/Entrevista-Eliane-Brum>. Acessada em 07/09/2024. N. 153, agosto de 2024.

RISSO, Mercedes Sanfelice & JUBRAN, Clélia Cândida A. Spinardi. *O discurso auto-reflexivo: processamento metadiscursivos do texto*. D.E.L.T.A. vol. 14, nº Especial, 1998 p.227-242.

UMA ANÁLISE SOBRE EMPODERAMENTO E IDENTIDADE EM UMA CAMPANHA PUBLICITÁRIA À LUZ DA ANÁLISE DO DISCURSO

Diogo Fernando Cruz Nunes (UEMA)¹

Matheus Pedrosa dos Santos (UEMA)²

Larissa Emanuele da Silva Rodrigues de Oliveira (UEMA)³

Resumo: Este estudo investiga a influência dos textos publicitários de marcas de beleza na construção da identidade feminina, com foco no discurso de empoderamento e sua relação com os princípios do feminismo contemporâneo. A pesquisa analisa como a publicidade impacta o comportamento feminino e os valores associados à ideologia da beleza. Para isso, adota-se a Análise do Discurso de Linha Francesa, com base em Maingueneau (2008) e nos estudos de Hall (2006) sobre cultura e pós-modernismo. Além disso, fundamenta-se nos conceitos de sujeito, interdiscurso e identidade, conforme Bert (2019), Butler (2018) e Zanello (2018), entre outros. O corpus da pesquisa é uma imagem da campanha #Donadessabeleza da Avon, veiculada em novembro de 2016, que se destaca por seu discurso feminista e resistência ao patriarcado. A análise identifica como a linguagem verbo-visual constrói novas concepções do sujeito-mulher e desafia estereótipos tradicionais. Conclui-se que a Avon reconfigura padrões de beleza ao promover a expressão identitária e a liberdade de escolha em suas campanhas.

Palavras-chave: Análise do Discurso, Anúncio publicitário, Empoderamento.

¹ Graduando em Letras - Língua Portuguesa, Língua Inglesa e suas respectivas literaturas (UEMA); componente do Grupo de Pesquisa FICÇA (CNPq - UFMA). E-mail: diogofernando.568@gmail.com.

² Graduando em Letras - Língua Portuguesa, Língua Inglesa e suas respectivas literaturas (UEMA); componente do Grupo de Pesquisa FICÇA (CNPq - UFMA). E-mail: pedrosamatheus535@gmail.com.

³ Mestre em Letras pela Universidade Federal do Maranhão. Docente na Universidade Estadual do Maranhão, Campus Zé Doca e Campus Bacabal. Email: lemanuele17@gmail.com.

1 INTRODUÇÃO

Na sociedade contemporânea, observa-se o fortalecimento de movimentos sociais identitários que buscam maior reconhecimento, representatividade e igualdade para grupos historicamente marginalizados. Esses movimentos, ao centrar-se nas questões de identidade entendida como a forma pela qual os indivíduos se percebem e se relacionam em contextos sociais, buscam transformar as estruturas que perpetuam a exclusão e a desigualdade. Nesse contexto, a publicidade tem integrado essas pautas, frequentemente adotando uma postura progressista em suas estratégias comunicacionais, com o intuito de promover novas representações sociais e culturais.

Diante disso, é fundamental que as organizações alinhem suas práticas às demandas sociais, pois os indivíduos impactados por essas questões também constituem o público consumidor. Um exemplo notável desse processo é a Avon, cujas campanhas publicitárias têm se alinhado a causas femininas, promovendo o empoderamento das mulheres, entendido como o processo pelo qual elas conquistam autonomia sobre suas vidas e decisões, especialmente em relação à beleza. As campanhas da marca retratam mulheres fortes e independentes, desafiando os papéis de gênero tradicionais e promovendo uma abordagem inclusiva que ultrapassa os limites da identidade feminina convencional.

Além disso, a Avon tem ampliado a representatividade em suas campanhas publicitárias, incluindo pessoas negras, LGBTQIA+, gordas e outros grupos frequentemente marginalizados, reafirmando seu compromisso com a diversidade e a inclusão. Essa mudança reflete a crescente valorização da pluralidade de identidades no cenário publicitário e sua capacidade de influenciar a percepção social sobre o feminino e seus papéis.

A publicidade, assim, desempenha um papel crucial na formação das percepções individuais e coletivas sobre o feminino, influenciando comportamentos e reforçando discursos sociais que moldam atitudes e valores na sociedade. No mercado de beleza, essa influência se reflete na propagação de ideais estéticos e na construção de representações do feminino. Contudo, com as transformações sociais e culturais, esses estereótipos têm sido progressivamente questionados, promovendo a valorização da diversidade e a crítica aos padrões tradicionais de beleza.

No contexto específico do mercado de beleza, a indústria exerce uma função fundamental na propagação de diversas concepções de beleza feminina, influenciando a construção de representações e promovendo ideais junto ao seu público. Com o surgimento de novas dinâmicas sociais, esses estereótipos vêm sendo questionados, especialmente em função da diversidade cultural e da crescente variedade de padrões estéticos.

Assim, o presente estudo busca responder à questão central: De que maneira o discurso publicitário impacta o comportamento feminino e os valores associados à ideologia da beleza? A publicidade, ao promover ideais que exaltam juventude e pele impecável, exerce uma pressão significativa sobre as mulheres, incentivando o consumo de produtos que prometem adequação a esses padrões estéticos. Dessa forma, os discursos publicitários não se limitam a comercializar produtos, mas também participam ativamente na construção e na reafirmação de ideais de beleza que influenciam a formação identitária e a percepção de si.

A análise se fundamenta nos conceitos de discurso e interdiscurso, com base nas relações entre diferentes vozes e contextos dentro da produção discursiva, a fim de compreender como a publicidade articula significados e reforça representações sociais de gênero. O foco da pesquisa recai sobre a interseção entre discurso, identidade e publicidade, com uma abordagem crítica sobre as interações entre vozes individuais e coletivas na construção da identidade feminina, especialmente em um contexto de empoderamento e feminismo.

O corpus da pesquisa é composto pela campanha publicitária "#Donadessabeleza", da Avon, veiculada em novembro de 2016. Esta campanha foi escolhida por se inserir em um contexto de resistência ao patriarcado e por utilizar a publicidade como plataforma para a disseminação de um discurso feminista. Nela, as mulheres são apresentadas como protagonistas de sua própria beleza, conscientes de sua autonomia e liberdade de expressão na sociedade.

O estudo busca compreender as motivações e os elementos do discurso feminista presentes nas campanhas publicitárias, que emergem em uma ordem social marcada pela diversidade de sentidos. Em um cenário de rápidas transformações, impulsionado pelas mídias digitais e pela circulação acelerada de informações, as campanhas publicitárias desempenham um papel central na construção de narrativas que tanto podem fortalecer quanto desafiar as vozes femininas.

A fundamentação teórica baseia-se na Análise do Discurso de linha francesa, com ênfase nos estudos de Maingueneau (2008) sobre linguagem, significação e prática discursiva, além das contribuições de Hall (2006), Orlandi (2020), Zanello (2018) e Butler (2018), para discutir os conceitos de sujeito, interdiscurso e identidade. A partir dessa perspectiva, compreende-se os discursos como espaços de interdiscursividade, nos quais os sujeitos são atravessados por múltiplas vozes, moldando e sendo moldados pelo contexto social. Para aprofundar essa compreensão, é fundamental explorar os conceitos de discurso e interdiscurso, que estruturam a construção de sentidos na linguagem e sua influência no meio social.

2 A TEORIA DO DISCURSO E INTERDISCURSO: Construção de sentido e influência social

Na teoria do discurso desenvolvida por Dominique Maingueneau, especialmente ao longo do ano de 2008, os conceitos de "discurso" e "interdiscurso" são centrais para compreender como a linguagem constrói e comunica sentidos.

O discurso, segundo Maingueneau (2008), consiste em um conjunto de enunciados produzidos em contextos específicos, nos quais os sujeitos organizam e expressam suas ideias conforme suas intenções e papéis sociais, ancorados em um contexto histórico e social. Desse modo, o discurso é uma manifestação concreta da língua em uso, moldada pela situação comunicativa e pelos objetivos do enunciador.

Dentro de um mesmo contexto institucional ou comunitário, os discursos se organizam em ordens discursivas, que agrupam produções verbais regidas por normas e convenções específicas daquele meio. Nessas ordens discursivas, surgem diferentes posições enunciativas que refletem a pluralidade de pontos de vista e as tensões sociais, o que revela que o sentido é sempre construído de maneira inacabada e em constante negociação.

Nesse sentido, colocamos em diálogo a perspectiva sobre o discurso de Maingueneau com um argumento de Bakhtin, que observa que "dois tipos de produções verbais, dois enunciados confrontados, estabelecem uma relação específica de sentido a que chamamos de dialógica" (1997, p. 347). Esse diálogo entre enunciados demonstra que a construção de significados é sempre coletiva, ocorrendo em um processo de interação entre falantes que respondem uns aos outros, de forma vinculada aos contextos sociais e culturais nos quais se inserem.

Além disso, Maingueneau (2004) ressalta que, embora o discurso seja intencionalmente direcionado a um propósito específico, ele pode desviar-se ao longo da interação, retornando ao ponto inicial ou tomando novos rumos inesperados. Em situações de comunicação oral, por exemplo, o controle do discurso nem sempre é pleno, e as palavras podem "escapar" ou ser mal compreendidas, exigindo ajustes e reformulações por parte do falante em resposta às reações do interlocutor. Essa fluidez ilustra o caráter dinâmico do processo discursivo.

O fenômeno de perda do fio da argumentação em debates ou discussões, quando um dos participantes é interrompido ou questionado, é um exemplo claro de como o discurso é dinâmico e sujeito a mudanças. Nesses casos, ao tentar retomar o ponto original, o interlocutor pode acabar reformulando ou até mesmo introduzindo novas ideias para se adequar à nova situação interativa. Da mesma forma, em uma palestra, o orador pode se desviar temporariamente do tema central ao responder a uma pergunta do público, ajustando sua fala conforme as demandas da audiência, antes de retornar ao ponto principal.

Tanto a perspectiva dialógica de Bakhtin quanto as reflexões de Maingueneau sobre o desvio discursivo enfatizam a natureza negociada e dinâmica da linguagem, na qual os significados são constantemente revistos, negociados e adaptados. Essa visão ressalta o poder da linguagem em moldar e redefinir realidades sociais, culturais e individuais, evidenciando a profundidade e a complexidade da comunicação humana. Assim, o discurso não deve ser entendido como uma entidade fixa, mas sim como um processo contínuo de construção de sentido, sempre enraizado no contexto histórico e social em que ocorre.

Como observa Maingueneau (2015, p. 27), "só é discurso se estiver relacionado a um sujeito, a um Eu que se coloca ao mesmo tempo como fonte de referências pessoais, temporais e indica qual é a atitude que ele adota em relação ao que diz e ao seu destinatário". Essa afirmação reforça a ideia de que a construção do sentido é indissociável da posição do sujeito que fala, evidenciando a relação intrínseca entre discurso e contexto.

O discurso, segundo Bakhtin (1997), não é um enunciado isolado, mas uma construção que reflete a interação entre diversas vozes, contextos sociais e históricos. Como foi mencionado anteriormente, mesmo dois enunciados que tratam superficialmente de um mesmo tema estabelecem uma relação dialógica. Ao se

confrontarem, “ficam em contato, no território de um tema comum, de um pensamento comum” (Bakhtin, 1997, p. 342). Esse diálogo entre enunciados evidencia a natureza intersubjetiva e contextual do discurso, que é sempre influenciado por múltiplas perspectivas.

O conceito de interdiscurso, por sua vez, refere-se à rede de relações e interações entre diferentes discursos que influenciam e moldam o discurso presente. De acordo com Maingueneau (2008), o interdiscurso não é simplesmente uma troca de ideias entre interlocutores, mas envolve uma ampla gama de práticas discursivas que permeiam e condicionam a produção de enunciados. O interdiscurso mostra que as construções enunciativas não surgem apenas da singularidade do sujeito, mas são resultado de um diálogo contínuo com discursos pré-existentes e contemporâneos.

Essa interação insere-se em uma complexa rede de enunciados, pressupostos e referenciais, que precedem e atravessam o enunciado, determinando sua interpretação e construção de sentido. Como enfatiza Maingueneau (2004), o discurso só ganha significado quando considerado em um universo de outros discursos, o que demonstra a necessidade de relacionar qualquer enunciado aos que são comentados, citados ou implicitamente evocados.

É por isso que se concebe a primazia do interdiscurso sobre o discurso, pois o primeiro é o terreno que possibilita o surgimento, a recepção e a circulação do segundo dentro da formação discursiva (FD)⁴. Embora possa ser difícil admitir, para a manutenção de um discurso é fundamental a configuração de uma interdiscursividade, ou seja, a citação que um faz do outro, seja para reafirmá-lo ou negá-lo, construindo assim uma responsividade.

Na esfera midiática, discursos que deslegitimam outros podem ser usados para marginalizar vozes de grupos minoritários, como o feminismo branco, que frequentemente ignora as interseccionalidades de raça e classe. Essa omissão marginaliza as experiências de mulheres negras e de outras mulheres de cor, resultando em um entendimento incompleto das questões de gênero e na exclusão de suas lutas específicas. Dessa forma, perpetuam-se desigualdades e injustiças sociais,

⁴ Para facilitar a leitura, a expressão “formação discursiva” será abreviada como “FD” ao longo do texto.

ressaltando a importância de reconhecer e valorizar a diversidade de vozes dentro da FD.

Como destaca Maingueneau (2008, p. 19), “é preciso pensar ao mesmo tempo a discursividade como dito e como dizer, enunciado e enunciação”. O interdiscurso é uma chave para compreender como os discursos dialogam e se influenciam mutuamente dentro de um contexto social e histórico.

Maingueneau argumenta que "o discurso reencontra o discurso do outro em todos os caminhos que levam a seu objeto, e um não pode não entrar em relação viva e intensa com o outro" (2008, p. 33). Assim, a relação entre discurso e interdiscurso é crucial para entender como o sentido é construído e negociado. Enquanto o discurso é a expressão concreta e situacional de uma ideia ou posição, o interdiscurso é a rede de discursos e práticas que possibilitam e influenciam essa expressão:

Não se pode definir o discurso como um gênero com diferenças específicas entre seus diversos tipos. Assim como não existe um discurso absoluto que, num espaço homogêneo, regularia todas as traduções de um tipo de discurso para outro, também não há uma separação entre os diferentes tipos de discurso. Estamos destinados a pensar em uma mistura inextricável do mesmo e do outro, uma rede de relações constantemente aberta (Maingueneau, 2008, p. 25).

Ao explorarmos a interrelação entre discurso e interdiscurso, percebemos como esses conceitos influenciam a formação das identidades sociais. O papel do sujeito, inserido nesse complexo processo comunicativo, revela-se fundamental para compreendermos como as práticas discursivas constituem um campo onde ocorre a negociação de identidades em constante transformação. Assim, é crucial analisar como o discurso, em sua pluralidade, contribui para a construção de identidades, enfatizando a influência do "outro" nesse processo. A partir disso, torna-se necessário investigar como a linguagem, enquanto prática discursiva, contribui para a formação das normas de gênero.

3 A LINGUAGEM E A CONSTRUÇÃO DAS NORMAS DE GÊNERO

As normas de gênero, enquanto construções sociais historicamente enraizadas, desempenham um papel crucial na formação das identidades e nas relações de poder. No caso do gênero feminino, essas normas frequentemente atuam como barreiras à construção de uma identidade própria, dificultando a definição da subjetividade feminina. Embora as transformações culturais e sociais tenham acelerado a reconfiguração da identidade das mulheres, persiste um descompasso

entre as mudanças individuais e as dinâmicas globais, refletindo as tensões entre a tradição e a modernidade.

Nesse contexto, a linguagem emerge como um elemento central na construção das normas de gênero. Como observa Maingueneau (2004, p. 54), “a conversação, em que dois locutores coordenam suas enunciações, enunciam em função da atitude do outro e percebem imediatamente o efeito de suas palavras sobre o outro”, a interação verbal cria um espaço dinâmico para a formação e a contestação de sentidos. A linguagem, portanto, reflete as ordens discursivas, que são moldadas por contextos históricos e culturais específicos, e desempenha um papel fundamental na formação da subjetividade feminina.

Além disso, a linguagem carrega consigo valores sociais e expectativas que frequentemente reproduzem desigualdades, condicionando comportamentos e limitando a autonomia das mulheres. Orlandi (2020) argumenta que os discursos não se limitam à manutenção das diferenças, mas reforçam hierarquias de poder ao articular vozes coletivas e individuais em narrativas que moldam as atuações. Embora as mulheres tenham conquistado maior autonomia ao longo do tempo, ainda persiste a necessidade de validação por parte das figuras masculinas para que suas vozes sejam plenamente reconhecidas:

A desigualdade de gênero é um fenômeno histórico em nossa sociedade, ultrapassando os séculos e mobilizando debates sobre como e quando a equidade das mulheres em relação aos homens se construirá. A concepção de que mulheres são inferiores vêm sendo constituída desde a Grécia Antiga, na qual suas existências foram silenciadas nos principais pilares da sociedade. Com os anos, a configuração da existência da mulher foi de absoluta reclusão, sempre vigiada e confinada pelas figuras masculinas, sendo pela figura de seu pai, irmãos e marido. Era esperado socialmente que seu comportamento regesse “boa conduta”, perpetuando a idealização feminina de pureza, prudência e passividade, limitando-se a atividades que compactuassem com a construção de seu gênero (Lahr, 2021, p. 13).

Ao criticar a visão biologicista das diferenças de gênero, Senkevics e Polidoro (2012) reforçam que tratar essas distinções como imutáveis limita as possibilidades de transformação social. A linguagem, nesse contexto, funciona como uma ferramenta simbólica, capaz de desconstruir normas e reconfigurar identidades. Hall (2006) contribui para essa visão ao entender a identidade como um processo contínuo, em constante evolução, e moldado pelas práticas culturais e sociais.

Nesse sentido, figuras públicas contemporâneas, como Erika Hilton e Rita Von Hunty, desafiam e ressignificam normas de gênero ao ocuparem espaços de visibilidade e relevância social, questionando os binarismos que tradicionalmente

estruturam as identidades. De maneira semelhante, Danilo Dabague, publicitário e intérprete da drag queen Lorelay Fox, utiliza a performance de gênero como ferramenta para romper com padrões estabelecidos. Sua declaração “É transformador ser uma drag que é levada a sério, que conquistou uma carreira, porque isso possibilita que outras pessoas possam sonhar em ser alguma coisa” (Dabague, 2021). Destaca o papel da linguagem performativa como um meio de subverter construções normativas e de reafirmar o gênero como um fenômeno fluido e dinâmico.

Esses exemplos evidenciam como o discurso, articulado na prática social, contribui para a desnaturalização de identidades fixas e promove uma compreensão mais ampla e inclusiva do espectro de gênero.

Maingueneau (2004) também destaca que a interação entre vozes individuais e coletivas, mediada pela cena da enunciação, permite tanto a reprodução quanto a resistência aos discursos dominantes. Essa interação, que é permeada por valores sociais, culturais e ideológicos, mostra como a linguagem pode funcionar como veículo de transformação nas relações de poder. Zanello (2018) complementa essa análise ao observar que os roteiros culturais moldam as vivências femininas, organizando suas experiências por meio de narrativas que estão constantemente em negociação, inclusive no que diz respeito ao significado de corpo e identidade.

Em razão disso, a linguagem atua como um campo de disputa, sendo capaz tanto de perpetuar quanto de ressignificar as normas de gênero. Ao abrir espaço para novas formas de identidade, ela valoriza a pluralidade de experiências e contribui para as transformações nas relações de poder. No entanto, para compreender como essa dinâmica se manifesta na prática, é essencial examinar como campanhas publicitárias, enquanto veículos de comunicação, podem refletir ou desafiar esses discursos.

Assim, a análise a seguir foca na campanha publicitária #DonadessaBeleza, da Avon, veiculada em novembro de 2016, que se destaca por sua abordagem inclusiva e pela valorização de corpos fora dos padrões hegemônicos. Essa escolha se justifica pela relevância da campanha junto ao público-alvo da marca e pela sua tentativa explícita de dialogar com as demandas dos movimentos feministas contemporâneos, contribuindo para a discussão das representações da mulher na mídia.

4 ANÁLISE DO CORPUS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A campanha Dona Dessa Beleza, criada pela agência Matuto em parceria com a Avon e a associação Mais Diferenças, é protagonizada por um elenco diverso de influenciadoras digitais: Pri Camomila (com deficiência auditiva), Kessidy Reis (rapper negra), MC Linn da Quebrada (mulher transexual), Terezinha Guilhermina (com deficiência visual), Bee Reis (modelo plus size) e Samanta Quadrado (com síndrome de Down). No vídeo, cada uma delas dança individualmente ao som da música Não Fica na Reta, de Kessidy Reis, enquanto se maquia e interage com a câmera, transmitindo confiança, conforto com o próprio corpo e autoestima elevada.

O cenário simula um camarim, contribuindo para uma atmosfera descontraída e reforçando a ideia de liberdade na expressão da personalidade de cada participante. Assim, a campanha se distancia do estereótipo tradicional de modelo predominante na indústria de cosméticos e valoriza a diversidade de formas, estilos e atitudes. No desfecho, todas se reúnem e dançam juntas, celebrando essa multiplicidade de belezas.

No entanto, embora a proposta reflita um esforço para desconstruir padrões convencionais, promovendo representações mais plurais das identidades femininas, ela também evidencia as dinâmicas de poder que estruturam as relações de gênero e cultura. Isso levanta um questionamento central: até que ponto a publicidade, mesmo adotando um discurso inclusivo, consegue transformar efetivamente as narrativas sociais sobre beleza e identidade?

