

ORGANIZADORES

Antonia Ellen Alves dos Santos

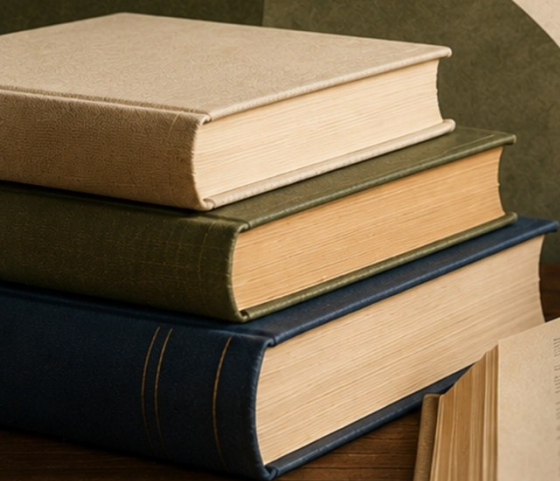
Cristiane Viana da Silva Fronza

Oséias Lima da Silva

VOZES, TEXTOS E APRENDIZAGENS:



APROXIMAÇÕES ENTRE AS
PESQUISAS EM LETRAS E EDUCAÇÃO



INOVAR

**VOZES, TEXTOS E APRENDIZAGENS:
APROXIMAÇÕES ENTRE AS PESQUISAS EM LETRAS E
EDUCAÇÃO**



Organizadores

Antonia Ellen Alves dos Santos

Cristiane Viana da Silva Fronza

Oséias Lima da Silva

**VOZES, TEXTOS E APRENDIZAGENS:
APROXIMAÇÕES ENTRE AS PESQUISAS EM LETRAS E
EDUCAÇÃO**

1.^a edição

MATO GROSSO DO SUL
EDITORA INOVAR
2026

Copyright © dos autores.

Todos os direitos garantidos. Este é um livro publicado em acesso aberto, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que sem fins comerciais e que o trabalho original seja corretamente citado. Este trabalho está licenciado com uma Licença Creative Commons



Editora-chefe: Liliâne Pereira de Souza

Diagramação: Editora Inovar

Capa: Organizadores

Revisão de texto: Os autores

Conselho Editorial

Prof. Dr. Alexsande de Oliveira Franco
Profa. Dra. Aldenora Maria Ximenes Rodrigues
Prof. Dr. Arlindo Costa
Prof. Dr. Breno Eustáquio da Silva
Profa. Dra. Care Cristiane Hammes
Profa. Dra. Carla Araújo Bastos Teixeira
Prof. Dr. Carlos Eduardo Oliveira Dias
Prof. Dr. Claudio Neves Lopes
Profa. Dra. Cristiane Viana da Silva Fronza
Profa. Dra. Dayse Marinho Martins
Profa. Dra. Débora Luana Ribeiro Pessoa
Profa. Dra. Elane da Silva Barbosa
Prof. Dr. Francisco das Chagas de Loiola Sousa
Prof. Dr. Gabriel Mauriz de Moura Rocha
Profa. Dra. Geyanna Dolores Lopes Nunes
Prof. Dr. Guilherme Antônio Lopes de Oliveira

Profa. Dra. Ivonolda Brito de Almeida Morais
Profa. Dra. Janine Silva Ribeiro Godoy
Prof. Dr. João Vitor Teodoro
Prof. Dr. José Manuel Peixoto Caldas
Profa. Dra. Juliani Borchardt da Silva
Prof. Dr. Leonardo Jensen Ribeiro
Profa. Dra. Lina Raquel Santos Araujo
Prof. Dr. Márcio Mota Pereira
Prof. Dr. Marcos Pereira dos Santos
Prof. Dr. Marcus Vinicius Peralva Santos
Profa. Dra. Nayára Bezerra Carvalho
Profa. Dra. Roberta Oliveira Lima
Profa. Dra. Rúbia Kátia Azevedo Montenegro
Profa. Dra. Susana Copertari
Profa. Dra. Susana Schneid Scherer
Prof. Dr. Silvío César Lopes da Silva

Este livro passou por avaliação e aprovação às cegas de dois ou mais pareceristas ad hoc.

Catálogo na publicação
Elaborada por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

V977

Vozes, textos e aprendizagens: aproximações entre as pesquisas em letras e educação / Organização de Antonia Ellen Alves dos Santos, Cristiane Viana da Silva Fronza, Oséias Lima da Silva. – Campo Grande/MS: Inovar, 2026. 294p. PDF

Vários autores.

ISBN 978-65-5388-389-5

DOI 10.36926/editorainovar-978-65-5388-389-5

1. Linguagem - Educação. 2. Pesquisa educacional. I. Santos, Antonia Ellen Alves dos (Organizadora). II. Fronza, Cristiane Viana da Silva (Organizadora). III. Silva, Oséias Lima da (Organizador). IV. Título.

CDD 407

Índice para catálogo sistemático:

I. Linguagem - Educação

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra assumem publicamente a responsabilidade pelo seu conteúdo, garantindo que o mesmo é de autoria própria, original e livre de plágio acadêmico. Os autores declaram, ainda, que o conteúdo não infringe nenhum direito de propriedade intelectual de terceiros e que não há nenhuma irregularidade que comprometa a integridade da obra. Os autores assumem integral responsabilidade diante de terceiros, quer de natureza moral ou patrimonial, em razão do conteúdo desta obra. Esta declaração tem por objetivo garantir a transparência e a ética na produção e divulgação do livro. Cumpre esclarecer que o conteúdo é de responsabilidade exclusiva dos autores, não refletindo, necessariamente, a opinião da editora, organizadores da obra ou do conselho editorial.

APRESENTAÇÃO

Vozes, Textos e Aprendizagens: aproximações entre as pesquisas em Letras e Educação nasce do encontro. Encontro de vozes que interrogam o mundo, de textos que o significam e de aprendizagens que se constroem no movimento contínuo entre experiência, reflexão e conhecimento. Reunindo pesquisas desenvolvidas por professoras/professores, pesquisadoras/pesquisadores e estudantes, esta obra constitui-se como um espaço de diálogo, onde diferentes perspectivas teóricas e investigativas se cruzam, se complementam e ampliam os horizontes de compreensão sobre a linguagem, a educação e a formação humana.

Cada capítulo aqui apresentado representa uma travessia singular pelos múltiplos territórios do saber. Entre palavras, leituras, práticas pedagógicas, identidades, tecnologias, discursos e experiências educativas, os textos revelam a riqueza e a diversidade dos estudos contemporâneos em Letras e Educação. Mais do que oferecer respostas prontas, convidam a/o leitora/leitor a habitar perguntas, percorrer caminhos interpretativos e refletir sobre os desafios e as possibilidades que atravessam a escola, a universidade e a sociedade.

Ao longo destas páginas, a linguagem emerge não apenas como objeto de estudo, mas como espaço de encontro, criação e transformação. É por meio dela que memórias são preservadas, identidades são construídas, conhecimentos são compartilhados e novas formas de compreender o mundo tornam-se possíveis. Assim, as pesquisas reunidas neste volume reafirmam o caráter profundamente humano da educação e o papel fundamental da palavra na construção de práticas mais críticas, inclusivas e sensíveis às complexidades do nosso tempo.

Percorrer esta obra é acompanhar diferentes olhares sobre a realidade, reconhecendo que o conhecimento se produz coletivamente, no diálogo entre experiências, saberes e inquietações. Cada texto ecoa uma voz particular, mas todos convergem para um mesmo horizonte: a crença de que a pesquisa, a educação e a linguagem constituem caminhos privilegiados para a compreensão e a transformação da vida social.