A diversidade das participantes é marcante: cada uma se expressa à sua maneira, seja na dança, na intensidade da maquiagem ou na postura diante da câmera. A marca busca, assim, apresentar seus produtos como acessíveis a diferentes perfis, ampliando seu alcance mercadológico. Esse ponto suscita um debate central sobre o conceito de empoderamento, especialmente na tensão entre sua perspectiva individual e coletiva.

Figura 1 - Dona dessa beleza (2016)



Fonte: Canal da Avon Brasil no YouTube. Acesso em: 22 jul. 2024.

Diante desse contexto, a reflexão sobre o empoderamento feminino em campanhas publicitárias recentes torna-se essencial. Tal análise exige um olhar crítico para compreender como esse conceito é apropriado no contexto comercial, muitas vezes dissociando-se de suas origens ideológicas. Para Joice Berth, o empoderamento pode ser definido como:

Um processo coletivo que visa superar sistemas de opressão, afirmando que indivíduos empoderados formam uma coletividade empoderada, e uma coletividade empoderada, conseqüentemente, será composta por indivíduos com um elevado grau de conscientização sobre seu eu social (Berth, 2018, p. 36).

Para a autora, o empoderamento vai além do desenvolvimento individual, configurando-se como um movimento coletivo contra sistemas opressivos. Requer uma consciência crítica que possibilite compreender as condições estruturais das opressões e agir contra elas de forma coletiva e estratégica.

Embora uma pessoa que enfrente opressões possa desenvolver essa consciência e conquistar posições de destaque, sozinha ela não rompe as barreiras sistêmicas. O verdadeiro empoderamento, segundo Berth (2018, p. 33), manifesta-se quando “uma coletividade se fortalece e se organiza para superar as condições opressivas que afetam o grupo como um todo”. Dessa maneira, o empoderamento genuíno é um processo gradual que busca transformar as estruturas de desigualdade, promovendo uma emancipação ampla e duradoura.

A campanha Dona Dessa Beleza posiciona suas protagonistas como interlocutoras críticas das opressões patriarcais, incorporando princípios do feminismo em sua identidade discursiva. Essa abordagem dialoga diretamente com seu público-

alvo, especialmente ao utilizar símbolos do movimento feminista e promover valores como aceitação e liberdade.

Na legenda do vídeo, acompanhada pela letra da música que enfatiza o direito de cada mulher ser quem é, encontramos o seguinte trecho: “você não tem direito de falar/como eu devo me vestir/como eu devo me portar/você não tem o direito de falar/como eu devo, devo/nem porque eu devo, devo”. Além disso, outra legenda central no vídeo encoraja: “se aceite, se liberte, seja #DonaDessaBeleza”, reforçando uma mensagem de resistência e empoderamento feminino.

No contexto feminista contemporâneo, esse discurso desafia normas sociais que historicamente tentaram impor padrões de comportamento e vestimenta às mulheres. O uso repetido do pronome “eu” sugere uma afirmação assertiva da identidade individual, destacando a autonomia pessoal frente às expectativas externas. Entretanto, é necessário problematizar se essa autonomia se traduz em uma efetiva transformação social ou se permanece circunscrita à lógica da representatividade dentro do mercado de consumo.

A interação dialógica, conforme Bakhtin (2005), permite compreender como essa campanha se insere nos debates feministas contemporâneos. Para o autor, todo discurso é influenciado por outros e, ao mesmo tempo, os influencia. Assim, os anúncios publicitários não apenas desafiam estereótipos, mas também se moldam às novas identidades femininas que emergem na sociedade. No entanto, essa inserção ocorre em meio a tensões e negociações dentro dos movimentos sociais, mantendo simultaneamente uma perspectiva comercial.

A linguagem direta e confrontadora do discurso publicitário revela a influência do interdiscurso feminista, que conscientiza sobre opressões estruturais e incentiva a resistência ativa. Ao rejeitar qualquer imposição externa sobre sua aparência ou comportamento, as protagonistas do anúncio são representadas como agentes de sua própria identidade, desafiando hierarquias de poder.

Sobre isso, Butler diz:

Nesse sentido, o gênero não é um substantivo, mas tampouco um conjunto de atributos flutuantes, pois vimos que seu efeito substantivo é performativamente produzido e imposto pelas práticas reguladoras da coerência do gênero. Consequentemente, o gênero se mostra ser performativo no interior herdado da metafísica da substância — isto é, constituinte da identidade que supostamente é (Butler, 2018, p. 56).

A FD utilizada na campanha reflete a construção de sujeitos que se posicionam de forma contrária às normas dominantes, reafirmando suas individualidades por meio de práticas discursivas que rejeitam tentativas de padronização ou controle. Sob a perspectiva de Maingueneau (2008), esses sujeitos constroem seu discurso a partir de uma cenografia específica, que lhes confere autoridade para articular uma narrativa de resistência e emancipação.

Cada "eu" no discurso não é apenas a expressão de uma individualidade isolada, mas sim um elemento constitutivo de um ethos discursivo coletivo, onde a singularidade individual se torna parte de uma dinâmica maior. Assim, o discurso opera como um espaço de tensão entre as formações ideológicas hegemônicas e as possibilidades de reconfiguração de subjetividades, reafirmando o papel da linguagem na produção de identidades e resistências sociais.

Bakhtin (2012, p. 40) destaca que “as palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios”. A frase “se aceite, se liberte, seja”, utilizada na campanha da Avon, transmite uma mensagem de empoderamento e aceitação, moldando percepções sobre beleza e identidade. Nesse contexto, Orlandi (2020) ressalta que as palavras só fazem sentido quando inseridas em um contexto compartilhado de significação, permitindo que novos sentidos sejam construídos a partir das práticas discursivas.

A campanha da Avon, ao apoiar a diversidade corporal e sua visibilidade na mídia, busca se afastar de uma perspectiva individualista e capitalista que reduz o empoderamento à independência financeira. No entanto, a permanência dessa lógica no discurso de algumas empresas demonstra que esse processo de transformação ainda está em curso.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A campanha analisada posiciona a Avon como uma marca que se apropria do discurso do empoderamento feminino, questionando estereótipos e reafirmando seu compromisso com a diversidade. Ao desafiar padrões tradicionais de beleza, a publicidade assume um papel central na construção e negociação das identidades femininas. No entanto, sua inserção em um mercado pautado por lógicas comerciais levanta questionamentos sobre os limites do discurso publicitário na promoção de transformações sociais efetivas.

Dessa forma, a publicidade pode operar tanto como reprodutora de estereótipos quanto como um espaço de ressignificação das identidades femininas. Para que seu impacto seja verdadeiramente emancipatório, é fundamental que as marcas não apenas adotem discursos inclusivos como estratégia de mercado, mas também promovam mudanças estruturais na forma como representam e interagem com a diversidade feminina. Assim, torna-se indispensável uma leitura crítica dessas narrativas para distinguir iniciativas genuínas de inclusão daquelas que apenas reproduzem lógicas comerciais sob um novo discurso.

REFERÊNCIAS

- AVON. Avon. YouTube, [S.l.], [s.d.]. Disponível em: <https://youtu.be/d34Xs45k5R0?si=bqwTlr28L9EfmApi>. Acesso em: 22 jul. 2024.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 88.
- BAKHTIN, M. (2012). *Estética da Criação Verbal*. Martins Fontes.
- BAKHTIN, Mikhail. *A Estética da Criação Verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 1997. p. 347.
- BUTLER, Judith P. *Problemas De Gênero: Feminismo E Subversão Da Identidade*. Tradução Renato Aguiar. 16. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.
- BERT, Joice. *Empoderamento*. São Paulo: Sueli Carneiro Pólen, 2019. 184 p. In:
- DABAGUE, Danilo. Lorelay Fox: Ainda sinto medo de sair montada, mas o incômodo me move. *Universa*, 16 jun. 2021. Disponível em: <https://www.uol.com.br/universa/noticias/redacao/2021/06/16/lorelay-fox-beleza-e-cultura-drag.htm>. Acesso em: 08 out. 2024.
- HALL, Stuart. *A Identidade Cultural na Pós-Modernidade*. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- LAHR, Amanda Domingues. *Análise Bakhtiniana Do Discurso: Um Olhar Feminista Sobre as Propagandas de Produtos de Beleza*. 2021. 75 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras Português) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2021.



MAINGUENEAU, Dominique. *Gênese dos Discursos*. Tradução Sírío Possenti. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. 184 p. (Língua[gem] ; 27).

MAINGUENEAU, Dominique. *Discurso e Análise do Discurso*. Tradução Sírío Possenti. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

MAINGUENEAU, Dominique. *Análise de textos de comunicação*. Tradução de Cecília P. de Souza e Décio Rocha. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise do discurso: princípios e procedimentos*. 2. ed. Campinas: Pontes, 2020.

SENKEVICS, Adriano Souza; POLIDORO, Juliano Zequini. *Corpo, gênero e ciência: na interface entre biologia e sociedade*. Revista Biologia, v. 16, p. 16-21, 27 dez. 2012. Disponível em: <http://www.ibusp.br>. Acesso em: 5 out. 2024.

ZANELLO, Valeska. *Saúde mental, gênero e dispositivos: cultura e processo de subjetivação*. 1. ed. Curitiba: Appris, 2018.

A REPRESENTAÇÃO DO EU NEGRO E O LOCAL DA MULHER RACIALIZADA NA SOCIEDADE, NO TEXTO *LEÇON D'HISTOIRE*, DE MARYSE CONDÉ

Lisa Sthefanny Rodrigues da Silva (UFPI)¹

Maria Lídia dos Santos Silva (UFPI)²

RESUMO: O estudo tem como intento analisar o racismo no excerto de Maryse Condé, "*Leçon d'histoire*", retirado de seu texto intitulado "*Le coeur à rire et à pleurer; contes vrais de mon enfance*" (1999), que retrata episódios de racismo e solidão de uma criança negra que enfrentou, sozinha, a verdadeira face dessa ação criminosa e repugnante. Assim, esse trabalho busca analisar as questões que tiveram impacto para escritora, ainda criança, e que continuam até hoje, trazendo discussões de raça, etnia e gênero, uma vez que estamos falando de uma escritora, negra e mulher, que foi obrigada a lidar com esse tipo de situação enquanto criança, carregando a ingenuidade de não saber que tais ações proferidas contra si tinham início por causa da cor de sua pele. Por isso, o estudo teve como percurso bibliográfico autores como Batista e Leite (2017), Cumb (2013) e Spivak (2010).

Palavras-chave: Maryse Condé. Obra. Mulher. Negra. Sociedade.

1 A LITERATURA ANTILHANA EM LÍNGUA FRANCESA

O lugar da mulher na sociedade é um tema que gera muitas discussões, mesmo no século XXI, que aparentemente deveria ser a era da informação e desconstrução, a atuação feminina em diversos espaços ainda é alvo de questionamentos e críticas. Esse cenário de exclusão se agrava ainda mais se formos analisar o espaço da mulher negra, visto que, são tratadas como inferiores, pelos colonizadores da pós-

¹ Graduanda em Letras - Português, francês e suas respectivas literaturas, pela Universidade Federal do Piauí - UFPI. Contato: lisasthefannyrodrigues@ufpi.edu.br

² Graduanda em Letras - Português, francês e suas respectivas literaturas, pela Universidade Federal do Piauí - UFPI. Contato: lisasthefannyrodrigues@ufpi.edu.br
Cristiane Viana Da Silva Fronza, orientadora e docente da Universidade Estadual do Maranhão-UEMA

modernidade (dizemos que “*são tratadas como inferiores*” no presente, pois a ideia de que a mulher negra não tem capacidade intelectual, ainda é muito constante atualmente).

Ao longo deste artigo, constatámos a necessidade de situar as Índias Ocidentais de forma breve e geográfica. Este regresso ao lugar é necessário porque é extremamente importante para o leitor descobrir de onde vem, em que condições e em que contexto histórico surgiu esta literatura francófona das Antilhas. As Antilhas são um arquipélago de ilhas que, devido à sua dimensão, engloba muitos lugares diferentes e, conseqüentemente, uma mistura de culturas.

De seguida, falaremos da participação das mulheres, que começou de forma discreta, mas que nunca deixou de evidenciar as experiências sofridas pelos negros a partir de uma perspectiva afrofeminina. Como principal representante dessa voz que surgiu para falar, até mesmo para gritar, com o objetivo de resistir e buscar a independência literária, falaremos de Maryse Condé, que, juntamente com outras mulheres, faz parte da história da literatura das Índias Ocidentais de língua francesa, além de ser uma das pioneiras da mistura do crioulo e do francês.

Refinando nossa discussão sobre o papel da mulher na sociedade, abordaremos sobre o lugar da mulher escritora na Literatura Antilhana de língua francesa, que, de maneira ainda mais evidente teve sua participação silenciada na literatura. Sendo que, a participação feminina nos escritos é de uma grande preciosidade para eventuais estudos, não só para conhecer *o outro lado da história*, mas para mostrar esse outro olhar sob a perspectiva da mulher, que nesse percurso de colonização e opressão foi o lado mais frágil da corda. Além de subjugadas e inferiorizadas, tiveram suas contribuições literárias esquecidas no decorrer do tempo, como às irmãs Nardal, que segundo Pinheiro-Mariz:

Na sequência, trazemos apontamentos sobre as literaturas de língua francesa produzidas no Caribe, notabilizando autoras que escrevem as primeiras páginas da história de resistência da escrita feminina e que, por diversas razões, foram esquecidas ou simplesmente, deixadas de lado pelos antologistas; na sua maioria, século XX e também evocaremos outras autoras que contribuíram para a construção de uma literatura antilhana ‘no feminino’ como se conhece contemporaneamente (Mariz-Pinheiro, 2020, p.39)

Inicialmente, apresentamos um breve contexto geográfico das Antilhas, pois, é necessário fazer com que situamos nossa discussão sem aprofundar em outras

questões que por alguma eventualidade possam referenciar-se a Literatura Francófona³. Seguindo, trazemos alguns apontamentos sobre o contexto do nascimento das letras antilhanas de língua francesa, a participação feminina e depois sobre os escritos de Maryse Condé, como uma das grandes e importantes escritoras para se ter um melhor entendimento da literatura antilhana de língua francesa.

Neste trabalho, buscamos retratar às denúncias que Condé faz através do capítulo “*D’un Coeur à rire et à pleurer*” do livro “*Leçon d’histoire*”, esse relata um episódio de agressão sofrida pela personagem (ou quem sabe pela própria Condé, visto que a escrita feminina antilhana de língua francesa revelam um engajamento social datando de quase um século de lutas, e, por conseguinte, de “escrivivências” e “sobrevivências” partilhadas (Mariz-Pinheiro, 2020, p.3). A partir dessa análise, buscamos apresentar não só os abusos sofridos pela personagem, mas também apresentar as contribuições dos escritos femininos na Literatura Antilhana francesa, mas, sob o olhar de *Maryse Condé* (1999).

As Antilhas ou Caraíbas, é um arquipélago formado pelas ilhas da América Central. Essas ilhas estão divididas em Grandes Antilhas e Pequenas Antilhas. Os escritos vindos das Antilhas chegaram através dos missionários que foram “evangelizar” os negros, que consideravam criaturas selvagens por não crerem na religião católica. Segundo Sousa (2016, p. 156) “Às Antilhas são conhecidas pela sua diversidade cultural e esses fatores são de ordem geográfica histórica e econômica que deram origem à cultura crioulaizada”.

A Cultura que se reflete também e principalmente na literatura antilhana que nasce de um contexto de escravidão e das vivências cruéis e desumanas que viviam os escravos que se utilizaram da escrita para denunciar os horrores sofridos durante e depois da colonização. Literatura essa que também objetivava revelar situações de decadência em seu Estado, segundo Cumb (2013, p. 115) “perigando assim a sua própria vida, muitas vezes sujeita à ameaça, exílio, prisão, incerteza e até assassinato”. Como foi o caso do escritor Ngugi wa Thiong’o, kenyan, exilado após

³ Embora produzidas na língua do colonizador, as literaturas negro-africanas de expressão francesa não podem configura-se como Literatura Francófona, porque foram escritas com o objetivo de resistir à exploração colonial e influenciaram os povos africanos na luta pela emancipação política e cultural. Além disso, apresentam-se também como instrumento de reescrita, de desconstrução e reconstrução da africanidade (Bampoky, 2018)

publicar seu romance “*Decoloniser l’esprit*”, considerado “perigoso” pelas autoridades quenianas.

Escrever era um ato de coragem para o(a) negro(a), pois grande parte desses escritos denunciavam a exploração feita pela administração francesa, às condições de vida e a subjugação e exclusão social, porém mesmo com toda a repressão sofridas não só sociais, mas também literárias, não deixaram de expressar-se e tentar resgatar os valores e a identidade negra, essa restrição só serviu para inflamar ainda

mais essa resistência e a busca pela valorização que teve um ímpeto ainda maior com o Movimento da Negritude que segundo Figueiredo (1998, p. 7 apud Sousa, 2016, p.156) “não é um fenômeno, isolados; ela surge no momento em que as vanguardas europeias descobrem a arte africana e começam a eclodir movimentos negristas e modernistas na América”. A negritude busca reavivar a valorização da identidade do negro e suas ancestralidades.

2 PARTICIPAÇÃO FEMININA NA LITERATURA ANTILHANA FRANCESA

Contrário as mobilizações dos estudantes negros em Paris, que denunciavam no Manifesto “*Légitime Défense*”, às exclusões sociais e às políticas de dominação colonialista, de maneira quase que invisível, os escritos femininos já traziam em suas narrativas, a voz da resistência e a luta pela valorização da identidade negra. Falavam, também, da opressão exercida no casamento e no meio familiar, tornaram a Literatura Antilhana de língua francesa, seu porta-voz de denúncia, engajamento às causas sociais e resistência preta. “Elas falam de cada vez menos de alienação colonial e, mais explicitamente, retratam as preocupações de suas vidas tais como estão vividas” (Pinheiro-Mariz apud Adamson, 1997, p.9).

Sendo, pois um processo persistente de produção da inferioridade intelectual ou da negação da possibilidade de realizar as capacidades intelectuais, o epistemicídio nas suas vinculações com a racialidades realiza, sobre seres humanos instituídos como diferentes e inferiores constitui, uma tecnologia que integra o dispositivo de racialidade/ biopoder, e que tem por característica específica compartilhar características tanto do dispositivo quando do biopoder, a saber, disciplinar/ normatizar e matar ou anular. (Carneiro, 2005, p. 97)

Maryse Condé, surge nesse cenário como umas das principais escritoras da Literatura Francesa Antilhana, ao lado de Yanick Lahens, Suzane Césaire, Mayotte

Capécia e muitas outras, que contribuíram para conhecer às experiências vividas pelo negro, principalmente pela perspectiva da mulher negra. Seu comprometimento a torna não somente um símbolo da mobilização feminina na literatura, mas também como modelo de resistência para que muitas outras pudessem seguir reconstruindo, transformando e resgatando os valores e a identidade negra, infelizmente, os escritos masculinos dominam.

3 AS CONSEQUÊNCIAS DO RACISMO

O racismo é, inegavelmente, uma ação que leva a pessoa negra a repensar sobre si e seu ambiente de vivência, trazendo à tona a sensação de inferioridade diante de um mundo que exalta a cor da pele, exclusivamente a branca. Diante disso, os dialetos cotidianos nos permitem verificar a veracidade da afirmação, assim, ao escutar que a cor branca transmite paz e calma, a cor preta traz a sensação de trevas e escuridão. E quem determina a sensação das cores? Obviamente, sem contestações, o indivíduo branco.

O racismo constitui-se num processo de hierarquização, exclusão e discriminação contra um indivíduo ou toda uma categoria social que é definida como diferente com base em alguma marca física externa (real ou imaginada), a qual é re-significada em termos de uma marca cultural interna que define padrões de comportamento. Por exemplo, a cor da pele sendo negra (marca física externa) pode implicar na percepção do sujeito (indivíduo ou grupo) como preguiçoso, agressivo e alegre (marca cultural interna). (Lima e Vala, 2004, p. 402)

Paralelo a isso, durante a leitura, podemos observar que a todo tempo a mãe de Maryse Condé tenta esconder o racismo da filha, talvez com a intenção de não mostrar a crueldade por trás do genocídios e das exclusões, escondê-la da maldade que cerca o negro, protegê-la dessa realidade tão massacrante à qual a pessoa de cor está vinculada, porque ela, a mãe, conhece a história, sabe o que seus ancestrais passaram, entende que os olhares nas ruas não são de admiração, mas de medo e repugnância, a maldade das pessoas de La Pointe, que não podiam acreditar que os negros pudessem ter sucesso nas suas vidas como sua família (Condé, 2002, tradução nossa).⁴

⁴ de la méchanceté de coeur des gens de La Pointe qui n'en revenaient pas que des nègres réussissent leur vie comme ils réussissaient la leur. (Condé, 2002)

a realidade de testemunhar crianças negras começando a enfrentar e perceber essas situações é algo profundamente delicado e exige ações atenciosas e estratégicas para tentar neutralizar os impactos que essas experiências podem gerar na biografia das crianças. (Batista e Leite, 2017, p. 32).

Ainda, ao esconder as consequências do racismo, a mãe faz com que a menina busque respostas, uma vez que, estamos falando de crianças que, por natureza, são curiosas, mas não totalmente inocentes. Maryse via e entendia o que estava acontecendo com sua família, sabia que algo não estava certo e de que algum modo eles sofriam, eram ameaçados, mas seguiam a vida como se nada daquilo estivesse acontecendo, tentando buscar a normalidade dos dias e o encaixe no mundo.

Entretanto, identifica-se nesse cenário que todos os agentes parentais também negros expressam certa dificuldade para lidar com as situações advindas com as primeiras experiências das crianças com o racismo, tendo em vista que eles já carregam suas próprias marcas e dores produzidas pelo racismo ao longo de suas vidas. Essas marcas se tornam ainda mais profundas e doloridas frente à consciência dos agentes parentais de que as crianças negras estão sendo inscritas nesse ciclo de opressão identitária. (Batista e Leite, 2017, p. 32).

Em suma, quando a pessoa de cor tenta esconder as consequências do racismo de uma criança, ela tenta proteger, não só a integridade psicológica, mas sua inocência, pois o ideal é que ela se veja como um ser humano, sem as marcas do preconceito ou possa se manter afastada das dores que esse adulto já viveu.

Entretanto, infelizmente, diante da construção histórica mundial, o sujeito negro não consegue passar pelo mundo sem sofrer o peso de sua cor, sem que a sua história, antes do racismo, seja lembrada e é reduzido aos fatos históricos negativos.

4 A IMAGEM DE SUPERIORIDADE QUE O SUJEITO BRANCO TEM DIANTE DO INDIVÍDUO NEGRO

Desde muito cedo, as crianças são expostas ao padrão de beleza branco, não apenas isso, mas a cultura branca é posta em um lugar de superioridade, fazendo com que crianças negras tentem se encaixar nesse local. Além do padrão de beleza, têm-se a cultura branca, a religião e tudo o que a eles pertencem, ao tempo que o Cristianismo é totalmente disseminado e respeitado, a Umbanda é vista como um ato maligno.

os orixás são transformados em demônios, os guias do espiritismo em espíritos maus e as entidades da umbanda devem ser exorcizadas, repetindo, assim, a máxima da história das religiões segundo a qual o credo vencedor demoniza os antigos deuses. (Bobsin, 2022, p. 31).

Ainda que o assunto seja pertinente a ser debatido, o foco dessa discussão se volta para o fato de que algumas pessoas negras enxergam as brancas como um ideal inalcançável. No texto, a mãe de Condé foge da pergunta feita pela filha, não sabemos se é para protegê-la das facetas do racismo, como já foi dito, ou para tentar se convencer de que pessoas brancas não praticam o ato preconceituoso por maldade. Mas a questão é, ao dizer “tenho que te bater porque tu é uma negra.” (Condé, 2002, tradução nossa)⁵ Anne-Marie de Surville sabia o que estava fazendo, pois foi ensinada desde muito cedo qual o local do sujeito negro, dentro de sua construção social branca.

O mais claro exemplo disponível de tal violência epistêmica é o projeto remotamente orquestrado, vasto e heterogêneo de se constituir o sujeito colonial como Outro. Esse projeto é também a obliteração assimétrica do rastro desse Outro em sua precária subjetividade. (Spivak, 2010, p. 47)

Mesmo com a brutalidade à qual Anne-Marie Surville tratava Maryse Condé, a garota não conseguiu se soltar da posição de servidão, ainda que não fosse obrigada a permanecer naquele ambiente, cercado de abuso, agressões físicas e verbais (Condé, 2002), mas permaneceu, continuou sendo passiva e aceitando o quer que lhe fosse imposto, porque, provavelmente, a imagem que tinha da garota branca era de superioridade, Anne-Marie tinha o direito de fazer aquilo, ela podia, mas Maryse não, Maryse deveria somente obedecer, mesmo não gostando.

Frantz Fanon denomina como o sonho de inversão de papéis, pois há uma troca de olhares entre o nativo e o colonizado. Quando os dois olhares se encontram o colono vê e se conscientiza com amargura e sempre na defensiva que os colonizados querem tomar seu lugar. E isso é verdade, pois não há um nativo se quer que não pense pelo menos uma vez por dia em ocupar o lugar do colonizador. É sempre em relação ao lugar do Outro que o desejo colonial é articulado. A fantasia do nativo é precisamente ocupar o lugar do seu senhor. O colonizado acredita que sua cultura é ruim e busca no colonizador a imagem perfeita para se imitar. (Neves, 2012, p 131)

Apesar de ser uma criança, os abusos praticados por Anne-Marie, eram intensos, incluindo até uma ação de quase cegar Maryse, o que a fez protestar, finalmente dizer como se sentia em meio a tudo aquilo, mesmo com protestos Condé

⁵ Je dois te donner des coups parce que tu es une négresse. (Condé, 2002)

em relação aos abusos sofridos, a invalidação de sua dor pareceu perpetuar-se a cada dia que passava recebeu uma nova agressão e entendeu o peso de sua cor ao ouvir: tenho que te bater porque tu é uma negra.” (Condé, 2002, tradução nossa)⁶, ela entendeu o local em que era posta, mesmo sem conseguir assimilar bem porque é isso que o racismo faz, ele põe o indivíduo negro no lugar de inferioridade, que o silencia.

5 A COR E SEU SILÊNCIO

Segundo Parente (2008, p. 1) mulheres negras sofrem discriminações por dois motivos, o primeiro é por serem negras e o segundo é por serem mulheres, assim, levando em consideração que mulheres negras vivem à margem da pobreza e esquecimento social, podemos entender o motivo do silenciamento de suas vozes, e de sua cor. Porém, Maryse Condé, de acordo com a própria autora, não vivia totalmente integrada às mazelas da sociedade, possuía vida social e frequentava lugares como outras crianças, apesar dos olhares e racismo implícito.

Ainda, Parente (2008, p.1) afirma que as pesquisadora teóricas feministas brancas consideravam que a maior fonte de disparidade estava entre a relação de binaridade entre homem e mulher, mas não conseguiram identificar que a condição de desigualdade para com a mulher negra envolve fatores mais complexos, ou seja, há a questão das diferenças sociais entre nascer homem e nascer mulher, mas também há fatores socioeconômicos e de raça. Assim, ao levantar a bandeira da igualdade, feminista não racializadas desprezavam os fatores históricos que acompanharam e, infelizmente, sempre acompanharão as mulheres negras.

Apesar de frequentar a sociedade, Condé não conseguiu fugir das amarras impostas pelo racismo, mostrando que mulheres brancas sempre viverão com os privilégios herdados por sua cor, pois Anne-Marie não a via como pessoa, mas como um ser inferior, talvez não a via nem como ser humano. Isso acontece porque mulheres negras não são ensinadas a se posicionar, mas calar e consentir, é um processo que está presente de forma intrínseca e às vezes implícita, uma vez que são

⁶ Je dois te donner des coups parce que tu es une négresse. (Condé, 2002)

atos produzidos e reproduzidos de forma involuntários por estarem enraizados culturalmente e socialmente.

Assim uma mulher negra trabalhadora não é triplamente oprimida ou mais oprimida do que uma mulher branca na mesma classe social, mas experimenta a opressão a partir de um lugar que proporciona um ponto de vista diferente sobre o que é ser mulher numa sociedade desigual racista e sexista (Bairros, 1995, p. 461)

Nessa perspectiva, a sociedade branca enxerga a negra como objeto, algo que pode ser oprimido de todas as formas, pois não sente, não tem voz, por isso não reclama, não pode, não tem esse direito. O silêncio de uma cor vai além da posição social, é um entrelace de vidas passadas, é aquilo que não pode ser separado, de acordo com a visão do racismo, pois a inferioridade é uma carga que sempre será carregada, seja por uma criança ou pelo adulto, não há distinções, seja brasileiro ou europeu, para a ação, a nacionalidade é dispensável o que importa é a cor da pele.

[...] o africano é apresentado não apenas como uma criança, mas como uma criança idiota presa em um punhado de régulos, potentados cruéis e implacáveis. Essa idiotia seria consequência de um defeito congênito da raça negra. A colonização seria uma forma de assistência, educação e tratamento moral dessa idiotia, além de um antídoto para o espírito de brutalidade e para o funcionamento anárquico das “tribos nativas”. Desse ponto de vista, representava uma bênção da civilização. Seria a regra geral de tratamento da idiotia das raças predispostas à degenerescência [...]. Os colonos eram, não senhores cruéis e ávidos, mas sim guias e protetores [...] No argumento colonial, a raça sempre aparecia ao mesmo tempo como uma matriz material, uma instituição simbólica e um componente psíquico da política e da consciência imperiais. Na defesa e na ilustração da colonização, nenhuma justificativa escapava a priori ao discurso geral a respeito daquilo que na época era designado como atributos da raça (Mbembe, 2020, p.121-122)

Por fim, observa-se que, é necessário criar uma consciência de si, principalmente em crianças para que essas cresçam com pensamento internalizado, uma ideia de identidade, dar voz a sua cor, mostrar a ela e aos outros que sua identidade prevalece e sua voz deve ser ouvida, para que situações como as que ocorreram entre Maryse e Anne-Marie deixem de ser uma realidade. Consoante Ferreira e Camargo (2011, p. 388), com estudos voltados para a afrodescendência e a ajuda da psicologia, em um futuro, há a possibilidade da construção de uma sociedade pautada no desenvolvimento da subjetividade, seja de pessoas brancas ou negras.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Maryse Condé traz em seu excerto pautas importantes que cercam as questões de raça e gênero, mostrando a construção de uma sociedade racista e misógina, em que a mulher, principalmente as negras, devem somente calar-se e consentir, com a desculpa de que “é assim que deve ser”, pois tratar de tal assunto, mesmo entre pessoas racializadas, segue sendo um tabu, não pela falta das marcas que o preconceito racial deixa, que são muitas, mas pelo “tabu” criado ao redor da temática, através do medo e da angústia.

Em suma, o racismo é uma ferramenta que consegue massacrar a pessoa negra, inferiorizando-a e dando o poder ao indivíduo branco de praticar atrocidades, principalmente quando se trata de crianças que ainda estão sendo moldadas, não entendem como se dá a construção social. Por conseguinte, tal prática, o racismo, faz com que a própria pessoa não se reconheça, não se veja e se torne submissa a um sistema que não é só racista, mas patriarcal e misógino.

Enfim, as perspectivas voltadas para escrita de Maryse Condé traz aos estudos sobre amefricanidades um olhar centralizado nas questões do racismo vivido por ela, e também, problemáticas que envolvem as consequência do ato na vida de uma criança. Ao trazer sua vivência para escrita, Condé mostra a crueldade por trás dos olhares e como uma mulher negra pode ser e sentir-se sozinha, mesmo em seu ambiente familiar, ainda, foi possível perceber que o racismo tem impactos gritantes, tanto na vida criança como na do adulto, aqui, ressaltamos as atitudes das pessoas ao redor de Maryse que escondem racismo, como forma de proteção dos seus.

REFERÊNCIAS

BAIRROS, Luiza. **Nossos feminismos revisitados**. Revista Estudos Feministas, Florianópolis, v. 3, n. 2, 1995. Disponível em: [Novos feminismos revisitados \(geledes.org.br\)](http://geledes.org.br). Acesso em: 02 de mai. de 2024.

BATISTA, Leandro Leonardo; LEITE, Francisco. **Diante das primeiras experiências de crianças negras brasileiras com o racismo: práticas parentais e narrativas midiáticas contraintuitivas**. Novos Olhares, v. 6, n. 1, p. 20-36, 2017. Disponível em: [Diante das primeiras experiências de crianças negras brasileiras com o racismo: práticas parentais e narrativas midiáticas contraintuitivas | Novos Olhares \(usp.br\)](http://novosolhares.usp.br). Acesso em: 24 de abr. de 2024.

BOBSIN, Oneide. **A morte morena do protestantismo branco: contrabando de espíritos nas fronteiras religiosas**. Estudos Teológicos, v. 40, n. 2, p. 21-39, 2000. Disponível em: [A morte morena do protestantismo branco: contrabando de espíritos nas fronteiras religiosas | Bobsin | Estudos Teológicos](http://estudos.teologicos.org.br). Acesso em: 24 de abr. de 2024.

CARDOSO, Cláudia Pons. **"Amefricanidade: Proposta feminista negra de organização política e transformação social."** Lasa Forum. Vol. 50. No. 3. 2019. Disponível em: [Dossier-Lelia-Gonzalez-2.pdf \(lasaweb.org\)](http://lasaweb.org). Acesso em: 24 de abr. de 2024.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. Tese de Doutorado em Filosofia e Educação –Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 09 de agosto 2005. Disponível em: [ReP USP - Detalhe do registro: A construção do outro como não-ser como fundamento do ser](http://repositorio.usp.br). Acesso em: 27 abr. 2024.

CUMBE, César. **Literatura francesa: patrimônio mundial de letras e artes. Mito ou realidade?/French Literature: world patrimony of arts and letters. Myth or reality?**. Revista Cerrados, v. 22, n. 36, 2013. Disponível em: [Literatura francesa: patrimônio mundial de letras e artes. Mito ou realidade? / French Literature: world patrimony of arts and letters. Myth or reality? | Revista Cerrados \(unb.br\)](http://revista.cerrados.unb.br). Acesso em: 27 de abr. de 2024.

FERREIRA, Ricardo Frankllin; CAMARGO, Amilton Carlos. **As relações cotidianas e a construção da identidade negra**. Psicologia: ciência e profissão, v. 31, p. 374-389, 2011. Disponível em: [scielo.br/j/pcp/a/CppZVmLfcpHtFr7WCNPgpGq/?format=pdf&lang=pt](http://scielo.br). Acesso em: 26 ago. 2024.

LIMA, Marcus Eugênio Oliveira; VALA, Jorge. **As novas formas de expressão do preconceito e do racismo**. Estudos de psicologia (Natal), v. 9, p. 401-411, 2004. Disponível em: [SciELO - Brasil - As novas formas de expressão do preconceito e do](http://scielo.br)

[racismo As novas formas de expressão do preconceito e do racismo](#). Acesso em: 27 de abr. de 2024.

MBEMBE, Achille. **Políticas da Inimizade**. São Paulo: N-1 edições, 2020.

NEVES, Cleiton Ricardo das; ALMEIDA, Amélia Cardoso de. **A identidade do “Outro” colonizado À luz das reflexões dos estudos Pós-Coloniais. Em Tempo de Histórias, [S. l.], n. 20, p. 123–135, 2012.** DOI: 10.26512/emtempos.v0i20.19862. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/emtempos/article/view/19862>. Acesso em: 29 out. 2024.

PARENTE, Regina Marques. O silêncio da cor. **Seminário Internacional Fazendo Gênero**, v. 8, p. 1-5, 2008. Disponível em: [*Microsoft Word - Regina Marques Parente.doc \(dype.com.br\)](#). Acesso em: 26 ago. 2024.

PINHEIRO-MARIZ, Josilene. **Maryse Condé e Yanick Lahens como vozes femininas antilhanas: resistência, construção e transgressão/Maryse Condé and Yanick Lahens as Female Voices from the Antilles: Resistance Construction and Transgression**. Caligrama: Revista de Estudos Românicos, v. 25, n.3, p. 37-56. Disponível em: [Vista do Maryse Condé e Yanick Lahens como vozes femininas antilhanas: resistência, construção e transgressão / Maryse Condé and Yanick Lahens as Female Voices from the Antilles: Resistance, Construction and Transgression \(ufmq.br\)](#). Acesso em: 26 de ago. de 2024.

SPIVAK, Chakravorty. Gayatri. **Pode o subalterno falar?**. Trad: Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa, André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: Editora:UFMG, 2010. Disponível em: [Repositório de Informação Acessível: Pode o subalterno falar \(ufrn.br\)](#). Acesso em: 20 jan. 2024.

AS TOADAS E O PORTUGUÊS MARANHENSE: UMA FORMA DE RESISTIR POR MEIO DA LÍNGUA NAS COMUNIDADES QUILOMBOLAS

Anny Karolinny Bilio da Silva (UEMA)¹
Geovana Arruda Pereira (UEMA)²
José Antônio Vieira (UEMA)³

RESUMO: Resumo: De forma introdutória, as toadas podem ser consideradas uma forma de perpetuação das tradições locais, tornando-se um vínculo social. Elas reforçam a relevância da cultura como um conjunto de práticas e valores que definem a identidade de um comunidade, o que, de certa forma, ajuda a representar o sujeito. Ela é vista como algo que não deve ser apenas passado, mas também deve ser aprendida e transmitida às novas gerações e aos recém-chegados. Essa pesquisa objetiva analisar as toadas utilizadas nas festas de bumba-meu-boi, comumente realizadas no São João, conforme os pressupostos da sociolinguística, para entender o emprego dessas formas enquanto marca de regionalidade e identidade quilombola. A diversidade linguística presente nas toadas carrega cultura e identidade regional, transmitidas em festas através da sua composição simples e de fácil memorização, que repassam uma valorização ou até mesmo uma crítica conforme a temática abordada. Enfim, as toadas são os ritmos utilizados para as danças que são realizadas, nas quais os bois nascem, se batizam e morrem, elas têm grande valor cultural e as festividades possuem alto valor simbólico e histórico, não só para o maranhão como para outras regiões do país, como o norte. Os compositores exploram questões como ecologia, problemas econômicos, temas sociais e políticos, fortalecendo o papel do Bumba-meu-boi e o vínculo com a comunidade. A fim de especificar a sociolinguística e suas ondas, os aspectos culturais da celebração, a

¹ Graduanda do Curso de Letras da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA Campus Pedreiras.
E-mail: anny.silva.uema@gmail.com

² Graduanda do Curso de Letras da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA Campus Pedreiras.
E-mail: geoarr732@gmail.com

³ Docente do Curso de letras da Universidade Estadual do Maranhão UEMA - Campus Pedreiras. E-mail: zeletras@gmail.com

importância cultural e a variação maranhense, indispensáveis para esse trabalho, como: Izete Coelho, (2015); Penelope Eckert (2022); Joselina Santos (2011); foram utilizados para desenvolver esse artigo. A metodologia utilizada foi então a pesquisa bibliográfica feita em livros, artigos e dissertações. Concluiu-se, portanto, que a variação comum dessas comunidades é expressa nas toadas como forma de expressão do falar local, utilizado assim para representar, manter a cultura e demonstrar pertencimento.

Palavras-chave: Comunidades Quilombolas; Toadas; Variação Linguística; Cultura.

1 INTRODUÇÃO

As variações linguísticas no Brasil representam uma característica marcante da diversidade cultural e histórica que compõe o país. Visando as comunidades quilombolas do Maranhão, suas expressões culturais e artísticas possuem uma vasta riqueza linguística que resiste e se transforma ao longo do tempo, principalmente através de toadas do Bumba-meu-boi. As toadas, especificamente as maranhenses, carregam elementos africanos, indígenas e portugueses, tornando-se referência de identidade cultural, resistência identitária e precursora da manutenção de tradições.

Essas composições musicais servem de elo identitário para a comunidade, desenvolvendo, de certa maneira, um sentimento de pertencimento e autorrepresentação. Destaca a estrutura linguística e a incorporação das marcas de variação, como a ausência de concordância nominal e verbal, reflexo das influências históricas de línguas africanas e o isolamento linguístico de algumas comunidades.

A análise dos estilos linguísticos e sotaques presentes nas toadas revela um dialeto próprio, com características gramaticais que refletem as influências históricas e culturais das comunidades afrodescendentes da região. Mais do que simples traços

de oralidades lírica, as variações linguísticas incorporam e evidenciam às toadas contribuintes para a expressividade artística e para a autenticidade da tradição quilombola, consolidando sua importância na manutenção do patrimônio imaterial.

Dessa forma, as toadas maranhenses têm um papel fundamental na valorização cultural e na resistência, expressando subjetividades coletivas e protegendo um patrimônio imaterial que transcende o entretenimento, ao mesmo

tempo em que reforça os laços com o passado que enriquece a identidade local. Ao investigar a relevância das toadas no fortalecimento identitário dos quilombolas, este artigo propõe analisar o uso de variações não padrões como estratégias de afirmação identitária e resistência cultural.

Partindo da premissa de que o uso de uma variante não padrão, característica de determinada comunidade, pode ser interpretada como um mecanismo para demonstrar pertencimento, o estudo busca mostrar como essa prática reflete a necessidade de resistência por meio de manifestações culturais. Esses aspectos demonstram o orgulho e a presença de uma população que lida com tentativas incessantes de desaparecimento cultural, mantendo sua identidade mesmo em situações de marginalização. Portanto, o artigo busca compreender e evidenciar as relações entre linguagem, cultura e poder, enfatizando os processos pelos quais práticas linguísticas se transformam em atos de afirmação e resistência.

2 METODOLOGIA

A pesquisa começou com uma visita ao quilombo da Morada Nova de Lima Campos – MA, ali se teve conhecimento sobre a tradição de participar nas festas de Bumba-meu-boi, que foi passada de pai para filho, mas sempre representando o quilombo. Em seguida foram ouvidas as toadas, que são feitas pelo filho do representante da comunidade, e foi possível observar a presença de um traço linguístico deveras comum na região, surgiu então a pergunta: Qual o papel que esse traço linguístico tem nessas músicas e qual o significado de sua presença?

Em seguida foi realizada uma pesquisa bibliográfica, que pode ser definida por Gil (2002, p.44) como “(...) desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Esse método foi utilizado para entender a simbologia e a tradição do boi, a origem desse falar presente na comunidade e para que fosse possível angariar material o bastante para sustentar a tese.

3 QUILOMBOS: ORIGENS, RESISTÊNCIA E LEGADO HISTÓRICO

No início da colonização portuguesa no século XVI, a escravidão serviu como base econômica brasileira, com milhões de africanos sendo trazidos

forçadamente para trabalhar nas plantações de cana-de-açúcar, nas minas de ouro e em outros setores trabalhistas. Devido às condições desumanas, surgiram diversas formas de resistência, seja pela recusa ao trabalho, assassinato de feitores, suicídio, aborto ou pela formação de redes de solidariedade dentro das senzalas e pela fuga para territórios afastados, onde poderiam viver em liberdade (Araújo, 2019, p. 68).

As diversas fugas, sem dúvida, levaram-nos a uma resistência política dos quilombos, que pode ser entendida a partir de duas frentes principais: Resistência direta e militarizada⁴ e a Resistência simbólica e cultural⁵, a luta dos quilombos, no entanto, não se restringiu à força bélica. “A permanência e a organização dos quilombos ao longo dos séculos revelam um sistema sofisticado de resistência, que ia além da guerra: incluía a estruturação de redes de apoio, alianças políticas e formas autônomas de governo (Arruti, 2006, p. 76)”. Dessa forma, é perceptível a criação de uma comunidade culturalmente independente e sustentável.