Que estas páginas inspirem novas leituras, despertem questionamentos fecundos e incentivem outras investigações. Que as vozes aqui reunidas continuem a reverberar para além deste livro, encontrando novas interlocutoras e novos interlocutores, produzindo novos sentidos e ampliando as possibilidades de aprender, ensinar, ler, escrever e existir no mundo.

A Organização

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	12
DIREITO À PALAVRA: ALFABETIZAÇÃO DE MULHERES TRANSEXUAIS E TRAVESTIS NA EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS (EPJA)	
<i>Oséias Lima da Silva</i>	
<i>Edinólia Lima Portela</i>	
<i>Cristiane Viana da Silva Fronza</i>	
<i>Carina Di Leo Nogueira Costa</i>	
doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-389-5_001	
CAPÍTULO 2	32
ACESSO E PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES SURDOS/AS NO ENSINO SUPERIOR: LIMITES E POSSIBILIDADES DAS POLÍTICAS INCLUSIVAS	
<i>Oséias Lima da Silva</i>	
<i>Sônia Maria Campelo Lima</i>	
<i>Edinólia Lima Portela</i>	
<i>Cristiane Viana da Silva Fronza</i>	
doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-389-5_002	
CAPÍTULO 3	52
A LITERATURA NA EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS: ANÁLISE E CRITÉRIOS DE QUALIDADE DE MATERIAIS	
<i>Fabiana Maria Alexandre da Silva</i>	
<i>Geslyn Marques de Souza</i>	
<i>Sandra Katayama dos Santos</i>	
doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-389-5_003	
CAPÍTULO 4	70
INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL (IA) COMO RECURSO PEDAGÓGICO NO ENSINO DE CARTOGRAFIA NA EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS (EPJA): UMA DISCUSSÃO NECESSÁRIA	
<i>Oséias Lima da Silva</i>	
<i>Edinólia Lima Portela</i>	
<i>Thaís Aguiar França</i>	
<i>Josele Oliveira Monroe Silva</i>	
<i>Suellen Cristina dos Santos Apoliano Pacheco</i>	
doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-389-5_004	

CAPÍTULO 5 **90**
GAMIFICAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL: IMPACTOS NO
ENGAJAMENTO E NA APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DA
EDUCAÇÃO HÍBRIDA

Renato Monteiro Alves

doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-389-5_005

CAPÍTULO 6 **106**
MICROCONTOS E INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL COMO
FERRAMENTAS DA AÇÃO DOCENTE

Glauccieli Aparecida Smaniotto de Almeida Boscariol

Katiúscia Aparecida Silva Tibola Rodrigues

Matheus Boscariol Lima

Thiago Tibola Rodrigues

Antonia Ellen Alves dos Santos

doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-389-5_006

CAPÍTULO 7 **123**
DA SALA DE AULA À TELA: EXPERIÊNCIAS DE
MULTILETRAMENTOS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Carlos André de Araújo

doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-389-5_007

CAPÍTULO 8 **135**
ESTRATÉGIA DOCENTE NO LETRAMENTO LITERÁRIO DE
ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL

Emilce Rodrigues

Geslyn Marques de Souza

Saionara Pereira da Silva

Sandra Katayama dos Santos

Antonia Ellen Alves dos Santos

doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-389-5_008

CAPÍTULO 9 **151**
LETRAMENTO LITERÁRIO NO ENSINO MÉDIO UTILIZANDO
TECNOLOGIAS DIGITAIS

Camila Borges Kaihatu

Carolina Salles Silva

Gisele Ramalho de Sousa

Marcos Paulo de Sousa

Rosa Helena Ferian

Antonia Ellen Alves dos Santos

doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-389-5_009

CAPÍTULO 10

167

ISMÁLIA E A ENGENHARIA DOS EFEITOS DE SENTIDO: UMA ANÁLISE ENUNCIATIVA DA TRAGÉDIA SIMBOLISTA

Francisco Eduardo Mendes dos Santos

Mayara Caroline Sousa de Abreu

Sônia Maria Nogueira

Márcia da Silva Lima

doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-389-5_010

CAPÍTULO 11

185

REPRESENTAÇÕES DA MULHER NEGRA EM PIXAIM E ANA DAVENGA: VOCALIZAÇÃO E RESISTÊNCIA NA LITERATURA AFROFEMININA

Maria Eudiane Magalhães de Andrade

Denise Ferreira da Cruz

Cristiane Viana da Silva Fronza

doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-389-5_011

CAPÍTULO 12

203

A CONFIGURAÇÃO DO SUJEITO NEGRO E O PAPEL DA MULHER RACIALIZADA NA SOCIEDADE EM LEÇON D'HISTOIRE, DE MARYSE CONDÉ

Cristiane Viana da Silva Fronza

Lisa Sthefanny Rodrigues da Silva

Maria Lídia dos Santos Silva

doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-389-5_012

CAPÍTULO 13

218

NIKETCHE: UMA HISTÓRIA DE POLIGAMIA - A NARRATIVA MOÇAMBICANA E O MOVIMENTO SANKOFA EM PERSPECTIVA

Vitória Ribeiro da Silva

Katyelli Santos de Sousa

Cristiane Viana da Silva Fronza

doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-389-5_013

CAPÍTULO 14

236

A INVENÇÃO DA MULHER MODERNA SOB SUSPEIÇÃO

Márcia do Socorro da Silva Pinheiro

doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-389-5_014

CAPÍTULO 15	254
A LEITURA LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E ADULTOS (EPJA): UMA POSSÍVEL RELAÇÃO DE TRANSFORMAÇÃO	
<i>Jaciel Ribeiro Rodrigues</i>	
<i>Oséias Lima da Silva</i>	
<i>Edinólia Lima Portela</i>	
doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-389-5_015	
CAPÍTULO 16	271
FORMAÇÃO DO LEITOR CRÍTICO POR MEIO DOS MULTILETRAMENTOS: POSSIBILIDADES PARA A EDUCAÇÃO LITERÁRIA	
<i>Antonia Ellen Alves dos Santos</i>	
<i>Cristiane Viana da Silva Fronza</i>	
doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-389-5_016	
SOBRE OS ORGANIZADORES	290
<i>Antonia Ellen Alves dos Santos</i>	
<i>Cristiane Viana da Silva Fronza</i>	
<i>Oséias Lima da Silva</i>	
ÍNDICE REMISSIVO	293

CAPÍTULO 1

DIREITO À PALAVRA: alfabetização de mulheres transexuais e travestis na Educação de Pessoas Jovens e Adultas (EPJA)

RIGHT TO SPEAK: literacy for transgender and travesti women in Youth and Adult Education (EPJA)

Oséias Lima da Silva

Mestre em Educação

Universidade Federal do Maranhão – UFMA

São Luís - MA

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1117-4236>

E-mail: Oseiasgoncalves2015@gmail.com

Edinólia Lima Portela

Doutora em Educação

Universidade Federal do Maranhão – UFMA

São Luís -MA

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9678-322X>

e-mail: edinolia@yahoo.com.br

Cristiane Viana da Silva Fronza

Doutora em Letras

Universidade Federal do Piauí - UFPI

Teresina-PI

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9638-5352>

e-mail: cristianevyanna@yahoo.com.br

Carina Di Leo Nogueira Costa

Mestranda em Educação

Universidade Federal do Maranhão – UFMA

São Luís -MA

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-4358-7513>

e-mail: carinadileo@hotmail.com

RESUMO

Este artigo analisa a alfabetização de estudantes transexuais e travestis na Educação de Pessoas Jovens e Adultas (EPJA), a partir de estudos que desenvolvemos no grupo de estudo “Escola, Currículo e Formação Docente” do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Aproximamo-nos da perspectiva biofílica de Freire (1987), valorizando a vida humana e a educação como instrumento de conscientização e libertação de seu povo. Adotamos no percurso teórico-metodológico a abordagem qualitativa e bibliográfica, com fundamentação em autores como Antra (2023), Freire (1979, 1987, 2013, 2015), Jesus (2012), Fortuna, Mulh e Mainardi (2021), Louro (1997) e Silva (2005). O estudo revela que a maioria dessas estudantes não conclui seus trajetos escolares, enfrentando baixa qualidade de vida, subemprego e, muitas vezes, o mercado do sexo. A escola, ainda marcada pelo monitoramento disciplinar dos corpos, representa desafio à ascensão social. A alfabetização crítico-transformadora permite autonomia, reconhecimento de direitos e cidadania, exigindo que a escola rompa com o modelo heteronormativo, tornando-se acolhedora, inclusiva e promotora de transformação social.