Segundo Munanga (2001, p. 30), “os quilombos brasileiros foram espaços de reconstrução de um modo de vida africano, adaptado à nova realidade imposta pela diáspora forçada”. Perante essas informações, dentro dos quilombos, elementos da cultura africana foram preservados, incluindo: Religião e espiritualidade; Música e dança; Alimentação e agricultura; Artesanato e medicina tradicional. A cultura quilombola, portanto, não apenas resistiu às tentativas de apagamento advindos da colonização, mas se tornou um pilar essencial da identidade afro-brasileira.

Emergiram no Brasil, diversos quilombos como reflexo ao regime escravocrata vigente por mais de trezentos anos, futuramente tornando-se um símbolo de resistência ativa à opressão colonial.

Esses grupos não foram apenas refúgios de escravizados em fuga, mas também espaços de reconfiguração social, política e cultural (Araújo, 2019, p. 69), assim, comunidades afrodescendentes puderam reconstruir suas vidas, valorizando suas tradições e desenvolvendo novas formas de organização social. A luta deste povo não terminou com a abolição da escravidão, mas se reinventou na busca por reconhecimento e igualdade.

⁴ Resistência feita por meio do enfrentamento armado contra tropas coloniais e escravistas.

⁵ Resistência mediante a persistência na preservação das tradições africanas e da luta por reconhecimento.

4 O VALOR CULTURAL DAS TOADAS

As toadas⁶ do Bumba meu boi, possuem grande valor cultural, sendo não apenas expressão artística, mas também um elo social e identitário para as comunidades quilombolas do Maranhão. Elas funcionam como um meio de perpetuação das tradições locais, fortalecendo o sentimento de pertencimento desse grupo social.

O Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) reconhece a relevância do Bumba-meu-boi como patrimônio cultural do Brasil, destacando os elementos que dão visibilidade à cultura popular maranhense. Segundo o IPHAN (2011, P.10), o Bumba-meu-boi reúne manifestações que expressam a identidade regional, transmitindo valores, tradições e modos de vida das comunidades envolvidas.

Além disso, as toadas desempenham um papel fundamental na expressão coletiva e na resistência cultural. Os compositores utilizam esse gênero musical para abordar questões sociais, políticas e ambientais, transformando-o em um canal de comunicação crítica. Essas características reforçam a importância da cultura como um conjunto de práticas e valores que moldam a identidade de uma comunidade, contribuindo para um espaço de autorrepresentação do sujeito.

A diversidade linguística presente nas toadas carrega elementos culturais e identitários regionais, sendo transmitida em festas por meio de sua estrutura musical simples e de fácil memorização e transmissão oral. Temas como ecologia, problemas econômicos e questões sociopolíticas fortalecem o vínculo do Bumba-meu-boi com a comunidade, assim como destaca Queiroz (2020, p. 42).

⁶ “São uma fusão de ritmos brasileiros com instrumentos dos países andinos e muita influência indígena. O ritmo de origem folclórica ganhou arranjos pop e acabou se tornando febre no Amazonas.” Toada de boi-bumbá faz sucesso na França. São Paulo: Folha de São Paulo, 24 de julho de 1996. Disponível em: <://www1.folha.uol.com.br/fsp/1996/7/24/ilustrada/12.html>

As toadas são um gênero cantado, em que o poeta (cantador) se utiliza de variadas marcas da oralidade em suas composições, para demonstrar um repertório lexical rico e regional, que revela marcas linguísticas particulares para descrever a alegria de viver, a dor e a nostalgia em falar de sua gente, que dão significação à cultura maranhense.

As interações entre os grupos por meio das toadas não apenas preservam as tradições, mas também reforçam a construção e a manutenção de uma identidade cultural única. Essas se refletem tanto nos cantos quanto na organização dos grupos e nas disputas culturais, como apontam Gondim e Cyntrão (2013, p. 379), caracteriza-se como uma manifestação de caráter popular, o bumba-meu-boi é catalogado pela literatura, em sua maioria antropológica, como marca de identidade maranhense.

4.1 Os bois do maranhão e suas subjetividades

A grupos de Bumba-meu-boi no Maranhão formam um conjunto extenso e extremamente complexo de manifestações culturais, com características estéticas, simbólicas e artísticas multifacetadas. A variedade de estilos tem a presença de ritmos, danças, instrumentos, músicas, personagens e vestimentas, criando uma vivaz e única festa, onde nela, celebra-se (IPHAN, 2011, p. 8).

Os sotaques são uma forma de categorização principal da origem do boi, pois é o que determina a predominância musical e local de origem. Os sotaques não apenas distinguem os grupos por suas especificidades linguísticas, estéticas e musicais, mas também pela relação com os valores locais e práticas culturais. Esse sistema classificatório ressalta os traços que tornam os grupos únicos e reconhecíveis em seus ambientes de festivos, que na maioria das vezes são as festividades juninas maranhenses.

Usualmente, costumam-se dividir os grupos de Bumba-meu-boi em cinco estilos, conhecidos como sotaques: da Ilha ou de matraca, de Guimarães ou de zabumba, de Cururupu ou decosta-de-mão, da Baixada e de orquestra, originários de São Luís, dos municípios Guimarães, Cururupue Viana e da região do Rio Munim, respectivamente (IPHAN, 2011, p. 10).

O Bumba-meu-boi é considerado uma manifestação cultural de relevância no Maranhão, já que ocorre a presença de um simbolismo religioso e social. A sua origem está associada à religiosidade popular católica, com os rituais de batismo. No dia 23 de junho, véspera do Dia de São João, tradicionalmente acontecem os batismos dos Bois, quando os grupos obtêm a licença do santo protetor dos Bumbas

para as brincadas, onde a vida, morte e ressurreição possuem uma representatividade subjetiva desse bem cultural, para que ao fim, ocorra uma comunhão ao final, mencionado em meio à grande festa que possui laços cristãos, celebrando esses ciclos vitais (IPHAN, 2011, p. 75).

Como foi mencionado, os rituais do batismo e morte do Boi misturam elementos de dois universos religiosos. Quando ele é para entidades espirituais, pode acontecer de o encantado incorporar um médium depois de se batizar. Do mesmo modo, no ritual da morte, alguém que tenha vínculo que o mundo da encantaria pode *receber*⁷.

Portanto, o Bumba-meu-boi do Maranhão carrega grande e rica unicidade, e se configura como uma manifestação cultural que ultrapassa a simplicidade do tão somente entretenimento, já que carrega uma significativa tradição folclórica, religiosa e histórica dessa comunidade. Através dos tão comentados rituais e seu simbolismo de ciclos de vida, proporcionando uma mesclagem com a religiosidade católica e as crenças afro-brasileiras. Tudo isso só demonstra o valor da celebração como um modo de expressão da subjetividade coletiva, que conseqüentemente faz com que sejam celebradas e preservadas as histórias, os costumes e crenças do povo maranhense.

Enfim, as toadas são os ritmos utilizados para as danças que são realizadas, nas quais os bois nascem, se batizam e morrem, elas têm grande valor cultural e as festividades possuem alto valor simbólico e histórico, não só para o maranhão como para outras regiões do país, como o norte por exemplo, mas no estado sua presença é também associada as comunidades quilombolas que os usam como forma de manter viva a tradição.

5 A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA

É importante primeiro definir o termo *variação linguística*, de acordo com Coelho et. al. (2015) ela pode ser definida como “o processo pelo qual duas formas podem ocorrer no mesmo contexto com o mesmo valor referencial/representacional, isto é, com o mesmo significado.”, portanto, o que ocorrem são formas diferentes de dizer a mesma coisa, como por exemplo o “bassoura” e “vassoura”, uma dessas

⁷ Termo utilizado no sentido de “incorporar a entidade espiritual”

formas é geralmente utilizada por falantes mais velhos, mas as duas significam a mesma coisa, referem-se ao mesmo objeto.

Há também o conceito de *variedade* que seria a “fala característica de determinado grupo.”, então, grupos diferentes tem formas diferentes de utilizar a língua e isso, geralmente, representa o grupo ao qual eles pertencem, isso faz com que uma variante seja tida como privilegiada por ser utilizada por grupos dominantes, mesmo que as duas tenham o mesmo significado.

Portanto, a língua também serve como um marcador de identidade e a forma como se fala é, assim como as roupas e a cultura, uma forma de demonstrar pertencimento a um grupo. Sendo assim, a sociolinguística busca entender as variações, que as motivam e seus significados.

5.1 Um pouco da trajetória da sociolinguística

Os estudos sociolinguísticos têm início com os estudos de Labov em 1996 sobre o inglês de Nova York e a forma como as diferentes classes socioeconômicas pronunciam as mesmas palavras, de acordo com Eckert (2022):

A primeira onda viu a mudança linguística como emergindo de pressões dentro do sistema linguístico, afetando primeiro a fala daqueles menos sujeitos à influência da língua padrão e se espalhando por populações cada vez mais resistentes à mudança. (Eckert, 2022, p. 272.)

O que ignifica que a primeira onda estudava categorias maiores, as socioeconômicas, e atribuía as variações a elas, desconsiderando questões como gênero e raça, isso porque acreditava-se que era uma simples questão de nível de atenção dada a fala, uma vez que a língua utilizada pelo adulto era reflexo dos momentos críticos em que adquiriu a linguagem durante a vida (Eckert, 2022, p. 272).

Já a segunda onda “voltou-se para métodos etnográficos para se aproximar da dinâmica local da variação.” (Eckert, 2022, p. 274), e, portanto, estudava categorias menores que a anterior, pressupondo que o modo de usar a língua representava a identidade e posição social dos falantes. Sendo assim, a fala dos indivíduos não seria apenas alterada pelo nível de atenção dada a língua, mas sim uma forma de expressão dos falantes.

Entretanto, assim como estudos na primeira onda, estudos de segunda onda focavam em categorias aparentemente estáticas dos falantes e equiparavam identidade com afiliação a categorias. Mas a etnografia trouxe a prática estilística à vista, mesmo quando esses estudos não lidavam explicitamente com a natureza das relações indexicais entre variáveis e categorias sociais. (Eckert, 2022, p. 278 - 279).

Posto isso, as variações eram entendidas como um incidente, que ocorreu graças ao espaço ocupado, mas a terceira onda “(...) entende-o como um traço essencial da língua (Eckert, 2022, p. 279).”, então essa forma de falar pode criar um *traço conhecido* de um determinado grupo, como as interjeições associadas aos nordestinos, a título de exemplo, o “oxente” para indicar que algo é estranho ou espantoso. Ele pode ser usado para invocar estereótipos, mostrar que alguém pertencer ao grupo, ou até mesmo fazer uma representação desses falantes.

Por fim, é possível afirmar que a última onda apresentada investiga características mais profundas, menores, dos indivíduos, por isso, ela será a utilizada para analisar o falar dos quilombolas nas toadas, em busca de compreender o uso da língua e o desvio da norma padrão utilizada nelas como forma de demonstrar o pertencimento ao grupo e de orgulhar-se das suas origens.

5.2 O português maranhense

O português brasileiro foi formado por meio de um processo de colonização que envolveu a imposição do idioma tanto aos africanos quanto aos indígenas. Estes por sua vez comunicavam-se em uma língua que era uma mistura entre o português, as línguas africanas e as indígenas, em oposição à utilizada pelos proprietários. Já no séc. XVII, no Nordeste brasileiro:

Com a consolidação da sociedade açucareira no Nordeste brasileiro no século XVII, a polarização passou a opor a língua da casa-grande, o português do senhor de engenho e dos seus, às línguas da senzala, geralmente línguas da família banto, com proeminência para o quimbundo, o quicongo e o umbundo (Luchesi, 2015, p. 91).

Dito isso, a língua falada não só na região, como também no país inteiro advinha dessa mistura entre idiomas, ela, no entanto, tornou-se a materna das gerações subsequentes, ou seja, ao invés de aprenderem o português de Portugal ou a língua de seus pais, eles aprenderam “o português defectivo que estes mastigavam (Luchesi, 2015, p. 91)”, isso também se dava pela repressão que estes sofriam ao se comunicarem em suas línguas próprias, impossibilitando a sobrevivência destas e assegurando a dominância do português.

5.3 A linguagem dos quilombolas

Apesar de o Brasil não possuir um crioulo propriamente dito graças a

fatores como: a grande quantidade de falantes da língua dominante, no Brasil, eles nunca foram inferiores a 30%; o fato de a população negra nascida no país ter acesso tanto ao falar do senhor quanto ao dos escravizados; e por último a miscigenação racial, que gerava um meio termo entre brancos e negros, fazendo com que a população negra não ficasse tão afastada da língua dominante. Sendo assim, esses fatores foram determinantes para que não se tenha um crioulo, mas sim uma transmissão irregular da língua. (Luchesi, 2015, p. 102-107)

Porém, é possível observar a presença de comunidades rurais afro-brasileiras, ou quilombos, que teriam sido formadas por africanos que possuíam o português como segunda língua e por seus descendentes brasileiros, segundo Luchesi eles falariam um português simplificado, fazendo menos uso de “marcas de pessoa e número do verbo nem a regra de concordância nominal, e as construções de objeto duplo deveriam ser a mais frequente forma do dativo.” (Luchesi, 2015, p. 110) o que gera a variação presente nesses lugares.

Quanto a isso, Maranhão e a Bahia como os estados com o maior número de pessoas negras do Brasil apresentam influências das línguas africanas na formação de seus dialetos⁸, pois a formação dos quilombos fez com que se preservassem aspectos históricos, religiosos e linguísticos dos povos africanos. Um traço perceptível na linguagem é a falta de concordância número-pessoal (Sousa, Silva; Bezerra, 2015, p. 299-301).

Análises feitas sobre o aspecto morfossintático das comunidades de Santos Antônio dos Pretos e no Bom Jesus, do município de Lima Campos no Maranhão, revelaram a seguinte utilização da língua portuguesa:

(01)... us padre mora em Sun Luís...

(02)... criá meus filhu...

(03)... os Jovi não sabe da historia...

(04)... os pessoal era assim...

(05)... eles mesmo sabe contá muitas coisas...

(06)... parece que é quatro ano... (...)

(Sousa, Silva; Bezerra, 2015, p. 300-301)

⁸ “Na Sociolinguística Variacionista, dialeto e falar são sinônimos de variedade” (Coelho et. al. 2015, p. 15)

Apresenta-se aqui então a ausência de concordância número-nominal, como na frase: “... eles mesmo sabe contá muitas coisa...”, e a pronúncia do /o/ é trocada pela do /u/ em algumas palavras isso se deve às influências dos outros

idiomas com estruturas diferentes no português, o que faz com que ele não seja reproduzido da mesma forma que a variante padrão.

6 ANÁLISE DAS TOADAS

1 as coisas estão mudadas antigamente num era assim

2 as coisas estão mudada antigamente num era assim

3 pra que essa rivalidade não precisa discuti

4 a cultura tem que ser valorizada

5 e nós precisamos se unir

Na toada do grupo Estrela do Norte da comunidade quilombola da Morada Nova nota-se a presença proposital de algumas marcas do falar local, similares àquelas apresentadas anteriormente, como em “as coisas estão mudada” e “nós precisamos se unir,” se tornando assim, perceptível por conta da repetição, como algo característicos das toadas.

A ausência de concordância é nítida entre o sujeito e o verbo que serão exemplificados a seguir, onde há a demonstração de um fenômeno recorrente em diversas regiões do Brasil:

Exemplo 1:

mudada no **singular** ao invés do **plural** *mudadas*.

Exemplo 2:

Precisamo no **singular** ao invés do **plural** *precisamos*.

Como a repetição do fenômeno mencionado anteriormente ao decorrer da toada, conclui-se que é proposital. Pois a ausência de concordância verbal ocorre quando o verbo não se ajusta ao número ou pessoa do sujeito, se tornando consequentemente uma oração fora do padrão.

1 batalhão de estrela do Norte me deixou apaixonado

2 **quando eu vi seus fardamento** e aquele boi bem bordado

3 estrela do Norte não é o melhó mas é diferenciado

4 **quando eu vi seus fardamento** e aquele boi bem bordado

5 estrela do Norte não é o melhó mas é

diferenciado Exemplo 3:

seus no **plural** e *fardamento* no **singular** ao invés de *fardamentos*.

Nessa toada, novamente, temos a presença de uma frase sem concordância, a frase destacada se aproxima àquela utilizada na entrevista “(2) ... criá meus filhu...” onde falta o “s”, indicador de plural. Tais marcas são representativas do falar local e pode-se dizer que são incorporadas com o objetivo de criar a semelhança com a língua falada no dia-a-dia da população local.

É possível perceber que a música se assemelha ao falar coloquial, possivelmente, comum da comunidade como forma de expressão cultural, além da manutenção da herança das línguas africanas no português falado pelas comunidades quilombolas do Maranhão, representadas pela falta de concordância número-pessoal e a pronúncia de algumas palavras. Fazendo com que as duas toadas apresentadas demonstrem um certo grau de preocupação em manter a cultura da comunidade.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa corrobora a relevância das toadas do Bumba-meu-boi do Maranhão como uma expressão cultural que apresenta características artísticas, servindo como ferramenta para o aperfeiçoamento do autorreconhecimento cultural e identitário nas comunidades quilombolas.

A análise dos tipos linguísticos e sotaques das toadas revela um dialeto próprio, com características gramaticais que refletem as influências históricas e culturais das comunidades afrodescendentes da região. As variações linguísticas presentes nas toadas, tais como a ausência de concordância nominal e verbal, demonstram a relevância de uma representação fiel à fala cotidiana desses grupos.

Dessa forma, as toadas maranhenses têm um papel fundamental na valorização cultural e na resistência, expressando subjetividades coletivas, valorizando e protegendo-as, uma vez que se enquadram como um patrimônio

imaterial que transcende o entretenimento, ao mesmo tempo em que reforça os laços com o passado e enriquece a identidade local.

Concluiu-se, portanto, que, de acordo com a linguística variacionista, há uma forma característica de se falar nessas regiões, que se constituiu graças a processos históricos, como a vinda de africanos para o Brasil por meio do processo de escravização, fazendo com que fosse gerada uma forma diferente de falar o português e que as gerações subsequentes escolhessem manter alguns desses traços como forma de resistência e manutenção dessas culturas. Considerando isso, a toada mantém esses traços linguísticos como uma forma de representar a cultura local, se aproximar do povo e mostrar pertencimento a essa comunidade.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Daisy Damasceno. *“Aê meu pai quilombo, eu também sou quilombola”: o processo de construção identitária em Rio Grande – Maranhão*. São Luís: Edufma, 2019.
- COELHO, I. et. al. *Para conhecer sociolinguística*. 1ª ed. São Paulo: Contexto, 2015.
- DANTE, L. *Língua e Sociedade Partidas: A polarização sociolinguística do Brasil*. São Paulo: Contexto, 2015.
- ECKERT, P. *As três ondas da variação: a emergência do significado no estudo da variação sociolinguística*. Tradução: Samuel Gomes de Oliveira, Lívia Majolo Rockenbach, Athany Gutierrez. Porto Alegre: Organon, v. 37, n. 72, p. 268-291, jan/jun 2022
- GIL, A. *Como Elaborar Projetos de Pesquisa*. 4ª ed. São Paulo: ATLAS S.A, 2002.
- GOMES, F. S.; REIS, J. J. *Liberdade por um fio: História dos quilombos no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN. *Dossiê do Registro do Complexo Cultural do Bumba-meu-boi do Maranhão*. São Luís: IPHAN, 2011.
- MUNANGA, K. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- SOUSA, L. et al. *Língua (portuguesa) e identidade: traços do falar maranhense*. Filol. Linguíst. Port., São Paulo, v. 17, n. 2, p. 295-308, jul/dez. 2015
- SANTOS, Joelina Maria da Silva. *AS TOADAS DO BUMBA-MEU-BOI: sobre enunciados de um gênero discursivo*. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa. Araraquara-SP: Faculdade de Ciências e Letras – UNESP, 2011.
- QUEIROZ, Nayara da Silva. *Fiz esta toada pra ti, Maranhão: um estudo sobre o uso*

de toadas de bumba meu boi para o ensino de língua portuguesa. 2020. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade do Vale do Taquari, Lajeado, RS, 2020.

O TRAUMA PRECISA VIRAR LITERATURA: ESTRATÉGIAS DISCURSIVAS EM *UMA DOR PERFEITA*, DE RICARDO LÍSIAS

Késsia Pinto da Silva (UEMA)¹

Ane Beatriz dos S. Duailibe (UEMA)²

Resumo: Em *Uma Dor Perfeita* (2022), Ricardo Lísias narra sua luta contra uma infecção grave em um hospital de classe alta em São Paulo durante a pandemia de COVID-19. A obra apresenta uma narrativa fragmentada que reflete o estado mental do personagem, oscilando entre momentos de lucidez e episódios de delírio. Através dessa estrutura, Lísias aborda temas como a vulnerabilidade humana, o medo da morte, a angústia da solidão e a persistência da esperança mesmo em tempos difíceis. Este estudo tem como objetivo principal analisar as diversas estratégias discursivas presentes na obra, destacando o uso da metaficção e da autoficção, entre outras técnicas que compõem o romance. Ao analisá-las, o estudo revela como essas estratégias enriquecem a narrativa e a experiência do leitor. A pesquisa foi realizada com base em uma revisão bibliográfica, fundamentada em teóricos como Gustavo Bernardo (2010), Marcelo de Araújo (2016), William Vieira (2019) Linda Hutcheon (1984), evidenciando a relevância e a inovação de Ricardo Lísias no cenário literário contemporâneo, especialmente no contexto da autoficção e dos desafios trazidos pela pandemia.

Palavras-chaves: Ricardo Lísias; Autoficção; Pandemia.

1 Bolsista do Programa Primeiros Passos na Ciência (UEMA). Acadêmica do Curso de Letras da Universidade Estadual do Maranhão, do Campus Itapecuru Mirim. E-mail para contato: kessiapinsil@gmail.com

2 Professora substituta do Curso de Letras da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), Campus Itapecuru Mirim. Mestre em Letras (UEMA). E-mail para contato: ab.duailibe@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

Um hospital de classe alta em São Paulo, com seus corredores tensos e luzes brancas, torna-se o cenário central para a trama de *Uma Dor Perfeita* (2022). Nela encontramos o personagem, um homem cujo nome é o do mesmo autor-narrador, Ricardo Lísias, que está preso entre em um leito bem monitorado e um corpo frágil e vulnerável, lutando contra uma infecção grave durante o auge da pandemia de COVID-19. A narrativa é construída de uma forma fragmentada, refletindo o estado mental do personagem durante sua internação. Lísias alterna entre momentos de lucidez e delírio, o que proporciona à narrativa um ritmo intenso e, por vezes, caótico. Esse estilo fragmentado ajuda a transmitir a confusão e o desespero vividos por ele e por muitos outros durante a pandemia, transmitindo ao leitor sensações similares às vivenciadas durante o período pandêmico.

Explorando assuntos sensíveis como a vulnerabilidade, o medo da morte, a solidão e a esperança nesse período pandêmico, focaliza, principalmente no trauma da identidade onomástica mencionada, mas também traz personagens que desempenham papéis importantes na narrativa. Os médicos e enfermeiros são retratados como figuras heroicas e sensíveis que lutam incansavelmente para salvar vidas em meio às condições extremamente desafiadoras e caóticas daquele momento. Os outros pacientes, embora muitas vezes anônimos, representam a coletividade do sofrimento humano durante a pandemia. Lísias não poupa detalhes ao mencionar suas experiências mais dolorosas, desde a dificuldade de respirar, ataques de tosse e até os momentos de delírio em que teme nunca mais ver sua família.

A obra é escrita utilizando diversas estratégias discursivas, principalmente a Autoficção, termo que foi criado por *Serge Doubrovsky* em 1977, onde o mesmo afirmava que as narrativas não seriam uma invenção, mas sim uma recriação da vida do autor, em que ele poderia se aventurar com a linguagem tornando assim as narrativas autobiográficas em um formato ficcional, propositalmente. Com base nesse conceito foi que *Vincent Colonna* em 1989, em sua tese de doutorado, ao analisar o gênero autoficcional, especifica algumas ramificações na construção dessas narrativas, sendo a *Autoficção Especular* uma delas, nessa tipologia o autor traz à tona a metáfora do espelho, onde é provocado um fenômeno de duplicação de si mesmo, no qual ele não seja diretamente o centro da narrativa, podendo aparecer

superficialmente no texto, tornando a obra um ambiente onde o leitor pode descobrir novos elementos, nesse tipo de autoficção se faz presente a estratégia metaficcional, que por sua vez, seria “o falar da obra dentro da própria obra”, onde a narrativa apresenta consciência de si mesma como história, podendo se auto comentar, se expor ou mesmo se desconstruir. O presente estudo tem como principal objetivo analisar essas principais estratégias discursivas, além de outras que foram utilizadas na construção narrativa de *Uma Dor Perfeita* (2022) com o aporte teórico de estudiosos como *Gustavo Bernardo* (2010), *Marcelo de Araújo* (2016), *William Vieira* (2019), *Linda Hutcheon* (1984), *Freud* (1914), dentre outros pesquisadores.

2 O TRAUMA VIRA LITERATURA: ANÁLISE DISCURSIVA DAS ESTRATÉGIAS DISCURSIVAS EM *UMA DOR PERFEITA*

Assim como em *Divórcio* (2013), em *Uma Dor Perfeita* (2022), os elementos pré-textuais instigam sobre o que será encontrado nas seções internas do romance. Ao começar pela capa do livro, em que traz o título “uma dor perfeita”, pensado, em um primeiro momento, de forma irônica: como algo que machuca pode ser considerado absoluto, completo? O leitor entenderá o porquê da escolha ao caminhar pelas páginas seguintes: “Não posso descrever a dor. Ela é perfeita. Não tem portanto a menor relação com a linguagem. Nenhum relato dará conta de tanta exatidão” (Lísias, 2022, p. 24).

Embora nenhuma linguagem acesse o vivido, já que ele é absoluto, há uma tentativa de contar, ainda na capa, observa-se um caleidoscópio de cores (azul, vermelho, prata, amarelo, roxo, branco verde) que vão representar, divertidamente, as diversas emoções sentidas pelo personagem acometido pelo vírus da Covid-19. Internado na UTI de um Hospital de classe alta, em São Paulo, Ricardo Lísias narra desde suas dores e crises respiratórias aos seus delírios e alucinações a partir de particulares colorimétricas. Na tentativa de descrever seus sintomas de forma visível e até mesmo tangível ao leitor faz uso desse caleidoscópio cromático, tal como no excerto a seguir:

Achei que teria outro acesso de tosse. O primeiro tinha feito estourar na minha vista uma superfície prateada e hiperpolida. Dei um salto na cadeira de rodas. Até hoje não sei a hora. Iria se repetir, pois quando percebi que estou no hospital sem roupa, meu coração disparou. A cor agora só poderia ser dourada (Lísias, 2022, p. 10).

Essa alusão se estende por basicamente, toda a narrativa, aparecendo, no

título do primeiro capítulo “Azul”. A inquietação presente no título da obra parece ressoar na cor escolhida que, na psicologia das cores, costuma estar ligada a elementos da natureza como a água e o ar, estabelecendo associações positivas à paz e tranquilidade, completamente diferente do que o personagem estava passando. Em contrapartida, também pode ser associado à saúde e alívio, sendo muito utilizado no interior de locais como hospitais e farmácias, fazendo jus ao local em que se encontra o personagem: “Estou no pronto socorro da UTI-COVID. São cinco cubículos de cada lado, com um corredor formado por computadores e carrinhos de enfermeiro parados por muito pouco tempo” (Lísias, 2022, p. 15).

O sarcasmo presente no título da obra aparentemente repercute na construção da narrativa, de maneira simples e com uma linguagem de fácil entendimento, o primeiro capítulo de *Uma Dor Perfeita* (2022) também é construído a partir do uso de várias figuras de linguagem como metáforas, hipérboles, metonímias que, associadas às cores, tentam representar cada diferente estado ou emoção que o personagem esteja sentindo.

Tive receio de outro acesso prateado de tosse. [...] Antes que a superfície hiperpolida tomasse de novo conta da minha vista, o balão de oxigênio foi acoplado à maca com habilidade pelo homem mudo [...] Demora uns vinte minutos para que meus batimentos cardíacos voltem ao normal depois de uma corrida curta e intensa. Estou na tarde de hoje correndo uma ultramaratona [...] (Lísias, 2022, p.14).

Outra estratégia observada, sendo a principal característica literária presente nessa obra, é a forma como o autor se autofabula e descreve sua fragmentação em narrador-personagem e autor-personagem onomástico. Durante a narrativa, o leitor se vê diante de diálogos simultaneamente entre os dois, que oscilam entre conselhos, brigas, xingamentos e esperança:

Como não conseguia sentir a bexiga, achei que por fim tinham levado minhas pernas embora. Portanto, estou livre da dor. Só que logo o cheiro da urina tomou conta do cubículo, o que me trouxe de volta: [...] Vai idiota, faz revolução sem conseguir nem controlar o mijo. Deixa escrito que você ficou um tempão molhado. [...] Narrador só me enche o saco (Lísias, 2022, p. 33).

Em meio a descrição de colapsos respiratórios, o leitor se vê diante de um “fenômeno estético autorreferente através do qual a ficção duplica-se por dentro, falando de si mesma ou contendo a si mesma” (Bernardo, 2010, p. 09),: metaficção, narrativa metaficcional, ficção ou narrativa pós-moderna são os termos predominantemente utilizados para designar tais tipos de narrativas.

“O autor” da obra não se confunde com o “narrador” na obra. No entanto, alguns textos de ficção (ou de metaficção nesse caso) se ocupam de tal modo da questão sobre a produção de ficção que nem sempre é inteiramente claro

se o texto em questão é, de fato, um texto de ficção, ou se não seria antes um texto não ficcional de um autor de ficção escrevendo sobre a sua experiência com a produção de ficção. Essa confusão entre “autor” e “narrador” é agravada quando o texto de ficção é escrito em primeira pessoa, e tem como protagonista um escritor que, não por acaso, tem o mesmo nome do autor do livro. Um nome frequentemente usado para nos referirmos a um texto de metaficção em que a figura do “narrador” e a figura do “autor” parecem se confundir é “autoficção” (Araújo, 2016 p.142-161).

Desde o século XVI, a História Literária no Ocidente documenta o aparecimento de um gênero de texto ficcional que reflete sobre si mesmo. Esse tipo de ficção inclui, em sua estrutura, questionamentos ou comentários acerca de seu próprio estatuto linguístico, narrativo, bem como sobre seu processo de produção e recepção. Esse entrelaçamento de fatos metaficcionados em *Uma Dor Perfeita* (2022), se sucede por toda a obra a partir de uma disputa entre autor e narrador, em que cada um tenta ter controle sob o outro, através de uma espécie de jogo mental, que prende o leitor em cada palavra dita pelos responsáveis por essa performance autoficcional. Agora você vai admitir que teve medo? Os fios estavam ligados a um monitor. Só enxergo a tela se virar muito a cabeça. Escreva: você sentiu medo?[...] Fala: qual o nome disso? [...] (Lísias, 2022, p. 10).

Além dessas características, também é possível observar que nas narrativas autoficcionais, o autor busca utilizar uma linguagem mais rebuscada, causando um embelezamento textual. Característica essa que, por mais subjetivo e confuso que sejam os textos do *eu* ficcionalizado, tornam a narrativa visivelmente bem estruturada e elaborada. Todos esses elementos aqui antes citados, tornam as autoficções e metaficções assim, gêneros especulares e midiáticos, que expõem questões íntimas de seus escritores e de seu círculo social de forma mista, mesclando sempre o ficcional e o referencial, causando um alvoroço nos críticos, acerca da ética literária.

A partir do momento que os primeiros críticos começaram a explorar a autorreflexividade, diversas críticas surgiram contra textos metaficcionais ou pós-modernos, por variados motivos. Termos como autoconsciente, autorreflexiva, ficção introspectiva, romance de introversão e narrativa narcisista são usados para descrever esses textos, muitas vezes associando a reflexividade literária a uma imagem humana psicologicamente negativa e problemática. Linda Hutcheon (1985), no entanto, comenta que esses termos são usados de maneira neutra por diferentes teóricos. Ela enfatiza que a designação “narcisista” em sua proposta teórica não tem

conotação psicológica ou psicanalítica, apesar de usar o mito de Narciso para fundamentar suas reflexões. Segundo Hutcheon (1985), não é o autor que é descrito como narcisista, mas sim a narrativa. Para ela, a narrativa narcisista é, essencialmente, o processo tornado visível. Assim, reforçando essa ideia, introduz a noção de mimese do processo, ou seja, o processo de construir a narrativa, em oposição à noção de mimese do produto, que é a história contada, característica do romance do século XIX, especialmente o romance realista.

Até hoje no prédio a maioria dos vizinhos faz a bendita corridinha ao me ver. Outro dia uma dona tropeçou e quase caiu. Fiz questão de rir, embora a máscara tenha abafado a gargalhada. O mal-estar não para por aí. Todo dia leio relatos de mortes causadas pelo coronavírus. Antes de me sentar aqui, revisar o fragmento anterior e começar este, vi o caso de uma empregada doméstica que morreu deixando uma filha de treze anos. Os patrões e seus dois filhos estavam doentes, mas pediram para ela continuar trabalhando, afinal de contas, tudo tem que ficar bem limpinho. prometeram que no final da pandemia a registrariam. Todos os quatro tiveram casos leves. O primeiro óbito causado pela covid no Brasil, aliás, é parecido. O fato de poder escrever este livro também é dolorido para mim.[...] (Lísias, 2022, p. 132).

Ainda no primeiro capítulo, é possível perceber um jogo de palavras e até mesmo cortes feitos propositalmente, em frases inteiras ou em algumas palavras, Ricardo Lísias consegue transmitir uma breve sensação do que poderia ser estar internado em uma UTI. Esse abandono tanto de palavras quanto a ausência de pontuações em alguns trechos em que o personagem principal sofre alguns ataques de falta de ar e tosse reflete a dificuldade de respirar assim como de sua confusão mental.

Um pouco e assim quem disse um intervalo que você escuta e dá o exemplo você tenta tento [...] e a dor não se foi você vai sozinho minto você mente no hospital a enfermagem no final você sem querer lê leio li quem morrem dois mil é mais e depois [...] (Lísias, 2022, p. 41).

Já no decorrer do segundo capítulo do livro, “Domingo de ramos”, o personagem desenvolve diálogos estranhos e até divertidos com médicos e enfermeiros do Hospital privado em que está internado, tentando trazer um pouco de normalidade aquela situação na qual se encontra, feito esse, que por vezes não é possível ou mesmo interrompido por acessos de tosse e falta de ar, que Lísias descreve fazendo alusões a cores como “*prateada e hiperpolida*”. Buscando formas de sair desse constante estado de desespero e dor, o autor-personagem acaba entrando em um looping de situações ao decorrer da narrativa, onde abusa da linha temporal na construção do texto.

Convivendo com a sensação de quase morte diariamente, Ricardo entra

em um estado de angústia muito grande, quando descobre que corre um risco altíssimo de ser entubado e que a porcentagem de pacientes que conseguem voltar desse estado de internação é muito pequena, correndo um grande risco de vida. Aterrorizado e muito preocupado com a reação que a família dele pode ter ao saber dessa informação, mesmo fraco e com um estado clínico piorando consideravelmente ao longo da internação, ele tenta acalmar o filho pequeno e tranquilizar a esposa, passando a não atender as ligações de vídeos dela, não querendo que ela o veja tão debilitado quanto se encontra no momento, tal como pode ser observado no seguinte excerto:

Hoje é 28 de março de 2021, Domingo de Ramos. Meu amigo Leonardo já saiu de casa. Se amanhã os resultados dos meus exames não estiverem melhores, vou ser sedado e depois intubado. Antes poderei conversar com a minha família. Não sei como explicarei ao meu filho. Vão fazer o papai dormir e depois colocam um tubo, igual um cano, da minha garganta até o pulmão, para ver se consigo mais ar. Não, não sei quanto tempo demora. Não dói.[...]
(Lísias, 2022, p. 64)

Outro fato interessante da narrativa de Lísias são as reflexões que ele traz na obra, reflexões essas que nos fazem, mesmo que indiretamente, tecer um certo pensamento crítico sobre a sociedade a qual fazemos parte. Um pensamento político tanto partidário quanto de consciência de classe. Partidário quando provoca o leitor a analisar o governo brasileiro e as ações do mesmo durante o período Pandêmico, ou no caso a falta de ações da parte governamental nesse período, o descaso dos parlamentares e principalmente do presidente da República na época, Jair M. Bolsonaro.

Além das datas que a médica que me internou precisava saber, perguntaram-me apenas se eu tinha feito uso de alguma medicação prévia, obviamente querendo saber se consumi cloroquina ou ivermectina. Essa vergonha não preciso acrescentar à lista. [...] Não. Acho o presidente um enorme horror. Não sigo instruções de genocidas (Lísias, 2022, p. 66).

Também faz menção a propagação de *fake news* em todo o país, como o caso das medicações que supostamente curariam a Covid-19, a Cloroquina e Ivermectina, além da arrogância dos pacientes do Hospital de classe alta em que estava internado.

Pouco tempo depois ouvi a *Velha Cloroquina* gritando. Ela exigia que essa mesma enfermeira lhe trouxesse, justamente, cloroquina. Tirei daí o apelido. Na primeira vez a moça respondeu que não fazia sentido. A velha insistiu: “Por que não? Tanta gente toma. Não pedi a sua opinião, filha. Pode me trazer agora” (Lísias, 2022, p. 73).

Uma Dor Perfeita (2022), assim, faz uma crítica de forma sutil a consciência

de classes, colocando o leitor para pensar sobre o fato de que enquanto o personagem na obra recebia o melhor dos cuidados em um hospital privado, centenas de milhares de pessoas da classe trabalhadora morriam por falta de atendimento e infraestrutura do sistema de saúde público do Brasil. Ricardo aparece muitas vezes em trechos da obra dizendo-se envergonhado por esse fato: “A UTI-COVID é uma experiência marcante e, pior ainda, a covid carrega uma carga social violenta. Alguma coisa errada eu fiz” (Lísias, 2022, p. 72).

A pandemia da COVID-19 trouxe desafios imensuráveis para todo o mundo, e o Brasil não foi exceção. Foi doloroso ver como diferentes governos reagiram de maneiras tão diversas durante a crise, alguns com abordagens sérias e embasadas, levando com seriedade o momento que passávamos, outros com negacionismo e posturas que minimizaram o sofrimento das famílias afetadas.

No caso do Brasil, a falta de reconhecimento pleno da dimensão do problema e a promoção de *fake news* e medicamentos sem eficácia comprovada foram questões preocupantes e que causaram sérios problemas em todas as áreas sociais. A classe trabalhadora, muitas vezes exposta ao vírus devido às condições de trabalho, necessitava de proteção e apoio adequados por parte dos governantes do país e durante muito tempo só receberam descaso, condições desumanas na saúde pública e até mesmo chacotas por parte do líder do Governo Federal da época, postura essa que causou grande revoltas em boa parte da população brasileira.

No livro *Uma Dor Perfeita*, Lísias deixa claro sua revolta e vergonha com a desigualdade nos tratamentos de saúde, recebidos pelas pessoas de diferentes classes sociais durante o período pandêmico, fazendo referências e críticas veladas ao sistema de governo e a figuras do poder público na época. Em trechos da obra, mais especificamente no terceiro capítulo do livro, percebemos por diversas vezes a expressão “Meu ministro da saúde”, usada para se referir ao enfermeiro que acompanhou o personagem em grande parte da sua internação, uma forma de crítica aos quatro ministros que assumiram o cargo durante a pandemia, sem nenhuma formação na área: “Meu ministro da saúde apareceu, acompanhado por uma auxiliar, e logo me virou.”(Lísias, 2022, p. 83) .

Ao decorrer do terceiro capítulo, entre o medo constante de ser intubado e a esperança de sair vivo daquela situação, o personagem convive a todo instante com a piora clínica e até mesmo a morte de pacientes que estão internados no mesmo quarto que ele, presencia momentos de desespero desses pacientes ao falarem com

suas famílias pela última vez antes de serem intubados, reflete sobre a vida de cada pessoa ali presente, tentando escapar da realidade do momento, uma vez que tenta manter-se com a mente sã ao falar com seu filho e esposa em meio a todo aquele caos.

Os relatos acerca do período de internação, fizeram o personagem refletir sobre como teria contraído a COVID-19. Em retrospectiva, Ricardo então analisa que durante o começo da epidemia, a falta de seriedade do líder Governo federal impediu o *lockdown*, expondo crianças, jovens e adultos ao perigo iminente da contaminação, lembrando que Lísias além de escritor, também é um professor, o que fez com que ele ficasse em exposição ao vírus ao ministrar suas aulas e em outros ambientes públicos, com código de segurança duvidosos.

Como todas as outras escolas, a do meu filho reabriu em algum momento do ano [...]. Na teoria, adotavam todas as práticas de segurança que, cheios de orgulho, os colégios de elite estavam divulgando. Meu filho retornou, junto com a maioria dos colegas de sua sala. Logo apareceram os primeiros professores contaminados e ele voltou ao ensino remoto.[...] Depois de algum tempo, diversas crianças e vários pais apareceram contaminados e as aulas presenciais foram suspensas (Lísias, 2022, p. 89-90).

Privilégio, o título do terceiro capítulo que mais parece uma crítica a estrutura e as diferenças sociais escancaradas no contexto histórico da nação brasileira, o descaso, a ignorância e acima de tudo o preconceito econômico e a crise financeira do país, também foram temas da narrativa de *Uma Dor Perfeita*.

Durante a pandemia, as pessoas de classe alta, que não perderam suas vidas, mas que perderam seus trabalhos, seus estilos de vida e suas empresas, terminaram por aflorar o que de mais sombrio tinham em seu íntimo, uma mudança drástica que levou vários a se tornarem mesquinhos, ríspidos e narcisistas, causando em muitas pessoas um sentimento individualistas e antidemocrático, que foi alimentado por muito tempo em parte pela extrema direita e grupos de ódio.

Chega-se, então, a “Histórias”, o último capítulo de mais uma obra literária, em que o autor-narrador-personagem tenta, novamente, curar-se de um trauma vivido se autofabulando dentro de uma narrativa, escancarando seu “eu” da forma mais transparente e com todas as máscaras autoficcionais possíveis, sem papas na língua, nem as rédeas de uma moralidade forçada. Ao iniciar o capítulo, cujo título já remete lembranças, Lísias invade a memória do seu personagem autoficcionalizado e traz à tona momentos íntimos com seu pai, cuja relação, já mencionada em *Divórcio* (2013), não era das melhores. Em raros momentos, ele se sentia visto pelo pai, como o dia da

copa do mundo de 1982, onde eles assistiram ao jogo juntos, pela primeira vez.

A pipoca acabou rápido. Naquele dia, meu pai quis dividir algumas coisas comigo. Os noventa minutos do jogo entre Brasil e Itália, no estádio espanhol do Sarriá em 1982, foram os únicos em que de fato tive um pai. “Precisamos só de um empate, meu filho, mas acho que vai ser 4 a 1” (Lísias, 2022, p. 108).