Palavras-chave: Alfabetização; Estudantes transexuais e travestis; Educação de pessoas jovens e adultas.

ABSTRACT

This article analyzes the literacy of transgender and transvestite students in Youth and Adult Education (EPJA), based on studies we developed in the "School, Curriculum, and Teacher Training" study group of the Graduate Program in Education (PPGE) at the Federal University of Maranhão (UFMA). We adopt Freire's (1987) biophilic perspective, valuing human life and education as an instrument of awareness and liberation for its people. We adopt a qualitative and bibliographical approach in our theoretical and methodological approach, based on authors such as Antra (2023), Freire (1979, 1987, 2013, 2015), Jesus (2012), Fortuna, Mulh, and Mainardi (2021), Louro (1997), and Silva (2005). The study reveals that most of these students do not complete their education, facing a low quality of life, underemployment, and, often, the sex

trade. School, still characterized by the disciplinary monitoring of bodies, represents a challenge to social advancement. Critical-transformative literacy allows for autonomy, recognition of rights, and citizenship, requiring schools to break with the heteronormative model, becoming welcoming, inclusive, and promoting social transformation.

Keywords: Literacy; Transgender and transvestite students; Youth and adult education.

1 (TRANS)BORDANDO AS VOZES: COSTURAS INICIAIS DO DEBATE

Apesar de vivermos numa sociedade grafocêntrica, parcela da população brasileira ainda não é alfabetizada, revelando a ineficiência do Estado em garantir o direito à educação. Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) Contínua (IBGE, 2023), 7% da população acima de 15 anos não domina leitura e escrita, totalizando mais de 11 milhões de pessoas, com maior impacto sobre negros, idosos e mulheres transexuais e travestis, historicamente marginalizadas.

A comunidade LGBTQIAPN+ enfrenta barreiras diárias à cidadania, do preconceito à violência letal, sendo o Brasil o país que mais mata esse grupo. Transexuais e travestis, em particular, têm suas cidadanias mutiladas e, na escola, sofrem exclusão, silenciamento e marginalização (Santos, 1993).

E como esse espaço tem se mostrado pouco permeável às diversidades, tem também desenvolvido a função de monitoramento e homogeneização dos corpos, o que dificulta a presença das diversidades em seu interior. Em vez de se constituir como um ambiente de acolhimento e de igualdade, práticas como essa repercutem no desenvolvimento dessas estudantes, favorecendo um grande êxodo escolar.

Quando obrigadas a deixar a escola, essas estudantes não completam seus trajetos de escolarização, reduzindo suas expectativas de vida. Dados da Associação Nacional de Travestis e Transexuais

(Antra) indicam que a média de expectativa desse grupo é de 35 anos, metade da dos heterossexuais, e que 90% recorrem a trabalhos informais ou ao mercado do sexo (Verozene, 2021).

Embora a Educação de Pessoas Jovens e Adultas (EPJA) busque atender a essa demanda e fortalecer a cidadania, fatores como estigma e violência afastam essas pessoas do contexto escolar, mantendo-as em coletivos sem alfabetização na idade “adequada” pela atual conjuntura educacional. A ausência de escolarização prejudica a vida de todos/as, especialmente desse grupo, restringindo acesso ao trabalho formal e autonomia. Por isso, defendemos a alfabetização de todas as pessoas, com atenção especial às mulheres transexuais e travestis, a partir de uma perspectiva crítico-transformadora inspirada em Paulo Freire¹.

Nessa linha de pensamento, entendemos que o processo de alfabetização não pode se materializar com a simples sistematização grafonêmica mecânica. No entanto, trata-se da construção das significâncias das palavras, em consonância com o mundo, com a vida, possibilitando aos sujeitos, às mulheres transexuais e travestis se (re)encontrarem como sujeitos de autonomia e de direitos. Freire (1979) argumenta que a alfabetização, na perspectiva emancipatória, permite que os/as alfabetizando/as, ao lerem as palavras, (re²)lerem o mundo, entendendo-se como agentes de transformação, sujeitos, homens e mulheres cognoscentes e o mundo cognoscível, passível de transformação de mudança.

¹ A proposta freiriana se ancora em uma epistemologia crítica, pautada na valorização do conhecimento experiencial dos sujeitos e na construção coletiva do saber. Nessa perspectiva, a conscientização, a humanização e a emancipação dos coletivos historicamente estratificados não são apenas objetivos pedagógicos, mas resultados de um processo epistemológico que reconhece os saberes populares, problematiza as relações de poder e orienta práticas educativas capazes de transformar a realidade social e escolar em que os/as educandos/as estão inseridos.

² Em sua obra, Paulo Freire menciona *ler a palavra e ler o mundo*, porém entendemos que essas pessoas já liam o mundo a partir da ótica de indivíduos (termo usado pelo autor ao se referir às pessoas oprimidas e com visão determinista de si e do mundo), e uma vez percorrendo pela alfabetização crítica passam a reler o mundo, agora como sujeitos, livres e com autonomia, por isso concordamos em mencionar que é um processo de (re)leitura da realidade.

Com base nessa premissa, propomo-nos neste estudo refletir sobre a alfabetização de estudantes transexuais e travestis na EPJA, trilhando pela proposta de alfabetização crítica defendida por Freire. Buscamos nos embasar na realidade sócio-histórica de invisibilidades e apagamentos das referidas estudantes, compreendendo que os seus trajetos de escolarização são atravessados por obstáculos, pela vigilância dos corpos e pelas diversas manifestações de preconceito.

Dar centralidade às vozes de estudantes transsexuais e travestis não apenas evidencia os mecanismos de exclusão que as atravessam, mas também aponta para a possibilidade de implementação práticas de alfabetização orientadas pela perspectiva crítica de emancipação, capaz de ressignificar suas experiências educativas, tornando-as pertencentes à escola e rompendo com o modelo hegemônico heteronormativo.

Para sustentar nosso estudo, guiamo-nos à luz do pensamento de: Freire (1987, 1979), Jesus (2012), Fortuna, Mulh e Mainardi (2021) e dentre outros/as.

2 (TRANS)CURSOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Percorremos a perspectiva da abordagem qualitativa, por ser intersubjetiva ao objeto estudado e considerar sua dinâmica e complexidade (Gil, 1999). Essa abordagem permite compreender aspectos que não se traduzem em dados numéricos ou estatísticos (Minayo, 1994) e favorece a reflexão crítica sobre a alfabetização de mulheres transexuais e travestis, justificando a necessidade da pesquisa bibliográfica.

Conforme Lakatos e Marconi (2003, p. 183), “[...] a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito, mas propicia examinar um tema sob novo enfoque, chegando a conclusões inovadoras”. Assim, é fundamental que os/as pesquisadores/as não se limitem ao que está em voga, mas promovam novas discussões que contribuam para o campo científico, observando rigor, ética e estética na pesquisa.

3 (TRANS)IÇÕES E TRAJETÓRIAS NA ALFABETIZAÇÃO DE PESSOAS QUEER

Nas últimas décadas, observamos, ainda que de forma tímida, avanços na conjuntura social, como a criminalização da homofobia, debates sobre gênero e sexualidade, ações de respeito às diferenças, especialmente para pessoas LGBTQIAPN+³, e políticas voltadas a esse público, embora muitas vezes isoladas e fragmentadas. Historicamente, como mostra Tomaz Tadeu da Silva (2005), o termo *queer* era usado para depreciar pessoas homossexuais, sobretudo homens gays, pois o modelo heterossexual era imposto a todos/as, e quem fugisse dele era considerado fora do padrão.

Em sentido amplo, *queer* significa “fora do comum”, “estranho” ou “bizarro”, e o movimento homossexual passou a utilizar esse conceito para organizar lutas por reconhecimento e visibilidade (Silva, 2005). Assim, a “esquisitice” torna-se uma estratégia de questionamento aos padrões heteronormativos. É fundamental distinguir gênero e sexualidade, conceitos distintos que não devem ser confundidos, embora muitas vezes o sejam no imaginário coletivo.

A Organização Mundial de Saúde (OMS) (2016) define gênero como conceitos sociais, ações e comportamentos atribuídos a homens e mulheres, sendo uma construção cultural (Monteiro; Vargas, 2009). Mulheres trans não “nascem assim”, mas se reconhecem ao perceberem não se identificar com características biológicas, buscando reafirmar sua identidade.

Sexualidade refere-se à atração afetivo-sexual e não depende do gênero (Jesus, 2012). Transexualidade é, portanto, uma questão de identidade: a mulher trans nasce com corpo masculino, mas reivindica reconhecimento social e legal como mulher. A sociedade, inclusive a escola, muitas vezes impede seu acesso à leitura, escrita e saberes matemáticos.

³ Sigla utilizada para representar Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, Queer, Intersexo, Assexuais, Pansexuais e não Binários, além de outras identidades.

Travestis, historicamente estigmatizadas, podem ou não ser transexuais; algumas são transformistas, *drag queens* ou *crossdressers*, para quem a transformação é *hobby*. A população travesti cresce à medida que se fortalece a luta pela dignidade e pelo direito de existir sem repressão.

Nesse sentido, de acordo com os dados da Associação Brasileira de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais (ABGLT) cerca de 20 milhões brasileiros/as se consideram pessoas LGBTQPIAN+ (ABGLT, 2017). Apesar do grande quantitativo, há muita luta em voga para alcançar a legitimidade desses coletivos, tendo em vista que essa população sofre cotidianamente diversas formas de opressão, discriminação e violência, como nos mostram os dados publicados pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP) que, no ano de 2022, registrou-se um crescimento de 7% nos índices de violência contra essa população. Isso em relação à pesquisa anterior, resultando 35,2% de agressões, 7,2% de homicídios e 88,4% de estupros de pessoas que se denominam LGBTQPIAN+. Esse fato evidencia que o Brasil é um país inseguro para pessoas LGBTQPIAN+ e que não põe em práticas ações efetivas de prevenção dos crimes e punição dos culpados.

Muitas pessoas transexuais e travestis, além de sofrerem discriminação fora de casa, enfrentam rejeição por parte da família, que não compreende sua diversidade, gerando estranheza e aversão às mudanças sociais que constroem sua sexualidade e gênero. Esse rompimento com a concepção biológica inatista é doloroso. Sem apoio familiar, muitas saem ou são expulsas de casa e abandonam a escola, que ainda se mostra um território hostil, permeado por LGBTfobia e outras formas de discriminação.

Candau (2010) mostra que situações discriminatórias são comuns nas escolas e frequentemente minimizadas como brincadeiras, sem considerar suas graves implicações. Para a autora, é essencial compreender o contexto, os sujeitos que praticam e as vítimas dessas atitudes. Crianças e adolescentes, em fase de descoberta de gênero e sexualidade, sofrem com isso, já que a escola, ao seguir o padrão heteronormativo, não reconhece todas as pessoas. Assim, estudantes

transexuais e travestis têm sua autonomia para leitura e escrita limitada, comprometendo suas oportunidades futuras no mercado de trabalho.

Partindo desse pressuposto, complementamos:

A nossa sociedade tem estigmatizado fortemente as travestis, que sofrem com a dificuldade de serem empregadas, mesmo que tenham qualificação, e acabam, em sua maioria, sendo, em grande parte, excluídas das escolas, repudiadas no mercado de trabalho formal e forçadas a sobreviverem na marginalidade, em geral como profissionais do sexo. Entretanto, é fundamental reforçar que nem toda travesti é profissional do sexo (Jesus, 2012, p. 41)

A autora demonstra que mulheres transexuais e travestis, mesmo com elevado grau de escolarização, enfrentam dificuldades para ingressar no mercado de trabalho. Isso ocorre devido a estereótipos sustentados por valores religiosos ou por uma cultura de preconceito que as considera incapazes de ocupar determinados espaços. Tal concepção, enraizada historicamente, mantém-se até a contemporaneidade. Nesse contexto, aquelas que não se apropriaram plenamente do mundo letrado enfrentam ainda mais obstáculos para acessar tais postos, uma vez que vivemos em uma sociedade grafocêntrica, na qual a leitura e a escrita são práticas recorrentes, mas cujo acesso ainda não é garantido a todos/as.

Pessoas transexuais e travestis não alfabetizadas enfrentam subemprego, vulnerabilidade e restrições de acesso a bens sociais, com suas cidadanias mutiladas (Santos, 1993). Segatto (2018) alerta que suas vidas estão marcadas pelas Pedagogias da Crueldade, que desumanizam, violentam e perpetuam impunidade, sobretudo contra mulheres. Garantir a alfabetização desse grupo é essencial para combater essa exclusão.

A partir de nossos estudos em Freire (1979), cumpre enfatizarmos que essas mulheres não são “seres fora de” a sociedade, mas “no interior de” uma estrutura opressora, dependentes de relações inautênticas. Romper essa opressão exige desejo de emancipação, iniciado pela apropriação grafofonêmica e pelo acesso ao mundo letrado, como caminho concreto para autonomia e transformação social.

O processo de alfabetização acontece na Educação de Pessoas Jovens e adultas (EPJA⁴), reconhecida como modalidade desde 1990, por intermédio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de nº 9.394/96, destinada a pessoas que não iniciaram ou abandonaram seus estudos na infância. Seguindo a perspectiva freiriana, busca-se instrumentalizar teórica, prática e ideologicamente as pessoas transexuais, promovendo aptidão e autonomia para a conscientização e o pensamento crítico. Para isso, é fundamental compreender o contexto vivido por essas estudantes.

Considerando a historicidade desse público, observa-se que sua dignidade é ferida desde o início da construção de suas identidades. Reconhecer as lacunas históricas que justificaram sua exclusão é essencial para que o/a alfabetizador/a promova uma formação humanizadora, partindo de trajetórias marcadas por limitações, mas também por contradições que possibilitam transformação (Fortuna; Mühl; Mainardes, 2021). Apesar das disposições legais que garantem seu acesso à EPJA, a ausência dessas estudantes continua sendo um desafio.