Momentos escassos que não duravam muito tempo e refletem uma criança crescendo com um pai ausente mesmo que estivesse presente. Traumas e mais traumas englobam os textos de Lísias, tentativas de cura através da escrita, fugas da realidade, partes de si questionáveis pela sociedade, dentre muitos outros entrelaçamentos de fatos biográficos e ficcionais, dando uma volta a mais na escrita autoficcional de Lísias. Neste último capítulo, pode-se observar os desfechos de alguns personagens que aparecem no romance, coadjuvantes que não resistiram a crueldade da Covid-19 e terminaram por falecer, como foi o caso da “*Velha Cloroquina, Remanso e o baladeiro*”, deixando suas famílias com uma grande incógnita do que aconteceu, de como foi possível pessoas com suas saúdes intactas terem sido levadas tão facilmente e tão rápido por um vírus, ou como foi citado pelo então presidente da república da época, “*por apenas uma gripezinha*”, o que muitos acreditaram por um longo período, devido à disseminação de fake news e discursos de ódio de grupos extremista.

Ricardo apresenta à equipe clínica de forma leve e em um tom heróico e divertido por vezes. Os enfermeiros, que são a parte mais presente em uma internação e acompanharam a evolução do estado do personagem principal desde sua chegada ao hospital, foram retratados como pessoas sensíveis, eficientes e ágeis. Em seu último ataque de tosse “*prateada e hirpolida*”, relata que teve uma crise de riso ao conversar com uma das enfermeiras, o que o fez forçar demais a garganta e consequentemente ter outro episódio de tosse.

Com a melhora do estado clínico de Ricardo, vinha também a esperança da alta, as fagulhas de um sentimento de alívio começaram a se acender em sua mente, resultado de cada visita feita pelos profissionais de saúde e cada atualização de seu estado, feita à sua esposa. Contudo, essa doença era imprevisível e o fato de ainda ter lapsos de memória e a confusão mental o assombrava, o que deixava o personagem preocupado, mas a vontade e a confiança de deixar tudo isso para trás e encerrar esse capítulo de sua vida, o fazia ter forças para continuar lutando.

Como já citado antes, a parte final do romance é repleta de reflexões e indagações sobre o passado e o presente do personagem, em um tom confessional

brinca com memórias através de uma dupla ficcionalização autorreferente dos fatos ocorridos, traçando uma linha quase que imperceptível entre realidade e fabulação.

O último capítulo cita além de histórias do passado, também fatos do período pós internação e todos os eventuais problemas que Ricardo enfrentou após sua saída do hospital, não somente com ele, mas também com sua mulher e filho. Ao fim da narrativa, fica uma profunda reflexão sobre a condição humana em tempos de crise, questionando a resiliência e a importância das relações interpessoais e da coletividade em uma época que foi tão difícil. O romance *Uma Dor Perfeita* (2022) destaca-se como uma obra literária densa, ao mesmo tempo sensível e crítica, que oferece um testemunho forte da pandemia, em uma escala pessoal e social.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em *Uma Dor Perfeita* (2022), Ricardo Lísias utiliza uma narrativa fragmentada e autoficcional para explorar o sofrimento humano durante a pandemia de COVID-19 abordando temas como a vulnerabilidade, medo da morte, solidão e desigualdade social, a partir de inúmeros artifícios literários. O presente trabalho evidenciou e deu destaque a diversas dessas estratégias, nas quais pode-se citar o uso da metaficção como a principal delas. A metaficção refere-se a escritos ficcionais que, de maneira autoconsciente, focam em seu próprio status como artefatos, questionando a relação entre ficção e realidade. Ao criticar seus próprios métodos de construção, esses textos não só investigam as estruturas fundamentais da narrativa ficcional, como também exploram a possibilidade de que o mundo fora do texto ficcional seja igualmente ficcional.

Destacando a dedicação dos profissionais de saúde, o impacto da disseminação de *fake news* e a falta de seriedade por parte do governo da época, a obra, através de um jogo performático presente na narrativa com uso de figuras de linguagem, técnicas de metaficção e psicanalíticas, Lísias proporciona uma experiência intensa e emocional aos leitores. A obra reflete sobre a capacidade emocional humana e a importância das relações interpessoais em tempos de crise, oferecendo um testemunho crítico e sensível da pandemia, tanto pessoal quanto social.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, M. de **“Intertextualidade, metaficção e autoficção: Fronteiras da narrativa de ficção na literatura do início do século XXI”**. Rio de Janeiro: Cadernos de estética aplicada, 2016.

BERNARDO, G. O **Livro da metaficção**. Rio de Janeiro: Tinta Negra Bazar Editorial, 2010.

HUTCHEON, Linda. **Narcissistic narrative: the metafictional paradox**. New York; London: Methuen, 1984.

LÍSIAS, Ricardo. **Uma Dor Perfeita**. São Paulo: ALFAGUARA, 2022.

VIEIRA, Willian **Em literatura pode-se dizer tudo'. Poética do eu. ontologia do não-limite e política da autoficção em Hervé Guibert, Christine Angot e Ricardo Lísias / Willian Vieira**. Portal Digital de Teses da USP: São Paulo, 2019.

DO CONTO ÀS TELAS: A PERSONAGEM FLAMEL, DE NOVA CALIFÓRNIA, E SUA ADAPTAÇÃO NO AMBIENTE MIDIÁTICO

Ana Beatriz Marques Pereira (UEMA)¹

Elijames Moraes dos Santos Muniz (UEMA)²

Resumo: O referido trabalho tem como objetivo analisar a desenvoltura da personagem Flamel, do conto “A nova Califórnia” em comparação com a personagem homônima da novela Fera Ferida (1993). Percebemos que a novela Fera Ferida, veiculada na emissora Globo no ano 1993, apresenta elementos que dialogam com o conto “Nova Califórnia”, de Lima Barreto. Isso pode ser observado a partir do enredo que apresenta uma cidade fictícia por nome Tubiacanga, onde o protagonista chama-se Flamel, o qual desempenha um papel curioso de alquimista. Este papel assemelha-se ao da personagem do conto, que é um químico cujo interesse é o de vingar-se pela morte dos pais. Nesse sentido, o nosso interesse justifica-se pela observação das relações possíveis que se estabelecem entre o campo midiático (digital ou virtual) e a literatura brasileira. Para tanto, tomamos como base o texto de Candido e Rosenfeld (1970), sobre personagem de ficção e o de Plaza (2003) sobre a natureza da intersecção semiótica.

Palavras-chave: Personagem; Nova Califórnia; Adaptação.

1 INTRODUÇÃO

Sabe-se que a emissora Globo sempre nos traz novelas ricas quando se trata de enredos e personagens, mas pouco se sabe que essa emissora, muitas vezes, utiliza a literatura como ponto de partida nesse processo de produção novelesco, fazendo com que a literatura que antes se encontrava escrita, ganhe uma nova forma a partir de sua adaptação para a televisão. Partindo desse pressuposto, é claro que qualquer referência da literatura pode ser usada como arma de produção, desde uma grande história até um simples conto, como é o caso de Fera Ferida (1993). Uma novela que possui as histórias de Lima Barreto como musa inspiradora,

¹Acadêmica do curso de Letras do 3º Período UEMA- campus Zé Doca

² Docente do Curso de Letras da Universidade Estadual do Maranhão, campus Zé Doca

da qual o tema central se baseia no conto “A nova Califórnia”.

Tendo isso em vista, pensar em como uma personagem deve ser desenvolvida em uma adaptação precisa levar em consideração não só a parte exterior a ela (o que atua junto), mas também os valores que ela quer passar para o público, já que ele possui grande importância no processo de construção da personagem.

Dito isso, o presente artigo tem como objetivo analisar a desenvoltura da personagem Flamel, do conto “A nova Califórnia” em comparação com a personagem homônima da novela, a partir dessa análise pretendemos evidenciar a importância desse personagem para as duas tramas, refletindo assim sobre seu processo de transformação da forma de literatura para a mídia digital, ou seja, do conto de Lima Barreto, para a novela Fera Ferida, escrita por Aguinaldo Silva, Ana Maria Moretzsohn e Ricardo Linhares.

Para tanto, metodologicamente, a pesquisa assume cunho bibliográfico e audiovisual tendo como referencial teórico necessário para tal observação presentes nos textos de Plaza (2003), sobre a tradução semiótica, no qual se baseia em Roman Jakobson que diz “A tradução intersemiótica ou ‘transmutação’ consiste na interpretação dos signos verbais por meio de signos não verbais” (p. XI) e os de Candido e Rosenfeld (1970), sobre a personagem de ficção, que nos apresentam conceitos como o de pessoa-não-pessoa e de função social do personagem.

Assim, o artigo será dividido em três partes, a saber: introdução; a segunda, apresentará o embasamento sobre as teorias de Plaza, Candido e Rosenfeld, articulado aos corpos da pesquisa – o conto e a novela – ora indicados; por fim, apresentaremos os apontamentos finais, resultantes das análises desenvolvidas.

2 A TRADUÇÃO INTERSEMIÓTICA

A tradução intersemiótica ou simplesmente adaptação basicamente se dá por meio de, como diria no Livro de Julio Plaza, onde ele cita Roman Jakobson uma das primeiras referências para os estudos de tradução intersemiótica, em que é afirmado que, uma transformação de um sistema de signos para outros, ou seja, a transformação de uma palavra para uma imagem, de uma obra para um filme, por exemplo, constitui essa tradução.

Quer dizer: os signos se interpõem entre nós e o mundo, mas ao mesmo tempo nos presenteiam com significações e apresentações de objetos que, sem eles, não viriam até nós e com situações até mesmo previamente existentes. (Plaza, 2003, p. 49)

Graças a esses signos nós temos inúmeras formas de representar como vemos o mundo como por meio de uma música, por exemplo. Mas acima disso, por meio desses signos é possível fazer uma transformação na forma como é algo é visto, sendo assim, agregando novos sentidos.

Julio Plaza defende que durante esse processo de “transmutação” uma obra deixa de ser ela mesma e passa a ser além, pois “A operação tradutora como trânsito criativo de linguagens nada tem a ver com a fidelidade, pois ela cria sua própria verdade e uma relação fortemente tramada entre seus diversos momentos.” (Plaza, 2003, p. 2).

Ou seja, traduzir vai além de algo fixo, o processo de tradução intersemiótica possui inúmeras possibilidades que ficam a mercê de quem pratica essa ação, pois leva em consideração, muitas vezes, o impacto da obra sobre o público. Ou seja, as peculiaridades de uma obra podem manter alguns de seus traços originais de sua obra, mas normalmente esse processo influencia na ressignificação de sentidos, fazendo com que eles tomem novos rumos e ganhem uma relevância diferente a partir de uma tradução de algo original.

Então, no caso da novela Fera Ferida (1993) é possível notar que ao misturar obras de Lima Barreto como “Clara dos Anjos “ e “O homem que sabia javanês”, mantendo o foco principal em “Nova Califórnia”, essa mistura acabou tornando o enredo em uma nova obra rica em detalhes assim como dizia Julio Plaza, sendo assim, a partir da influência de outras obras, uma nova acabou sendo gerada e o ato de realizar essas transformações nos permite “ a forma mais atenta de ler a história porque é uma forma produtiva de consumo” (Plaza, 2003, p. 12), então, além de inovar obras, algo que envolve muita criatividade, já existentes é trago um novo significado a elas acarretando que mesmo de forma mínima e inconsciente a população consiga ter contato com a literatura, ou seja, dando um novo significado à essas obras além da premissa de trazer entretenimento a quem assiste, é claro.

A transposição de um signo para outro acima de tudo serve como meio de comunicação com as massas, Plaza dizia que

É pelos sentidos que os homens se comunicam entre si. Dentre os sentidos humanos, foram os que historicamente se caracterizaram como geradores de extensões capazes de prolongar e ampliar a função de cada um desses

sentidos em meios produtores de sistemas de linguagem. São eles: o visual, o tátil e o auditivo (Plaza, 2003, p.45)

Assim essa mudança de sentidos permeia a necessidade de nós, seres humanos, de nos comunicarmos entre si, de falar com as massas, isto é, transformar algo individual em social, transformar algo que antes ficava apenas na forma subconsciente em algo mais real, embora estejamos falando de obras ficcionais, ainda sim nos traz a sensação de verossimilhança e consegue ativar nossa catarse.

É muito fácil notar como a televisão (ou mídias digitais) tem o poder para dialogar com diversos temas que permeiam nossa sociedade. Normalmente as mensagens que elas nos querem passar, muitas das vezes, é influenciada por inúmeros fatores, como meio em que está inserido, partidos políticos etc., o que torna esse meio de comunicação em massa tenha uma certa relevância para os telespectadores, trazendo novamente a questão do que dizia Plaza sobre como tradução pode ser usada como processo comunicativo.

Levando isso em consideração, o ato de transformar um conto em uma novela ainda sim não deixa de ser um processo extremamente trabalhoso pois leva consigo algumas premissas para que de fato uma obra consiga se transformar em um conteúdo acessível para os telespectadores, como é o exemplo dos personagens, como falaremos adiante.

3 DO CONTO À NOVELA: A PERSONAGEM DE FICÇÃO

No que diz respeito a personagem, é importante entender, antes de tudo, que Antonio Candido e Anatol Rosenfeld tentam nos mostrar não só conceitos a respeito da personagem de ficção, mas também da função que a personagem possui nesse meio, ou seja, qual o impacto que ele exerce e qual o valor daquele personagem para o desenvolvimento da narrativa.

No conceito de pessoa e personagens do livro, nós encontramos um dos pontos chave para essa pesquisa. O conceito de pessoa e personagem nos mostra como a personagem tem a capacidade de, mesmo não sendo real, desenvolver a sensação de empatia ou apatia por determinado personagem, e isso se aplica em qualquer obra. A maneira como uma personagem pode ser criado e desenvolvido tem impacto muitíssimo importante na composição de uma obra, porque é o que a faz se tornar amada ou odiada pelo público, tornando-a famosa graças a forma em que aquele enredo foi desenvolvido com a personagem.

Nesse sentido, Anatol dizia que: Tais operações são sempre finitas, não podendo por isso nunca esgotar a multiplicidade infinita das determinações do ser real, individual, que é “inefável”. (Anatol, 1970, p.32)

Partindo dessa linha de raciocínio, desenvolver um personagem é muito mais que apenas palavras, ele acaba prosseguindo para algo maior, o que traz muitas possibilidades pro autor usufruir e isso torna capaz o processo de aflorar os sentimentos do público e trazer a impressão de que ele é uma pessoa de verdade. É por causa disso que, muitas vezes, as obras são conhecidas pelas personagens, isso demonstra de forma prática como ela teve um impacto sobre as pessoas.

Além disso Anatol nos diz que

Antes de tudo, porém, a ficção é único lugar que – em termos epistemológicos—em que os seres humanos se tornam transparentes à nova visão por se tratar de seres puramente intencionais sem referência a seres autônomos; de seres totalmente projetados por orações (Anatol, 1970, p.35).

Com isso ele quis dizer que a personagem apresenta características bem semelhantes em relação aos seres humanos, mas diferente deles, um personagem de uma obra ficcional é mais transparente porque eles não são autônomos, ou seja, eles precisam que alguém os crie para que venham a ser personagem, tirando toda a autonomia que uma pessoa real teria, ou seja, eles são seres criados para uma finalidade.

Quanto à função social da personagem, ela se constitui não apenas em despertar no público a exploração de questões internas, como tabus, por exemplo, mas também fazer com que a verossimilhança com a realidade seja tamanha a ponto de levar o público a refletir sobre o meio que os cerca a partir dessa comparação entre essa personagem fictício e a vida real.

Os atos e falas desses personagens além de contribuir para o desenvolvimento da narrativa, também trazem ideias de valor aquela narrativa, sendo assim, podem existir personagens mais desenvolvidos e menos desenvolvidos, personagens que ganham bastante visibilidade e outro nem tanto. E, ao partir do pressuposto de Antonio Candido sobre a personagem de romance, podemos ver sua ideia sobre personagens planos ou redondos.

Um personagem plano é aquele que é construído de forma mais “fixa”, sendo assim, se ele possui determinada característica, ela é levada até o fim, é o tipo que não apresenta muitas mudanças e não possui um desenvolvimento mais profundo e/ou gradual. Enquanto isso, um personagem redondo apresenta características mais

aprofundadas em desenvolvimento, ele passa por transições ao decorrer da narrativa que impactam diretamente no decorrer da história.

a. Conto x Novela

O conto “A nova Califórnia” de Lima Barreto (1881-1922) uma narrativa desenvolvida com o intuito de ironizar a corrida do ouro que acontecia naquela época. É um conto simples, mas coeso que, com a leitura suave, nos traz temas como a hipocrisia e ganância e quais suas consequências.

A narrativa começa na pequena cidade de Tubiacanga, cidade fictícia, com poucos habitantes na qual todos se conhecem e as notícias se espalham muito rápido.

Com a chegada de um químico famoso chamado Raimundo Flamel, os moradores da cidade rapidamente ficaram curiosos a respeito de quem era o novo morador. Alguns anos depois, após de se estabelecer em Tubiacanga, o químico chamou algumas pessoas para que o ajudasse em um experimento, que consistia em transformar ossos humanos em ouro. E, após alguns dias, os túmulos do cemitério da cidade começaram a ser violados, na qual apenas os ossos dos defuntos eram levados, o que causou uma imensa revolta diante desse acontecimento e levou os moradores vigiarem para descobrir quem estava realizando os crimes, chegando até a matar um dos responsáveis da violação dos túmulos após conseguirem pegá-lo em uma emboscada. Após descobrirem o motivo dos roubos na qual se baseava em transformar os ossos em ouro, a cidade enlouqueceu e começou a fazer o mesmo: roubar os ossos do túmulo. Mas tudo isso apenas resultou em discórdia, levando a morte da maioria da população.

Já na novela Fera Ferida (1993) escrita por Aguinaldo Silva, Ana Maria Moretzsohn e Ricardo Linhares tem inspiração principal não só em “Nova Califórnia” mas também em outros contos de Lima Barreto como “Clara dos Anjos” e “O homem que sabia Javanês”, trazendo uma trama rica para a série televisa que se tornou bem reconhecida.

A trama da novela aborda temas parecidos com o conto, mas vai mais além, trazendo consigo não só a ganância e hipocrisia, mas também a vingança e romance.

O personagem principal, Feliciano Júnior regressa, 15 anos depois, à cidade de Tubiacanga, sob o nome de Raimundo Flamel, com o intuito de se vingar

pela morte dos pais. O pai de Flamel, Feliciano, era prefeito da cidade e, por causa de uma confusão, na qual ele havia achado ouro de tolo e acreditava que era ouro de verdade, levou revolta não só nos moradores da cidade, mas também das pessoas que haviam chegado em Tubiacanga com o intuito de fazer a extração desse ouro, levando assim, à morte dos pais do garoto.

Com a sede de vingança, Flamel retorna à cidade para criar discórdia na cidade, para vingar os pais, que ele chegou a enterrar com as próprias mãos. O que ele não contava era que iria se apaixonar perdidamente por Linda Inês, sua namorada de infância, que por coincidência é a filha do prefeito, o homem que ajudou a criar a discórdia na cidade 15 anos atrás.

Flamel, ao decorrer da história, chega a tentar desistir do amor por Linda Inês para poder vingar-se do pai da garota, mas uma série de acontecimentos acaba resultando essa tentativa falha, resultando no final feliz do casal.

b. Flamel: a personagem de ficção

Diante de tais apontamentos, tanto a respeito da tradução intersemiótica, quanto da personagem de ficção, podemos entender que: Flamel, tanto do conto, como da novela usufrui de artifícios como o mistério, para empertigar os habitantes da cidade, despertando também a curiosidade do público em relação a esse personagem.

O personagem do conto é retratado apenas como um químico misterioso, não há acesso as suas emoções ou sentimentos, o que traz, de certa forma, uma sensação de distanciamento, pois por ele aparecer de forma breve no conto, não deixa tempo e nem descrições o suficiente para que o leitor crie uma certa intimidade com aquele personagem. Além disso, em um certo momento da narrativa ele desaparece, deixando apenas os demais personagens do conto.

Enquanto isso, na sua adaptação televisiva, o personagem é abordado de forma diferente, trazendo não só o ar misterioso de início, mas também suas intenções, ao decorrer da história, ele deixa transparente suas emoções e nos permite ter acesso aos seus pensamentos, o que dá um passe-livre para o telespectador criar uma certa intimidade com ele. Ele traz à tona questões internas que vão a ser resolvidas gradualmente na história, nos permitindo ver em primeira mão os seus atos e as consequências dele.

Tudo isso contribui para que o personagem seja considerado um personagem bem construído, ou seja, pode-se dizer que, ao fazer a essa adaptação do conto para a novela, o personagem ganhou uma visão diferente, pois dessa vez ele é mostrado de forma mais profunda, trazendo mais intimidade nessa relação obra-público, o que contribui positivamente para a novela, não só por conseguir estabelecer essa relação, mas também por tornar a trama mais interessante e fazer a série se tornar mais conhecida.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, o artigo aqui realizado objetivou analisar e relacionar a importância da tradução intersemiótica (o que permite o público ter acesso, mesmo de forma inconsciente à literatura), e de como um personagem pode ser importante para a trama, trazendo inúmeras possibilidades quando se trata desse processo de adaptá-lo de um sistema para outro, trazendo um sentido e relevância maior à ambas as obras. Assim, além de conter infinitas formas de adaptar, ainda serve como forma de entretenimento.

REFERÊNCIAS

PLAZA, Julio. **Tradução intersemiótica**. São Paulo: Perspectiva, 2003.

CANDIDO, Antonio; ROSENFELD, Anatol. **A Personagem de Ficção**. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 1988.

GLOBO. **Fera Ferida** – Trama Principal. Memória Globo, Rio de Janeiro, Globo Comunicação e Participações S.A., 2024. Disponível em: <<https://memoriaglobo.globo.com/entretenimento/novelas/fera-ferida/noticia/tramaprincipal.ghtml>>.