Essa exclusão não se explica apenas individualmente, mas pelas condições econômicas, culturais e sociais estruturais que a perpetuam. Freire, Haddad e Ribeiro (2007, p. 15) ressaltam a necessidade de políticas de gênero voltadas a esses grupos, pois leis isoladas não “[...] bastarão, se não houver a transformação de mentalidades e práticas”. Assim, alfabetizadores/as devem adotar postura crítico-inclusiva, indo além dos currículos normativos e dicotômicos, e promovendo efetivamente a justiça social.

⁴ Embora a legislação brasileira vigente adote a nomenclatura Educação de Jovens e Adultos (EJA), optamos conscientemente por utilizar o termo Educação de Pessoas Jovens e Adultas (EPJA). Essa escolha não se trata apenas de uma substituição terminológica, mas de uma tomada de posição ética, política e epistemológica. Entendemos que o uso da palavra “pessoas” amplia o campo de reconhecimento dos sujeitos envolvidos nesse processo educativo, valorizando a presença feminina, as identidades dissidentes e as múltiplas diversidades que compõem o espaço escolar. Assim, buscamos refletir uma perspectiva mais inclusiva, que busca tensionar as estruturas patriarcais e coloniais ainda presentes na linguagem e nas práticas educacionais.

As mulheres transexuais são o *queer*, consideradas pelo *status quo* como as estranhas, mas entendemos que essa estranheza é contrária à dominância hegemônica, evidenciando que a construção da identidade não está restrita apenas à sexualidade, mas envolve inúmeros aspectos da formação humana, especialmente aquelas de caráter social.

Contundo, se a alfabetização tiver como elemento fundante a abordagem dialógica e problematizadora (Freire, 1987), o processo de aprendizagem pode ser guiado por uma premissa que as direcione para o reconhecimento de quem são, *loci* que ocupam e como podem se articular para serem reconhecidas social e ontologicamente.

Nesse sentido, para o encaminhamento de uma alfabetização crítica para todos os sujeitos da EPJA, mas aqui em especial para as mulheres transexuais e travestis, é importante a confluência dos textos aos contextos, na relação sujeito-mundo, pois é nessa dialogicidade que presenciamos manifestações das vivências, falas cheias de marcas históricas, subjetividades; sem isso pode não haver uma compreensão completa do que foi pro(a)nunciado. Desse modo, firmamo-nos nas discussões construídas por Ana Freire (2015, p. 297), mostrando-nos que sem o diálogo “falta a dobradiça, a ligadura, a “alma” que produz tal compreensão; o diálogo preenhe de curiosidade, de dúvidas, de hipóteses, sem determinismos, sem arrogância, sem a *prioris*”.

Essa relação dialógica é que favorece aos/as alfabetizadores/as compactuarem com as lutas das alfabetizandas transexuais ou travestis, pois segundo Fortuna, Mulh e Mainardi (2021, p. 107), “o educador e educando dialógicos e críticos precisam ser sensíveis para perceberem que ambos carregam em si uma capacidade imensurável de agir, criar, transformar e lutar pela libertação”. Essa aptidão é a engrenagem para a mudança social.

Na esteira dessa discussão, à medida que as alfabetizandas se reconhecem sujeitos, compreendem a organicidade social, as relações de poder e a simplicidade dominante⁵, há nesse processo de

⁵ A dominação ocorre de forma relativamente simples, pois se estabelece pelo controle ideológico que leva os/as oprimidos/as a introjetarem uma consciência prescrita (alie-

conscientização a transição para o *pensar verdadeiro* (Freire, 1987), o que aguça criticização, superando a ingenuidade. Essa modalidade de pensamento as incentiva entenderem a sociedade como *devir*, que não se finca como estática e percebendo a tangibilidade do mundo. Nesse alcance crítico, entendemos que quando se “[...] percebe a realidade como processo, que a capta em constante devenir e não como algo estático [...]”. “Banha-se” permanentemente de temporalidade cujos riscos não teme. Opõe-se ao pensar ingênuo [...]” (Freire, 1987, p. 53).

Para assumir uma postura alfabetizadora que possibilite a reflexão e inclusão das pessoas *queer*, pensamos ser preciso que os/as alfabetizadores/as reforcem a conduta de uma alfabetização crítica, pois para atingir a capacidade de desprendimento da ingenuidade, que não se alcança simplesmente com acesso aos materiais de leitura e escrita, pois não são o suficiente para esse objetivo; é crucial exercitar a dialogicidade e estabelecer uma relação entre os/as alfabetizando/as, alfabetizadoras, os textos e o mundo. Somente por meio desses elementos e de uma relação de confiança e empatia é que a aprendizagem da leitura se torna possível.

4 (TRANS)ITANDO PELAS LETRAS: ALFABETIZAÇÃO E (RE)EXISTÊNCIAS DE ESTUDANTES TRANSEXUAIS E TRAVESTIS

Alfabetizar o público em exame, requer do/a alfabetizador/a predisposição contínua para se movimentar no universo das estudantes, buscando elementos que possam refirmar sua existência, dignidade e até mesmo sua identidade, bem como aspectos que devem ser superados, pois como já mencionamos, esses sujeitos emergem de

nação), fazendo com que defendam sua própria subordinação. Já a libertação é um processo complexo e longo, exigindo do/a oprimido/a o esforço de romper com o paradigma dominador, emancipar-se e, ainda, libertar quem o/a oprime. Esse percurso envolve aquisição de consciência, rompimento com o/a opressor/a, apropriação da própria liberdade e rejeição de estratégias de opressão já sofridas, evitando uma simples troca de papéis ou a *sloganização* da ação libertadora. Ademais, o diálogo intersubjetivo entre homens e mulheres, em que todos/as possam caminhar livres e sem impedimentos, é fundamental para que despertem sua (pre)disposição de se tornarem Seres mais plenos (Freire, 1987).

um contexto de ampla negação e vedação restrita do usufruto dos direitos e bens sociais, o que torna necessária uma abordagem adequada e com sensibilidade. Nesse sentido, por entender toda essa tecitura de apagamentos é fundamental que a escola, em especial as turmas de alfabetização EPJA, constituam-se como espaços capazes de valorizar a presença e as experiências das referidas estudantes, para que dessa forma, aqueles/as que alfabetizam consigam construir práticas educativas que reforcem a autonomia, o pertencimento e a participação plena na sociedade. No entanto, em muitos contextos tais elementos não são suficientes.

Partindo desse pensamento, Deaquino (2007) nos lembra que, na educação de jovens e adultos — e, aqui, especificamente, das estudantes transsexuais e travestis — não se pode presumir que uma abordagem focada apenas no desenvolvimento das alfabetizandas garantirá bom desempenho. Nem todas estarão dispostas, e muitas enfrentarão dificuldades em assumir a responsabilidade pela própria aprendizagem.

Outro ponto destacado pela autora é o cabedal de experiências que as alfabetizandas trazem para o contexto educativo, utilizado como “temas geradores”. Muitas, porém, possuem poucas vivências, o que exige que os/as alfabetizadores/as resgatem essas experiências e apresentem novos caminhos para a construção de saberes. Por fim, Deaquino (2007) ainda ressalta a motivação interior das alfabetizandas, que, muitas vezes, contrasta com a realidade do que é efetivamente experienciado.

Muitas das alfabetizandas não têm quaisquer motivações para se fazerem presentes nas turmas majoritariamente noturnas de alfabetização, pois há múltiplas forças que concorrem para que elas se distanciem desses espaços e não abdicuem de sua posição de subalternidade, defendendo uma visão determinista da realidade. Sob esse prisma, é comum que essas estudantes não saibam ler e escrever, acreditando que nada possa ser feito e argumentando que seus avós sobreviveram ainda que não dominassem esses saberes.

Nessa lógica, a motivação dos/as alfabetizadores/as em relação às suas alfabetizandas é absolutamente essencial. A posição de

mediação que ocupam exige uma ética universal, impedindo a conformidade com os fatalismos da malvadez neoliberal (Freire, 2013). Garantir a permanência das mulheres transsexuais e travestis na educação constitui uma forma de enfrentar as estruturas opressoras e, ao mesmo tempo, de respeitá-las enquanto seres dignos de reconhecimento.

Nesse sentido, valemo-nos do pensamento de Freire:

Não é possível respeito aos educandos, à sua dignidade, a seu ser formando-se, à sua identidade fazendo-se, se não se levam em consideração as condições em que eles vêm existindo, se não se reconhece a importância dos conhecimentos de experiências feitas com que chegam à escola. O respeito devido à dignidade do educando não me permite subestimar, pior ainda, zombar do saber que ele traz consigo para a escola. (Freire, 2011b, p. 62)

Para o autor, o reconhecimento ontológico das estudantes favorece a compreensão de suas realidades e permite que educadores/as reafirmem sua existência, luta e respeito. A aversão epistêmica à diversidade não deve pautar a prática pedagógica, pois qualquer discriminação reforça o estigma da escola ao padronizar corpos. É essencial reconhecê-las como sujeitos cognoscentes e autônomos, promovendo questionamentos sobre exclusão e preconceito no imaginário social.

Quando analisadas historicamente e socialmente, essas problematizações possibilitam conscientização e enfrentamento da opressão. Aprender a ler em diálogo com a realidade social permite compreender que a recusa ao uso do nome social viola direitos legais desde 2016 e que podem reivindicá-los. O/a alfabetizador/a deve atuar com discernimento e ética, respeitando espaços, particularidades e essências das estudantes. Sua prática pode criar um ambiente acolhedor e de pertencimento, enquanto atitudes de discriminação e distanciamento reforçam o monitoramento dos corpos. Freire (2016) ressalta que a prática pedagógica pode impactar profundamente os/as estudantes, sendo essencial evitar posturas hostis e discriminatórias.

É indispensável questionar não apenas o que ensinamos, mas o modo como ensinamos e que sentidos nossos/as estudantes dão ao

que aprendem. Atrevidamente é preciso, também, problematizar as teorias que orientam nosso trabalho (incluindo, aqui, até mesmo aquelas teorias consideradas "críticas"). Temos de estar atentas/os, sobretudo, para nossa linguagem, procurando perceber o sexismo, o racismo e o etnocentrismo que ela frequentemente carrega e institui (Louro, 1997).

Com essa percepção sobre como se organizam os trajetos alfabetizadores é que poderemos priorizar um ensino dialógico, horizontalizado, ou seja, que não se encerra em si, com uma abordagem mecânica e unilateral. Ao contrário, que aconteça sob uma perspectiva de desenvolvimento cognitivo das estudantes, viabilize a construção de autonomia para que elas se constituam como seres sociais com dignidade e cidadania. Sob esse enfoque, essas estudantes ao se compreenderem como sujeitos, também possam duvidar, ter desconfiças sociais, principalmente sobre a arqueologia da padronização em vigor dos corpos adotada pela sociedade.

Assim sendo, a "epistemologia *queer* é, neste sentido, perversa, subversiva, impertinente, irreverente, profana, desrespeitosa" (Silva, 2005, p. 107), mas não por se apresentar fora do eixo, ou ser bizarro, todavia por problematizar a padronização, "radicalizando as fronteiras do livre trânsito entre as identidades" (Silva, 2005, p. 107). Assim, dessa mesma maneira o trajeto de alfabetização não pode ser alheio, quieto, obediente, neutro. Pelo contrário, necessita se materializar como um espaço-tempo de lutas, de legitimação de fortalecimento da existência, essência e brio.

A discussão até aqui construída permite compreender que as estudantes transexuais constituem o *queer*, são percebidas como estranhas ou avessas, mas essa estranheza não se trata de excentricidade; elas desafiam a dominância histórica heteronormativa. Isso evidencia que a construção da identidade vai além da sexualidade ou do gênero, abrangendo múltiplos aspectos da formação humana. No contexto da alfabetização, a relação entre alfabetizadores/as e alfabetizadas não pode ser vazia ou desprovida de sentido; deve ser, sobretudo, um ato (re)humanizador, baseado em vínculos, que possibilite às alfabetizadas atravessar o processo de resignificação e

se posicionarem como sujeitos, e não como objetos, na busca pelo “Ser mais”.

Freire (2007), ao tratar dos/as estudantes a partir de uma ótica para o “Ser mais”, parte da visão ontológica dos sujeitos, da relação educativa com mais diálogo e amorosidade. Dessa forma tantos alfabetizadores/as quanto alfabetizandos/as caminham numa relação de intersubjetividade, que percorre os trilhos de evolução para fazermos melhor do que apenas estar no mundo, todavia o “Ser mais” não fomenta as ações competitivas de existir, o “Ser mais” está na perspectiva do melhoramento para a humanização.

Soares e Pedroso (2013, p. 259) afirmam que o processo educativo se sustenta no tripé educador-educando-objeto do conhecimento, aproximando-os por meio da pesquisa do universo vocabular, cultural e das condições de vida dos/as estudantes. Com esse repertório sociocultural queer, inicia-se o diálogo: as alfabetizandas reconhecem injustiças sociais e silenciamentos; os/as alfabetizadores/as orientam a agregação dos sons à escrita e promovem debates que evidenciam que a subordinação não é natural, mas resultado de estruturas hegemônicas. Por serem seres cognoscentes em um mundo cognoscível, essa realidade é dinâmica e passível de transformação.

Essa relação de diálogo constitui práxis: ao refletirmos sobre o mundo, agimos para transformá-lo (Torres, 2001, p. 247). O conhecimento não se limita à apropriação individual de conteúdos, mas surge da ação coletiva, potencializada ao longo do percurso de (re)formação das alfabetizandas. A construção coletiva, guiada pela pedagogia revolucionária e dialógica, favorece um conhecimento libertador, no qual todos/as são (re)criadores/as de cultura e saberes, consolidando a alfabetização democrática e dialógica.

Alfabetizar exige dos/as profissionais não apenas instrumentos teórico-práticos e qualificação, mas também sensibilidade para compreender o processo como ação política, inserida na redemocratização da educação e da cultura. É essencial incorporar, nas matrizes formadoras, referências de vida das pessoas jovens e adultas — vindas do campo, do trabalho, de movimentos sociais e de

múltiplos contextos — reconhecendo nelas saberes que potencializam a construção coletiva do conhecimento.

Freire (1978) aponta que a opressão vivida pelos/as estudante constitui uma ampla base formadora, pois, até certo ponto, eles/as são hospedeiros/as do/a opressor/a. Assim, a educação deve priorizar a liberdade das alfabetizandas, promovendo a compreensão de sua condição de oprimidas e da possibilidade de libertação. Para Freire (2013, p. 130), a educação não pode ser simplesmente transplantada ou doada, mas debatida e compreendida como ideologia reforça que a aceitação da educação como ideologia exige abertura à realidade e desconfiança metódica, mantendo a disponibilidade à vida, ao pensamento crítico, à emoção, à curiosidade e ao desejo, permitindo que o sujeito se construa em relação ao outro. Reconhecer que a educação não é neutra significa entender que qualquer tentativa de neutralidade reforça abordagens antidialógicas, autoritárias e desumanizantes. Dessa forma, o processo educativo deve dialogar com a vida, experiências e contextos das alfabetizandas, assumindo caráter político e prático.