GLOBO. **Fera Ferida** – Personagens. Memória Globo, Rio de Janeiro, Globo Comunicação e Participações S.A., 2024. Disponível em: <<https://memoriaglobo.globo.com/entretenimento/novelas/feraferida/noticia/personagens.ghtml>>.



MENEZES, Hugo Lenes. Tradução intersemiótica ou adaptação: alguns apontamentos.

Revista da Anpoll, v. 1, n. 44, p. 260-271, Florianópolis, jan./abr. 2018. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.18309/anp.v1i44.1162>>. Acesso em: 11 nov. 2024.

Barreto, Lima. A nova Califórnia in Contos Reunidos, p.34-42, Rio- Belo Horizonte,

ANÁLISE DOS PERSONAGENS DA OBRA ÚRSULA DE MARIA FIRMINA DOS REIS

Gisele Alcântara Alves¹

Andreia Lima Carvalho²

Lúcia Fernanda Silva Rocha³

Magna Kheytt Mascarenhas dos Santos⁴

RESUMO: O artigo analisa os personagens da obra "Úrsula" de Maria Firmina dos Reis como um exemplo de narrativas que exploram os espaços sociais ocupados por mulheres e negros escravizados no Brasil colonial. Ao estudar "Úrsula", evidencia-se como a autora desafia e subverte as convenções literárias e sociais da época, conferindo voz e agência a personagens pretas e femininas que frequentemente eram marginalizadas em outras obras contemporâneas. A pesquisa fundamenta-se em autores como Calado (2018), Miranda (2018), Ribeiro (2018), Duarte (2018), Gonzalez (2022), Troina (2022), Nascimento (2018), Diogo (2022) e Reis (2028), que analisam as personagens criadas por Maria Firmina dos Reis sob perspectivas históricas, literárias e críticas, reconhecendo-as como indivíduos complexos e dotados de subjetividade. A metodologia adotada consiste na revisão bibliográfica que visa aprofundar a compreensão das dinâmicas sociais de gênero e raça presentes na obra.

Palavras-chave: Século XIX, Literatura, Maria Firmina dos Reis, Escravidão, Mulher, Patriarcalismo, Análise.

1 Graduada em letras pela Universidade Estadual do Maranhão- UEMA, e-mail: alcantaragisele.alves@gmail.com.

2 Graduada em letras pela Universidade Estadual do Maranhão- UEMA, e-mail: andreialimacavvalho95@gmail.com.

3 Graduada em letras pela Universidade Estadual do Maranhão- UEMA, e-mail: luciazdrocha31@gmail.com

4 Docente do curso de letras Universidade Estadual do Maranhão- UEMA, mestre em estudos Letras- Universidade Federal do Maranhão- UFMA, e-mail: mascarenhasmagna@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

O trabalho aborda a importância de Maria Firmina dos Reis, uma figura central na literatura brasileira do século XIX uma das primeiras romancistas negras do Brasil. Sua obra mais conhecida, *Úrsula*, destaca-se pela crítica à opressão social, à condição da mulher e à escravidão, desconstruindo representações idealizadas frequentemente associadas a mulheres e negros escravizados na literatura da época. A autora, ao adotar um título aparentemente inofensivo, usa uma estratégia para eludir a censura patriarcal, atingindo um público que não refletia criticamente sobre as injustiças sociais.

Embora *Úrsula* tenha sido relegada ao esquecimento, sua relevância ressurgiu como um manifesto contra as desigualdades da sociedade colonial brasileira. O estudo tem como objetivo analisar a obra *Úrsula*, de Maria Firmina dos Reis, destacando suas personagens e a importância do romance na literatura afro-brasileira. A metodologia do trabalho inclui revisão bibliográfica e análise qualitativa das personagens de *Úrsula*, com foco nas condições de marginalização enfrentadas pelas mulheres e pelas personagens negras.

O trabalho está estruturado em um capítulo e quatro subtítulos que abordam a representação de mulheres nas personagens de *Úrsula* e Adelaide, a imagem da mulher perfeita do século XIX e a violência doméstica, a abordagem histórica sobre a escravidão através das personagens negras, e a idealização de homens emergentes como Túlio e Tancredo. Por fim, reafirma a importância de obras como *Úrsula* e a valorização das vozes femininas e das lutas africanas, ressaltando a necessidade de reconhecer e preservar saberes diversos.

2 ÚRSULA

Para Karina de Almeida Calado (2018), o romance *Úrsula* é um texto fundamentalmente precursor de uma escrita negra na literatura brasileira, porque se desenvolve focalizando a experiência do negro. Para a autora, a construção da história e das personagens é feita por uma consciência autoral negra, e a estrutura discursiva

do romance é arquitetada de maneira a encenar uma complexa tessitura de vozes sociais que marcam a sociedade escravista do século XIX.

Maria Firmina dos Reis articula a sua enunciação negra a partir da própria construção discursiva do romance: como sabemos, em *Úrsula*, o negro possui características morais elevadas, como a coragem, a lealdade e a bondade; tem vontade própria, tem lugar de fala e seus próprios códigos de conduta. (Miranda, 2018, p. 278).

Para Djamila Ribeiro, a carga de protagonismo imposta aos personagens pretos não apenas caracteriza o pioneirismo da obra como evidencia a importância de romper com a invisibilidade a que grupos marginalizados da sociedade estão constantemente atrelados.

Para além da questão escravocrata, na obra *Úrsula*, como aponta Djamila Ribeiro, Maria Firmina traz à tona um outro entendimento acerca da opressão constituintes no colonialismo. A opressão acoplada às engrenagens da estrutura patriarcal, a agressão cometida contra as mulheres no espaço da casa e em sociedade.

Do ponto de vista formal, o texto marca-se pela linearidade e por seres desprovidos de maior complexidade psicológica. Tais figuras vivem quase sempre situações extremas, marcadas pelo acaso e por mudanças bruscas do destino. Situando *Úrsula* no contexto da narrativa folhetinesca, pode-se aquilatar o quanto a escritora se apropria das técnicas do romance de fácil aceitação popular, a fim de utilizá-las como instrumento a favor de seu projeto de dignificação dos oprimidos- e não apenas dos escravizados. (Duarte, 2018, pp. 69,70).

Para Eduardo de Assis Duarte, o romance *Úrsula*, situa a escravidão num contexto de supremacia da vontade senhorial como poder absoluto. Como também a inserção da mulher como individualidade sequestrada e elemento submetido, uma personalidade moldada para a obediência, numa inédita postura de interseccionalidade entre gênero e etnia.

2.1. A representação da mulher anjo e da mulher demônio nas personagens de *Úrsula* e *Adelaide*.

Para Troina, Firmina constrói uma narrativa onde as personagens femininas possuem posturas subversivas frente ao poder ditatorial masculino em uma sociedade que ainda enxerga as mulheres como um objeto de conquista para exibição social, como é possível observar na afirmação das características do romantismo, que traz em seu bojo a mulher angelical, doce meiga e obediente aos interesses masculinos como padrão aceito.

Segundo Lélia Gonzales, o romance *Úrsula*, é um projeto de sensibilidade única de Firmina, visto que se urde em um jogo de construção e desconstrução da própria estrutura. (Gonzales, 2022, p. 49).

Os espaços de reflexão criados pela autora são operados pelas personagens, que carregam uma carga dramática, simbólica, moral e pragmática, constituindo-se como elementos capazes de rachar e vaziar uma forma elipsada de escrita, à medida que se esconde uma proposta política dentro da estrutura do romance.

A mulher anjo e a mulher demônio descritas no romance de Maria Firmina ilustram não somente a posição social das personagens, mas também como elas eram vistas pelos homens da época. (Troina, 2022, p.116).

As características principais da personagem *Úrsula* são a sua delicadeza e aparência angelical, configurados no ultrarromantismo do século XIX. (Troina, 2022, p.112). Troina, salienta que, para Tancredo, *Úrsula* não possui nenhum defeito, pelo contrário, sua perfeição alcança níveis celestiais, para ele a personagem *Úrsula* é o exemplo de como as mulheres deveriam se comportar: (Troina, 2022, p.113). *Úrsula* tornara-se para ele a imagem vaporosa e afagadora de um anjo: e o que se passava naquele coração enfermo só ele o sabia. (Reis, 2018, p. 117).

A outra face do anjo é vivida por Adelaide, que surge como o oposto de *Úrsula*, descrita através dos delírios de Tancredo [...] a partir desse momento temos a outra imagem de Adelaide como aquela que faz o homem delirar. (Troina, 2022, p.117). — Adelaide! — prosseguiu ele após longa pausa — Adelaide! Este nome queima-me os beijos; enlouqueço quando penso nela. (Reis, 2018, p. 112).

No entanto, demônio e anjo para Troina, é um fator subjetivo e relativo, pois tanto *Úrsula*, quanto Adelaide, fugiram dos padrões desejados e aceitáveis pelos escritores homens da época. (Troina, 2022, p.113). Para Troina, a personagem *Úrsula*, rompe com as expectativas e atribuições dadas a ela enquanto uma mulher delicada e frágil, [...] ao fugir para se casar por amor com o homem que ela havia escolhido, o que reconfigura a posição social feminina. (Troina, 2022, p.113).

2.2. A imagem da mulher perfeita do século XIX, e os estigmas da violência doméstica.

Segundo Troina (2022), a escrita de Maria Firmina contribui para a reflexão sobre as diferentes violências, que as mulheres eram submetidas naquele contexto histórico no Brasil. Para a autora, essas subjugações e violências eram e ainda são

muitas vezes justificadas pela sociedade, porque provinham das mãos de homens pertencentes à elite e possuidores de títulos ou simplesmente por serem maridos, homens que se veem no direito de exercer a dominação sob os corpos femininos.

O universo firminiano acolhe as vozes femininas representadas nas falas das personagens, ou na ausência dessas vozes, as quais se mostram representadas pela enunciação da narradora. (Troina, 2022, p.133). Para Troina, Maria Firmina elabora cuidadosamente a imagem das personagens não em oposição ao masculino, mas mantendo uma complexidade exigida pelo ser humano.

Troina (2022), aponta que Maria Firmina por meio de suas personagens busca a compreensão do leitor às restrições que sofriam as mulheres ao longo da vida. E traz como exemplo a mãe de Tancredo, que sofria com as violências exercidas pelo marido dentro do casamento, e que ainda assim acaba obedecendo o mesmo. (Troina, 2022, p. 116)

[...] Perdoai-me! Mas tanto tenho sofrido; tantas lágrimas me têm sulcado ⁵o rosto desfeito pelos pesares; tanta dor me têm amargurado a alma, que estas palavras, nascidas do íntimo do peito, pungentes,⁶ como toda a minha existência, não vos podem ofender. Arranca-as Senhor dos abismos da minha alma a agonia lenta, que nela tem gerado o desprezo e o desamor com que me tendes tratado! E extenuada⁷ por tamanho esforço e pela dor não pôde continuar. (Reis, 2018, pp. 139 a 140).

Troina (2022), aponta também que a mãe de Tancredo personagem que não recebe nome na narrativa, é uma ressalva feita pela autora. Esta não nomeação é justamente uma forma de representar o silêncio das mulheres que eram vítimas de violência doméstica, que sofriam com os abusos cometidos pelos maridos e não eram ouvidas.

2.3 Uma abordagem histórica sobre o que é ser negro dentro e fora da África nas narrativas dos escravos: Preta Susana, Túlio e Antero

Para Nascimento (2018), no romance Úrsula, os negros aparecem culturalmente caracterizados como personagem que expressam a realidade africana presentificada na cultura brasileira, no entanto, pela sinuosidade da narrativa

5 Sulcado - Que possui sulcos; em que há ruga, prega, fissura ou ranhura.

6 Pungentes- Cujas pontas são rígidas e aguçadas; que podem ferir ou machucar por serem capazes de perfurar; pontiagudas. Que dão em excesso; que atormentam muito; lancinantes. [Por Extensão] Capaz de afetar ou impressionar extremamente os sentimentos, as paixões; que é excessivamente comovedor; comovedor. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/pungente/> Acesso em 30 de dez. 2022.

7 Extenuada- Exausto; que está extremamente cansado e esgotado. Disponível em: < <https://www.dicio.com.br/extenuada/>>

empenhada por Maria Firmina dos Reis, os negros assumem a perspectiva crítica em face de sua condição servil, seja através das palavras que proferem nos diálogos em que usam da voz, seja através dos atos que a eles cabem no encandeamento da construção do enredo.

A autora maranhense usou de forte consciência ideológica na construção de Túlio, Preta Susana e Antero, articulando-os no romance *Úrsula*, que é fortemente ajeitado aos moldes românticos da estética brasileira dominante no período de 1830 a 1880, aproximadamente. (Nascimento, 2028, p. 130).

Em "*Úrsula*", publicado em 1859, Maria Firmina dos Reis apresenta uma narrativa que combina elementos românticos com uma forte crítica social e uma visão ideológica clara. A obra retrata a sociedade brasileira da época, especialmente as relações de poder, as injustiças sociais e as questões raciais.

Em Nascimento (2018), Preta Susana representa a voz ancestral africana, no âmbito do romance romântico brasileiro, através da memória que cria outra realidade para os mitos de origem do brasileiro.

É partindo da violência desta nova realidade que se apresenta a Preta Susana, que ela narra em tons de autobiografia, as lembranças da captura em África, a concretude do pavor absoluto traduzido na experiência do navio tumbeiro, a violência ⁸abissal de ser tornado escravo e fixado como objeto e como mercadoria em terra estranha. (Ribeiro, 2022.p. 106).

Djamila Ribeiro (2022), na estruturação da escrita, primeiro Firmina insere a descrição de Susana, que se torna sinal visual do "corpo para o uso", um corpo desgastado pelos horrores da escravidão e, em contraste com a fala, insere a revelação de Túlio, que conta acerca de sua alforria pelas mãos de Tancredo.

Para a autora, Túlio é a possibilidade e a promessa de futuro. Ao que Susana lança um ponto de interrogação: "tu livre?". É livre de fato este Túlio outorgado? Nesse contexto, Susana prossegue, contando de sua liberdade plena em África. (Ribeiro, 2022, p. 112).

[...] Liberdade! Liberdade. . . Ali eu a gozei na minha mocidade! — continuou Susana com amargura. — Túlio, meu filho, ninguém a gozou mais ampla, não houve mulher alguma mais ditosa do que eu. Tranquila no seio da felicidade, via despontar o sol rutilante e ardente do meu país, e louca de prazer a essa hora matinal, em que tudo aí respira amor; eu corria as descarnadas e arenosas praias, e aí com minhas jovens companheiras, brincando alegres, com o sorriso nos lábios, a paz no coração, divagávamos em busca das mil conchinhas, que bordam as brancas areias daquelas vastas praias. (Reis, 2018, P. 179).

^{8 8} **Abissal**: Diz-se das grandes profundezas dos oceanos e lagos, daquilo que constitui a parte mais profunda da Terra: zona abissal do oceano. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/abissal/>>

Susana, ao resgatar as memórias de África carrega o romance de saudosismo do passado. Para ela, o passado está em África, a realidade está em África. O depois é dor, torpor⁹ anestesiamento. (Ribeiro, 2022, p. 115). Djamilia Ribeiro observa que a breve descrição supracitada de Susana contrasta com a força de sua fala e intensifica seus efeitos. A ela, soma-se uma inquietação das mais desconcertantes do romance: Susana parece desacreditar da liberdade possível aos descendentes de escravizados em uma terra onde estes já nascem marginalizados.

Para Djamilia Ribeiro, o capítulo “A Preta Susana”, Maria Firmina dos Reis abandona o narrador onisciente para assumir uma primeira pessoa onde Susana narra a captura, os terrores de estar em um navio tumbeiro. (Ribeiro, 2022, p.106). [...] A memória da dor é construída justamente a partir do encontro com os homens brancos e da travessia pelo Atlântico. (Gonzalez, 2022, p. 56).

[...] quando me arrancaram daqueles lugares, onde tudo me ficava — pátria, esposo, mãe e filha, e liberdade! meu deus, o que se passou no fundo da minha alma, só vós o pudestes avaliar! meteram-me a mim e a mais trezentos companheiros de infortúnio e de cativo no estreito e infecto porão de um navio. trinta dias de cruéis tormentos, e de falta absoluta de tudo quanto é mais necessário à vida passamos nessa sepultura, até que abordamos às praias brasileiras. para caber a mercadoria humana no porão fomos amarrados em pé, e, para que não houvesse receio de revolta, acorrentados como os animais ferozes das nossas matas, que se levam para recreio dos potentados da europa: davam-nos a água imunda, podre e dada com mesquinhez, a comida má e ainda mais porca; vimos morrer ao nosso lado muitos companheiros à falta de ar, de alimento e de água. É horrível lembrar que criaturas humanas tratem a seus semelhantes assim, e que não lhes doa a consciência de 88 levá-los à sepultura asfixiados e famintos! Muitos não deixavam chegar esse último extremo — davam-se à morte. Nos dois últimos dias não houve mais alimento. Os mais insofridos entraram a vozear. Grande Deus! Da escotilha lançaram sobre nós água e breu fervendo, que escaldou-nos e veio dar a morte aos cabeças do motim. (Reis, 2018, pp. 180 a 181).

De início, é preciso ressaltar que esta é a primeira vez que o porão do navio negreiro aparece na literatura brasileira, “por mais que os escritores românticos “combatessem” a escravidão, antes de 1859, nenhum deles trouxe para seus leitores do tráfico sequer próximos dos descritos em Úrsula”. (Duarte, 2014, p. 57).

Lélia Gonzalez, destaca que através da trama de Maria Firmina, as personagens pretas, Susana e Antero, conferem importância à terra ao mencionarem a África como lugar de origem:

⁹ **Torpor**; Sensação de indisposição ocasionada pela redução da sensibilidade e dos movimentos corporais; falta de sensibilidade; entorpecimento. Disponível em:< <https://www.dicio.com.br/torpor/>>

— Pois ouça-me, senhor conselheiro: na minha terra há um dia em cada semana que se dedica à festa do ¹⁰fetiche, e nesse dia, como não se trabalha, a gente diverte-se, brinca, e bebe. Oh, lá então é vinho de palmeira mil vezes melhor que cachaça, e ainda que tiquira. (Reis, 2018, p. 258).

Para Juliano Carrupt do Nascimento (2018), o velho africano traz para o romance *Úrsula* a originalidade de sua identidade cultural, ao evocar por meio da cachaça a África, sua evasão se justifica ideologicamente pela dignidade do trabalho e dele vir o sustento para o vício do álcool. Há uma contraposição de valores em sua fala, onde o Brasil aparece como espaço da escravidão, e a África como lugar da liberdade humana.

Tal armação ideológica se desenvolve através da qualidade da cachaça e da possibilidade de sua compra- no Brasil, de péssima qualidade, e efeito da alienação do homem, símbolo do fracasso e do vício; em África, de boa qualidade e vinculada aos momentos de lazer, símbolo de descanso e fruição do homem trabalhador ligado à terra. (Nascimento, 2018, p. 138).

Pelas mãos de Maria Firmina dos Reis, a África ganha atributos de qualidade quando, desde o primeiro capítulo, as referências ao continente o evidenciam de forma positiva. Para Lélia Gonzalez (2022), a escrita de Firmina contraria a desqualificação de tudo quanto se refere ao continente africano e às narrativas ficcionais que justificam a escravidão ao desfazer a lógica de desumanização e desqualificação aplicadas aos sujeitos pretos e à demonização aplicada à África.

2.4 Túlio e Tancredo: homens emergentes idealizados por Maria Firmina dos Reis aos novos tempos

Para Lélia Gonzalez (2022), o ato de Maria Firmina deslocar Túlio, essa unidade preta, de seu lugar figurativo e plástico, para o de portador de uma voz e de sujeito não configura apenas o desejo de fala das personas que se identificam com essa necessidade vital, mas uma proposição / provocação, do mesmo modo desloca Tancredo, e faz deste, a personificação de um lugar de escuta (Gonzalez, 2022, p. 58).

¹⁰ **Fetiche: 1-** Objeto que se cultua por supostamente possuir um valor mágico ou sobrenatural; objeto com características mágicas. **2-** [Psicologia] Objeto ou parte do corpo que pode ser erotizado para satisfazer os desejos de alguém. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/fetiche/>>

Para Nascimento (2018), a estratégia de Maria Firmina dos Reis, em construir o personagem Túlio, foi determinar a diferença entre alforria e ¹¹manumissão, pois Túlio se vincula a esses conceitos, muito próprios da perspectiva escravocrata. Por outro viés, Lélia Gonzales (2022), diz que Maria Firmina elabora seu Túlio de maneira a que ele oscile entre a raiva e a experimentação da fraternidade, na lida com suas próprias dores, caracterizando um Túlio humano, localizado no ventre na sociedade escravocrata patriarcal.

Juliano Carrupt, (2018), frisa que no romance *Úrsula*, o encontro entre o jovem escravo e o herói romântico típico, que é Tancredo, acontece para harmonizar a moralidade humana, sem que os personagens percam a determinação histórica, no entanto, permaneçam coerentes na enunciação do romance para o levantamento crítico dos problemas étnicos, políticos e de identidades culturais conflitantes e vigentes desde os primórdios da cultura brasileira, na relação entre o branco herdeiro da colonização europeia e o negro africano.

3 CONCLUSÃO

Em resumo, a pesquisa teve como objetivo analisar a obra *Úrsula*, de Maria Firmina dos Reis, destacando suas personagens e a importância do romance na literatura afro-brasileira. Os resultados obtidos mostram que os objetivos foram alcançados, uma vez que *Úrsula* é considerada a primeira obra a retratar, de forma profunda, a experiência de negros e negras na sociedade escravista do século XIX, trazendo uma visão crítica da época.

A pesquisa ressalta a importância das personagens, especialmente a protagonista *Úrsula*, são complexas e refletem as lutas por autonomia em um contexto patriarcal. Com base nas leituras e análises da leitura da obra *Úrsula*, conclui-se que a autora desafia estereótipos e evidencia a riqueza das histórias afro-brasileiras, utilizando a obra como um documento histórico que denuncia desigualdades sociais, de gênero e raça.