5 CONSIDERAÇÕES PARCIAIS (TRANS)VERSAIS

Propomo-nos com este estudo a refletir sobre a alfabetização de estudantes transexuais e travestis, buscando nos apegar à perspectiva crítico-transformadora freiriana. Durante o percurso de investigação, tentamos levar em consideração seu contexto de silenciamentos, apagamentos e preconceitos vivido por essas pessoas, o que reverbera na baixa escolaridade e representatividade nos postos de trabalho formais.

O estudo revela que o ambiente escolar tem uma programação estrutural, linguística e curricular que converge diretamente com a universalização dos corpos, portanto, tem se tornado um ambiente hostil e alheio às estudantes transexuais e travestis. Dessa forma, por esses e outros fatores, a população de trans e de travestis não consegue concluir seus trajetos de escolarização, tão necessários na

sociedade capitalista excludente, encaminhando-as diretamente para os subempregos, exclusão e até mesmo para o mercado do sexo.

Para que essa realidade seja transformada, o ambiente escolar deve se tornar um espaço de acolhimento, respeito e, sobretudo, de luta para que essas estudantes consigam se sentir pertencentes à escola, entendendo que a escolarização é uma alternativa para que tenham seu reconhecimento ontológico e social necessário para a reafirmação de sua cidadania e dignidade. Porém, cumpre mencionar que nem sempre essas estudantes terão predisposição para percorrer esses trajetos de alfabetização, devido a interferências, como preconceito, subemprego e a percepção social sobre a sua escolarização. Nesse sentido, recai sobre os/as alfabetizadores/as a função de se apropriar de instrumentos pedagógicos, compreensão sobre o grupo, bem como de respeito e aderir à luta da referida comunidade.

O/A alfabetizador/a que faz esse percurso contra hegemônico certamente promove grandes contribuições para as alfabetizandas, tendo em vista que a opção de alfabetizar criticamente possibilita às alfabetizandas construir autonomia, o que lhe favorece a desenvolver o pensamento lateral para compreender o movimento social e conjuntural, bem como os seus engendramentos de forças que concorrem para negar as suas existências. Ademais, uma vez munidas dessa capacidade crítica, abre-se a possibilidade de ocuparem postos no mercado de trabalho, prosseguirem os estudos e articularem estratégias para serem incluídas e respeitadas na tessitura social.

REFERÊNCIAS

ABGLT (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE GAYS, LÉSBICAS, BISEXUAIS, TRAVESTIS E TRANSEXUAIS). **Panorama da população LGBTQI+ no Brasil**. Curitiba: ABGLT, 2017. Disponível em: <https://ab-glt.org/panorama-lgbtqi/>. Acesso em: 12 maio 2025.

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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 25 out. 2024.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 43, p. 45-56, jan./abr. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/rbedu/a/ZHqB5QpbB2s7s7WjSv4B8Ww/?lang=pt>. Acesso em: 25 out. 2024.

DEAQUINO, Carlos Tasso Eira. **Como aprender**: andragogia e as habilidades de aprendizagem. 1ª edição São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

FREIRE, Ana Maria Araújo. A leitura do mundo e a leitura da palavra em Paulo Freire. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 96, p. 291-298, maio-ago., 2015. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/283186583>. Acesso em: 20 maio 2023.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação** - uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Paz e Terra. 1987.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001b. 65 p.

FREIRE, Ana Maria Araújo. A mulher de Paulo: memórias e reflexões de Nita Freire sobre o educador. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 96, n. 243, p. 298-301, maio/ago. 2015. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/2870>. Acesso em: 25 nov. 2024.

FREIRE, N.; HADDAD, F.; RIBEIRO, M. Construindo uma política de educação em gênero e diversidade. In: PEREIRA, M. E. et al. (Org.). **Gênero e diversidade na escola**: formação de professoras/es em gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais. Rio de Janeiro: CEPESC, 2007. p. 15-16.

FORTUNA, V.; MÜHL, E. H.; MAINARDI, E. Epistemologia para uma educação problematizadora: o diálogo como princípio mediador do conhecimento emancipador. **Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos**, [S. l.], v. 4, n. 07, p. 93–111, 2021. Disponível em:

<https://revistas.uneb.br/index.php/rieja/article/view/12816>. Acesso em: 12 maio 2024.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Censo 2022: Taxa de analfabetismo cai de 9,6% para 7,0% em 12 anos, mas desigualdades persistem. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/40098-censo-2022-taxa-de-analfabetismo-cai-de-9-6-para-7-0-em-12-anos-mas-desigualdades-persistem>. Acesso em: 25 maio 2024.

JESUS, Jaqueline Gomes. Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termos. **Guia técnico sobre pessoas intersexuais, tranvestis e demais transgêneros, para formadores de opinião**. 2. ed. Brasília, 2012. Disponível em: <http://www.diversidadessexual.com.br/wp-content/uploads/2013/04/g%c3%8anero-conceitos-e-termos.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2024.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LOURO, Guacira, Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Petrópolis, Rio de Janeiro, Ed. Vozes, 1997

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

SANTOS, Milton. A cidadania mutilada. In: **Fim de século e globalização**. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1993. p. 14-20.

SEGATO, Rita Laura. **Contra-pedagogías de la crueldad**. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

TORRES, Rosa María. Os múltiplos Paulo Freire. In: FREIRE, Ana Maria de Araújo (org.). **Pedagogia da Libertação em Paulo Freire**. São Paulo: Editora UNE

VERONEZZE, Vitor. Aspectos jurídicos e sociais da invisibilidade lésbica no Brasil. **Revista de Direito da Faculdade Guanambi**, v. 8, n. 1, p. 1-17, 2021. Disponível em: <https://revistas.faculdadeguanambi.edu.br/index.php/Revistadedireito/article/view/1059>. Acesso em: 18 set 2024.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Understanding and addressing violence against women**: intimate partner violence. Geneva: World Health Organization, 2016. (WHO/RHR/12.36). Disponível em: https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/77432/WHO_RHR_12.36_eng.pdf. Acesso em: 20 jul. 2025.

VILLELA, Wilza, MONTEIRO, Simone, VARGAS, Eliane. A incorporação de novos temas e saberes nos estudos em saúde coletiva: o caso do uso da categoria gênero. **Ciência e Saúde Coletiva**. DOI: http://old.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-1232009000400002

CAPÍTULO 2

ACESSO E PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES SURDOS/AS NO ENSINO SUPERIOR: limites e possibilidades das políticas in- clusivas