A pesquisa destaca a relevância de *Úrsula* para o desenvolvimento da literatura brasileira e para a luta por igualdade e representação, abordando temas

¹¹ Manumissão-[História] Liberdade concedida ao escravo pelo seu senhor; alforria. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/manumissao/>>

ainda atuais sobre marginalização e o poder que perpetua essas desigualdades. Por fim, a obra se estabelece como uma referência crítica e política na literatura brasileira.

REFERÊNCIAS

DIOGO, Luciana. **Maria Firmina dos Reis**: vida literária. 1. ed. Rio de Janeiro: Malê, 2022.

DUARTE, Eduardo de Assis. Úrsula e a Desconstrução da Razão Negra Ocidental. In: CONSTÂNCIA, Lima Duarte et. al. (org). **Maria Firmina dos Reis**: faces de uma precursora. Rio de Janeiro: Malê, 2018.

GONZALEZ, Lélia, In: CARMO, Renata Di. **As Faces de Maria Firmina dos Reis**: Diálogos Contemporâneos. 1. ed. Rio de Janeiro: Bambual, 2022.

MIRANDA, Fernanda Rodrigues. Maria Firmina dos Reis em Diálogo com Romancistas Negras Brasileiras. In: CONSTÂNCIA, Lima Duarte et. al. (org). **Maria Firmina dos Reis**: faces de uma precursora. Rio de Janeiro: Malê, 2018.

NASCIMENTO, Juliano Carrupt do. A construção do negro no romance. In: CONSTÂNCIA, Lima Duarte et. al. (org). **Maria Firmina dos Reis**: faces de uma precursora. Rio de Janeiro: Malê, 2018.

REIS, Maria Firmina dos. Úrsula. 1. ed. Porto Alegre, RS: Zouk, 2018

RIBEIRO, Djalma. In: CARMO, Renata Di. **As Faces de Maria Firmina dos Reis**: Diálogos Contemporâneos. 1. ed. Rio de Janeiro: Bambual, 2022.

TROINA, Rosane Jaehn. **Entre o calar e o falar em Úrsula**: ressignificando o mito de uma literatura única. In: **“A Mente Ninguém pode Escravizar”**: Maria Firmina dos Reis pela crítica literária contemporânea. 1.ed. São Paulo: Alameda, 2022.

DAS LINHAS AS TELAS: TRADUÇÃO CINEMATOGRAFICA DA PERSONAGEM MACABÉA, DE A HORA DA ESTRELA

Márcia da Silva Melo (UEMA)¹

Nagela Silva Gomes (UEMA)²

Elijames Moraes dos Santos Muniz (UEMA)³

RESUMO: Este estudo analisa os desdobramentos da personagem Macabéa na adaptação cinematográfica de *A Hora da Estrela* (1985), dirigida por Suzana Amaral e baseada na obra homônima de Clarice Lispector. O filme oferece uma releitura visual da complexidade e ambiguidade de Macabéa, protagonista do último romance de Lispector, possibilitando uma reflexão sobre sua representação literária e fílmica. O objetivo da pesquisa é investigar as nuances entre a personagem na literatura e no cinema, explorando como o filme preserva ou modifica aspectos essenciais de Macabéa. Para tanto, fundamenta-se em *Cândido* (1968), que discute a construção de personagens literários, permitindo uma análise das camadas subjetivas e conflituosas de Macabéa. No contexto da adaptação, a pesquisa utiliza o conceito de tradução intersemiótica de Plaza (2003) para entender como a linguagem literária é transposta para o cinema sem perda de identidade. Avelar (2007) complementa essa perspectiva ao explorar os desafios da transposição narrativa entre linguagens. Justifica-se o estudo pela necessidade de compreender como a personagem de Lispector é interpretada na obra fílmica, onde o simbólico literário ganha novas dimensões por meio dos recursos visuais e sensoriais do cinema. Assim, a pesquisa dialoga com teorias sobre a construção do personagem e a tradução entre linguagens para compreender como Macabéa ganha vida na tela e oferece uma nova leitura à obra de Clarice Lispector.

Palavras-chave: Tradução cinematográfica; Macabéa; *A Hora da Estrela*.

¹ Acadêmico do Curso de Letras da Universidade Estadual do Maranhão – Campus Zé Doca.

² Acadêmico do Curso de Letras da Universidade Estadual do Maranhão – Campus Zé Doca.

³ Docente do curso de Letras da Universidade Estadual do Maranhão, campus Zé Doca

1 INTRODUÇÃO

A literatura e o cinema compartilham uma relação complexa e dinâmica, na qual a transposição de uma obra literária para a linguagem audiovisual envolve tanto desafios quanto possibilidades interpretativas. No caso da adaptação cinematográfica de "A Hora da Estrela" (1985), dirigida por Suzana Amaral e baseada no romance homônimo de Clarice Lispector, essa relação se manifesta na representação da protagonista Macabéa. Figura enigmática e carregada de subjetividade, Macabéa assume novas dimensões na tela, em que sua essência literária é reinterpretada através de elementos visuais, sonoros e performáticos.

A adaptação cinematográfica de obras literárias é um processo que envolve escolhas criativas e narrativas que podem preservar ou modificar aspectos essenciais das personagens originais. No caso de *A Hora da Estrela*, de Clarice Lispector, a transposição da protagonista Macabéa para o cinema desperta reflexões sobre como suas características são mantidas e reinterpretadas na mídia. A presente pesquisa tem como objetivo investigar as nuances entre a personagem na literatura e no cinema, analisando de que maneira a adaptação fílmica ressignifica sua identidade, subjetividade e trajetória. Para isso, serão explorados elementos como a construção psicológica, a representação visual e os recursos narrativos utilizados no filme em comparação à obra original.

Diante disso, este estudo busca analisar os desdobramentos da personagem na transposição do romance para o cinema, investigando como a adaptação mantém ou altera aspectos fundamentais da protagonista. Fundamentando-se na teoria de Antonio Candido (1968) sobre a construção do personagem literário, a pesquisa examina as camadas subjetivas e conflituosas de Macabéa e como estas são traduzidas na linguagem cinematográfica. Buscou-se, ainda, o conceito de tradução intersemiótica de Plaza (2003), usado aqui para compreender a transposição da linguagem literária para a cinematográfica, bem como Avelar (2007), que contribui para a análise dos desafios da adaptação narrativa entre diferentes meios, destacando como essas mudanças afetaram a construção do tempo e do espaço na narrativa, considerando como a literatura lida com a subjetividade de tempo e espaço de forma mais fluida, enquanto o cinema precisa se preocupar com limitações de duração e com a representação concreta do espaço.

Desse modo, a metodologia utilizada neste trabalho foi a pesquisa qualitativa de caráter exploratório. O estudo foi conduzido a partir de uma pesquisa

bibliográfica, com base em livros, artigos e outras publicações relacionadas à tradução cinematográfica e à obra *A Hora da Estrela*. Além disso, foram analisadas informações já existentes sobre a personagem Macabéia e sua representação no cinema, visando compreender as adaptações realizadas no processo de transposição da literatura para o filme.

A relevância deste estudo reside na necessidade de compreender como a personagem de Macabéia é ressignificada de forma homônima no filme de Amaral. A adaptação cinematográfica, ao conferir novos significados à personagem por meio dos recursos visuais e sensoriais, ampliando as possibilidades interpretativas da obra. Dessa forma, a pesquisa se insere no campo dos estudos literários e cinematográficos, propondo uma reflexão sobre a permanência e transformação da identidade de Macabéia na passagem do texto ao cinema.

2 MACABÉA E A TRANSPOSIÇÃO CINEMATOGRÁFICA DA PERSONAGEM

Macabéia, protagonista do romance *A Hora da Estrela*, de Clarice Lispector, é uma personagem marcada pela invisibilidade social e pela ausência de consciência sobre sua própria condição. Como observa Candido (1968), a literatura pode dar voz a figuras marginalizadas, tornando visível o que muitas vezes é ignorado pela sociedade. Nesse sentido, Macabéia representa um exemplo de personagem cuja existência é definida pela precariedade e pelo anonimato.

A jovem nordestina, órfã e solitária, vive no Rio de Janeiro em condições de extrema pobreza. Seu comportamento resignado e sua falta de questionamento sobre o próprio destino fazem dela uma personagem passiva, que aceita sua realidade sem buscar mudanças. Plaza (2003) destaca que a construção de personagens femininas na literatura frequentemente reflete as limitações impostas às mulheres na sociedade,

o que pode ser observado na trajetória de Macabéia, que não possui voz ativa e se deixa conduzir pelos acontecimentos ao seu redor.

O narrador da obra, Rodrigo S. M., tem um papel fundamental na construção da personagem, pois é através de sua visão que o leitor conhece Macabéia. Avellar (2007) afirma que a forma como a narrativa é estruturada interfere diretamente na maneira como o público percebe a protagonista. No filme de *A Hora*

da Estrela, a narração oscilante entre compaixão e desprezo intensifica a fragilidade de Macabéia, reforçando seu apagamento e sua falta de controle sobre a própria história.

Mesmo com sua aparente insignificância, Macabéia busca, de forma ingênua, um sentido para sua vida. Sua admiração por estrelas de cinema e sua crença na cartomante mostram uma tentativa de encontrar um destino melhor, ainda que de maneira fantasiosa. No entanto, seu fim trágico reforça sua condição de personagem marginalizado, cuja existência passa despercebida pelo mundo ao seu redor.

Dessa forma, a construção de Macabéia reflete não apenas sua trajetória pessoal, mas também uma crítica social mais ampla. Como enfatiza Candido (1968), “a literatura pode revelar realidades muitas vezes negligenciadas, a literatura pode ser um meio de conhecer melhor o mundo, pois muitas vezes revela aspectos da realidade que permaneceram ocultos ou negligenciados.”

A Hora da Estrela faz isso ao apresentar uma personagem que simboliza os milhões de anônimos que vivem à margem da sociedade. A fala de Cândido (1968) reflete sobre o poder transformador e revelador da literatura, apontando-a como uma ferramenta valiosa para a compreensão do mundo. Ela sugere que, por meio da ficção, podemos acessar dimensões da realidade que, de outra forma, poderiam passar despercebidas. A literatura tem a capacidade de expor as complexidades da sociedade, dos comportamentos humanos e das situações históricas, muitas vezes abordando questões marginalizadas e silenciadas pela narrativa dominante. Esse aspecto revelador é fundamental, pois permite que o leitor entre em contato com diferentes realidades, ampliando sua visão do mundo e proporcionando uma reflexão crítica sobre os processos sociais e culturais.

Além disso, a literatura não se limita a refletir a realidade de maneira direta, mas também a reconfigurá-la, criando novas perspectivas e possibilidades. Por meio da imaginação, o escritor é capaz de oferecer uma interpretação única dos acontecimentos, desafiando a forma como os vemos e nos forçando a repensar o status quo. Isso torna a literatura um instrumento essencial para questionar normas estabelecidas e promover mudanças, funcionando não apenas como um espelho da realidade, mas também como uma ferramenta de resistência e transformação social.

Cândido, ao destacar que a literatura revela o que estava oculto ou negligenciado, faz referência à sua capacidade de dar voz a sujeitos e narrativas que, em muitas situações, são silenciados pela história oficial. Ao trazer à tona essas histórias, a literatura contribui para um entendimento mais completo e plural da realidade humana. Portanto, a literatura é muito mais do que uma mera forma de entretenimento; ela é, sim, uma maneira poderosa de amplificar o conhecimento, a empatia e a crítica social.

No livro *A Hora da Estrela*, de Clarice Lispector, conhecemos Macabéa principalmente pelos pensamentos que o narrador, Rodrigo S.M., compartilha conosco. Ele nos conta o que ela sente, suas angústias e sua maneira ingênua de ver o mundo. No filme de Suzana Amaral, essa narração desaparece, e o desafio é mostrar tudo isso sem palavras, apenas com imagens, sons e a atuação da personagem.

Para expressar os sentimentos de Macabéa sem um narrador, o filme usa diferentes estratégias. A atriz Marcélia Cartaxo interpreta a personagem com gestos sutis, um olhar perdido e uma postura que transmite fragilidade e solidão. A câmera também ajuda a mostrar essa sensação, muitas vezes focando seu rosto em closes, destacando seu isolamento no meio da cidade grande.

Outro recurso importante é o som. No livro, temos acesso aos pensamentos da personagem, mas no filme, o silêncio e os ruídos do ambiente cumprem essa função. A ausência de música em muitos momentos reforça a sensação de vazio na vida de

Macabéa. Quando há trilha sonora, ela é discreta e melancólica, acompanhando sua trajetória de forma sutil.

Assim, a adaptação para o cinema consegue traduzir a subjetividade de Macabéa de outra maneira, sem depender de palavras. O filme usa imagens, expressões e sons para transmitir a mesma sensação de solidão e invisibilidade que o livro nos apresenta.

2.1 Desafios e Processo Criativo Da Adaptação Cinematográfica

A adaptação cinematográfica de uma obra literária envolve desafios que vão além da simples transposição da história para a tela. Cada mídia possui suas particularidades, exigindo do cineasta um processo criativo que interprete e ressignifique a narrativa original. No caso de *A Hora da Estrela*, filme dirigido por

Suzana Amaral em 1985, essa adaptação exigiu uma abordagem cuidadosa para manter a essência da personagem Macabéa e a atmosfera introspectiva da obra de Clarice Lispector.

Plaza (2003) aponta que a adaptação literária para o cinema não deve ser vista como uma cópia da obra original, mas como uma recriação que respeita os limites e potencialidades da linguagem cinematográfica. Como bem aponta Plaza, a adaptação reflete uma perspectiva essencial sobre o processo criativo que se dá ao transpor uma obra literária para o cinema. Ao afirmar que a adaptação não deve ser vista como uma mera cópia da obra original, o autor destaca a importância da recriação no novo meio, reconhecendo que a literatura e o cinema são linguagens distintas, com suas próprias limitações e possibilidades. O cineasta, ao adaptar um texto literário, não deve se prender a uma transposição literal, mas sim buscar maneiras de explorar as potencialidades do cinema para comunicar os aspectos mais profundos da narrativa.

A criação de uma adaptação cinematográfica exige, assim, uma sensibilidade para traduzir as nuances da obra original de forma a preservá-las dentro dos parâmetros visuais e sonoros do cinema. O cineasta se torna, portanto, um intérprete da obra literária, usando recursos audiovisuais para reinterpretar sentimentos, atmosferas e temas de maneira única. Esse processo de recriação também permite que a obra adquira novas camadas de significado, podendo até mesmo oferecer uma nova visão da história, dependendo da abordagem do diretor.

Plaza (2003) coloca em evidência a autonomia da linguagem cinematográfica, que, ao mesmo tempo que se inspira no texto literário, precisa reinventar a narrativa para que ela se ajuste aos meios visuais e sonoros. Esse pensamento é crucial para o entendimento do papel do cinema na adaptação literária, pois reforça que, embora o cineasta esteja ancorado em um material pré-existente, ele tem a liberdade de ressignificar a obra conforme as necessidades e especificidades de seu meio.

Em *A Hora da Estrela*, como bem já vimos, a diretora utiliza recursos visuais e sonoros para traduzir a subjetividade da protagonista, algo que na literatura é construído por meio da narração de Rodrigo S. M. A solidão e a passividade de Macabéa são evidenciadas em planos fechados, na ambientação árida e na escolha de uma fotografia opaca, que reforça seu apagamento social.

Além disso, Avellar (2007) destaca que uma adaptação bem-sucedida não se resume à fidelidade ao enredo, mas à capacidade de transmitir a essência da obra original em uma nova linguagem. A fala de Avellar oferece uma perspectiva crucial sobre o conceito de adaptação cinematográfica, ao ressaltar que o sucesso de uma transposição literária não está apenas na fidelidade ao enredo, mas na habilidade de capturar e transmitir a essência da obra original por meio de uma nova linguagem, perspectiva que conversa com a fala de Plaza. Essa abordagem permite um olhar mais amplo sobre o processo criativo, reconhecendo que, muitas vezes, a adaptação exige alterações significativas na estrutura da narrativa, personagens ou até no tom da obra para que o sentido original se mantenha vivo na versão cinematográfica. Ao enfatizar a “essência” da obra, Avellar sugere que o cineasta deve buscar os elementos mais profundos que definem o espírito do livro e traduzi-los para a tela de maneira única e autêntica.

Essa ideia amplia a compreensão do que é uma adaptação bem-sucedida. Em vez de ser um simples espelho do livro, o filme pode reinterpretar a obra, explorando novas dimensões que não seriam possíveis no formato literário. Isso implica, por exemplo, em usar a linguagem visual para expressar nuances emocionais ou psicológicas que, no texto escrito, são descritas de maneira introspectiva. Além disso, a música, a fotografia e a atuação desempenham papéis essenciais ao transmitir o que a literatura descreve apenas por palavras, criando uma nova experiência sensorial para o público.

Essa perspectiva permite que a adaptação seja vista como uma recriação, em vez de uma tradução exata. Assim, o cineasta tem a liberdade de fazer escolhas criativas que ressoam com a essência da obra, ao mesmo tempo que se apropria das possibilidades oferecidas pelo cinema, o que pode resultar em uma obra que, embora inspirada no original, adquire uma identidade própria.

No filme, a interpretação de Marcélia Cartaxo no papel de Macabéa contribui para essa transposição, captando a ingenuidade da personagem de maneira impactante. A atuação, aliada a uma montagem pausada e a um ritmo contemplativo, permite que a adaptação mantenha a sensação de isolamento e resignação presentes no romance.

Dessa forma, o filme *A Hora da Estrela* exemplifica como a adaptação cinematográfica pode ir além da reprodução da história, explorando novos recursos expressivos para recriar a experiência do livro no cinema. O trabalho de Suzana

Amaral, ao traduzir a essência da obra de Lispector, reafirma que o cinema, assim como a literatura, pode ser um meio poderoso de explorar a subjetividade e a condição humana. A obra de Clarice Lispector, já por si só, densa e introspectiva, exige que a adaptação para o cinema não se limite a uma reprodução literal dos acontecimentos, mas que explore recursos próprios da linguagem cinematográfica para expressar de forma sensível e criativa a profundidade da experiência literária.

Amaral (1985), ao fazer essa transposição, não apenas leva a história de Macabéa para um novo formato, mas recria sua essência de uma forma que só o cinema é capaz de fazer.

Ao explorar os limites e as potencialidades da linguagem cinematográfica, *A Hora da Estrela* consegue transmitir a essência de Lispector, reafirmando que, tanto na literatura quanto no cinema, o principal, é a capacidade de tocar e iluminar aspectos da condição humana que são universais e atemporais.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao discutir as adaptações narrativas, destaca-se a tensão entre a necessidade de reter a essência da obra literária e a transformação que ocorre quando ela é transposta para uma nova linguagem. O cinema, ao contrário da literatura, não apresenta a mesma liberdade de explorar o interior dos personagens de maneira específica, mas encontra outras formas de expressar essa profundidade emocional, como através da atuação, da música, da cinematografia e do design de produção.

Essa equivalência sensorial e emocional se torna crucial para que a adaptação não perca a essência da personagem Macabéa, cuja trajetória de marginalização e busca de identidade experimenta uma nova dimensão ao personagem e ao seu universo. A obra cinematográfica resultante, portanto, não é uma réplica exata da literatura, mas uma reinterpretação que, ao dialogar com o original, preserva a essência do protagonista e o impacto de sua trajetória. Em última análise, a adaptação busca não apenas comunicar a história de Macabéa, mas também traduzir as emoções e sensações que essa personagem desperta no leitor para o espectador, mantendo a força da narrativa e a profundidade do personagem, sem que o novo meio comprometa a narrativa.

REFERÊNCIAS

A HORA DA ESTRELA. Direção: Suzana Amaral. Produção: Hermano Penna. Brasil: Embracine, 1985. 96 min. Filme.

AVELLAR, José Carlos. **O chão da Palavra:** cinema e literatura no Brasil. Rio de Janeiro: ROCCO, 2007.

CANDIDO, Antonio; ROSENFELD, Anatol; PRADO, Décio de Almeida; GOMES, Paulo Emílio Salles. **A personagem de ficção.** São Paulo: Perspectiva, 1968.

LISPECTOR, Clarice. **A Hora da Estrela.** Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1998.

PLAZA, J. **Tradução intersemiótica:** adaptação, transcrição, pastiche, paródia. In: Plaza, J. Tradução intersemiótica. São Paulo: Perspectiva, 2003.



INSTITUCIONAL

REITOR

Prof. Dr. Walter Canales Sant'Ana

VICE-REITOR

Prof. Dr. Paulo Henrique Aragão Catunda

DIRETORA DE CAMPUS

Profa. Dra. Elijames Moraes dos Santos

DIRETORA DE CURSO

Profa. Esp. Josicleia Fernandes Pires

COMISSÃO ORGANIZADORA

DOCENTES

Profa. Ma. Alexandra Araujo Monteiro

Prof. Esp. André Oliveira do Espírito Santo

Profa. Ma. Andreza Luana da Silva Barros

Prof. Dr. Eliude Costa Pereira

Profa. Dra. Elijames Moraes dos Santos

Profa. Ma. Larissa Emanuele da Silva Rodrigues de Oliveira

Profa. Esp. Lina Kelly Rodrigues Ferreira

Ligia Milene Goveia Cutrim (Secretária)

Profa. Ma. Magna Kheytt Mascarenhas dos Santos

DISCENTES

Ana Beatriz Marques Pereira

José Antônio Teixeira Silva

Márcia da Silva Melo

Marlúcia Rodrigues dos Santos

Nagela Silva Gomes

Vitor Daniel de Sousa Mesquita

COMISSÃO CIENTÍFICA

Andreza Luana da Silva Barros

Elijames Moraes dos Santos