**ACCESS AND PERMANENCE OF DEAF STUDENTS IN HIGHER EDUCATION:
*limits and possibilities of inclusive policies***

Oséias Lima da Silva

Mestre em Educação

Universidade Federal do Maranhão – UFMA

São Luís - MA

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1117-4236>

E-mail: oseiasgoncalves2015@gmail.com

Sônia Maria Campelo Lima

Especialista em Docência do Ensino superior

Teresina - PI

E-mail: soniacampelo01@gmail.com

Edinólia Lima Portela

Doutora em Educação

Universidade Federal do Maranhão – UFMA

São Luís -MA

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9678-322X>

E-mail: edinolia@yahoo.com.br

Cristiane Viana da Silva Fronza

Doutora em Letras

Universidade Federal do Piauí - UFPI

Teresina-PI

ORCID: 0000-0001-9638-5352

E-mail: cristianevyanna@yahoo.com.br

RESUMO

No presente artigo versamos sobre as dificuldades de acesso e permanência de estudantes surdos/as no ensino superior, partimos da premissa de que historicamente a inclusão de pessoas com deficiência sempre foi desafiador, sobretudo no contexto educativo, desse modo a luta pela efetivação de políticas de ações afirmativas que garantam esse direito tornou-se cada vez mais necessária. Assim sendo, objetivamos com esse estudo refletir acerca dos principais desafios de acesso e permanência enfrentados pelas pessoas com surdez no ensino superior. Na construção do percurso teórico-metodológico, caminhamos pela perspectiva da abordagem qualitativa, bibliográfica e documental. O estudo revela que as dificuldades enfrentadas pelos/as estudantes surdos/as no acesso e permanência no ensino superior se desdobra em questões estruturais, recursos humanos e de formação docente, a ausência do intérprete no acompanhamento desses/as estudantes compromete a comunicação na relação professor x estudantes surdos/a e entre estudante surdo/a e ouvintes, além de impossibilitar o pleno desenvolvimento desses sujeitos. O estudo reforça que a efetivação da inclusão de estudantes surdos/as no ensino superior não se limita ao acesso formal, mas exige condições concretas de permanência, mediadas por políticas institucionais comprometidas com a equidade.

Palavras-chave: Ensino Superior; Estudantes surdos/as; Acesso; Permanência.

ABSTRACT

This article addresses the difficulties deaf students face in accessing and retaining higher education. We begin from the premise that the inclusion of people with disabilities has historically been challenging, especially in the educational context. Thus, the fight for the implementation of affirmative action policies that guarantee this right has become increasingly necessary. Therefore, we aim to reflect on the main challenges faced by deaf people in accessing and retaining higher education. In constructing the theoretical and methodological framework, we adopted a qualitative, bibliographical, and documentary approach. The

study reveals that the difficulties deaf students face in accessing and retaining higher education stem from structural, human resource, and teacher training issues. The absence of an interpreter to accompany these students compromises communication in the teacher-deaf student relationship and between deaf and hearing students, in addition to hindering the full development of these individuals. The study reinforces that the effective inclusion of deaf students in higher education is not limited to formal access, but requires concrete conditions for retention, mediated by institutional policies committed to equity.

Keywords: Higher Education; Deaf Students; Access; Retention.

1 NAS TRILHAS DO TEMA

Existe na legislação brasileira políticas de afirmação que visam garantir o acesso e a permanência de pessoas surdas no Ensino Superior. Desde a Constituição Federal de 1988, foram criados mecanismos que endossam a integração dessa fatia nas universidades, essa premissa é assegurada na CF em seu art. 208, inciso III, que visa garantir o direito a educação a pessoa com deficiência, estabelecendo “o dever do estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: III - atendimento educacional especializado aos *portadores*¹ de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. (Brasil, 1988, grifo nosso).

Com a efervescência das políticas educacionais da década de 1990, refletida pelos novos direcionamentos que a educação brasileira tomou, quando nos referimos à educação especial, temos como principal documento orientador para inclusão de pessoas com deficiência a Declaração Internacional de Salamanca de 1994, que traz à tona a efetivação com mais veemência do direito ao acesso e permanência desses sujeitos em todas etapas da educação, quer seja básica ou superior. O documento já mencionado é fruto das discussões

¹ Não utilizamos o termo portador de deficiência, mas sim pessoas com deficiência.

realizadas na *Conferência Mundial de Educação Especial* ocorrida na cidade de Salamanca na Espanha, que tratou de diretrizes básicas para estabelecer ações educacionais que atenda à diversidade e necessidades dos/as estudantes com deficiência, esses/as por sua vez tem requerido novos modelos educativos, ações integrativas e inclusivas para seu desenvolvimento educacional.

A educação inclusiva tem sido discutida nas políticas educativas nos últimos 30 anos, tendo em vista a necessidade de viabilizar e visibilizar o ingresso e permanência de pessoas com deficiência e com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), nas diversas modalidades da educação e, sobretudo no ensino superior. Seguindo esse mesmo caminho, com a aprovação da Lei de Diretrizes da Bases da Educação Nacional (LDBEN), lei de nº 9.394/96 que traz a legitimação da organicidade educacional brasileira, também acompanha as normativas e o ritmo da perspectiva de uma educação mais inclusiva que visa mesmo que de forma ainda muito tímida, o respeito aos aspectos ontológicos dos sujeitos e que necessitam de equidade para frequentarem e permanecerem nos processos educacionais, sobretudo no ensino superior.

Essa proposta educacional, advém do mobilização de estudiosos/as, entidades e movimentos sociais que reivindicavam a ressignificação dos modelos educacionais da época que não já conseguiam entender e atender às diferenças das pessoas com deficiência, essa luta buscava um projeto de educação que rompesse com o pragmatismo excludente até então aderido pelos sistemas de ensino, tanto na educação básica quanto no ensino superior, modelo esse que não reconhecia esses/as estudantes, tampouco movia-se para garantir a inclusão do público em tela.

Nessa mesma direção, fruto desse movimento que intentou a inclusão de pessoas com deficiência foi a aprovação do Decreto 5.626/05, que posteriormente foi regulamentada por intermédio da Lei nº 10.436/2002, que traz as conceituações acerca da pessoa surda, definindo-a com surdez aquela pessoa que perdeu audição que compromete a interação com o mundo e os artefatos visuais sociais, na qual manifesta opção de comunicação, sobretudo, pelo uso da Língua

Brasileira de Sinais (LIBRAS). Nesse direcionamento, entendemos que a língua de sinais, se constitui como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação docente quer seja inicial ou continuada, com o intento de preparar os profissionais da educação, dentre eles/as, professores/as universitárias para atender as demandas do referido público, que por serem outros sujeitos tem requerido outras pedagogias (Arroyo, 2014).

Nesse sentido, entendemos que os desafios acerca da inclusão de estudantes com surdez no ensino superior têm se revelado com grandes dificuldades nas últimas décadas, devido os ditames neoliberais em curso, a exemplo de questões estruturais, formações docente, recursos humanos e outros elementos que impossibilitam esse avanço. Partindo desse entendimento, buscamos com esse estudo refletir acerca dos principais desafios de acesso e permanência enfrentado pelas pessoas com surdez no ensino superior.

No percurso metodológico dessa investigação, utilizamos, de forma articulada, o levantamento bibliográfico e documental acerca das políticas de inclusão para o acesso e permanência de pessoas com surdez no ensino superior, cuja elaboração é desenvolvida a partir de materiais já finalizados, permitindo que outras pesquisas em comum objeto sejam desenvolvidas. Nessa perspectiva, buscamos sustentações nos estudos de Prodanov e Freitas (2013, p. 54), que discorrem acerca da pesquisa bibliográfica que é:

[...] elaborada a partir de material já publicado, constituído principalmente de: livros, revistas, publicações em periódicos e artigos científicos, jornais, boletins, monografias, dissertações, teses, material cartográfico, internet, com o objetivo de colocar o pesquisador em contato direto com todo material já escrito sobre o assunto da pesquisa. Na pesquisa bibliográfica, é importante que o pesquisador verifique a veracidade dos dados obtidos, observando as possíveis incoerências ou contradições que as obras possam apresentar.

Nesse mesmo sentido, corroboramos com os pensamentos de Boccato (2006), discorrendo que a pesquisa bibliográfica alça o levantamento e análise crítica dos materiais publicados sobre a temática a ser pesquisado e que intenta atualizar, desenvolver o conhecimento e contribuir com a realização da pesquisa. Com a

temática definida e delimitada, o/a pesquisador/a terá que trilhar caminhos para desenvolvê-la.

De acordo com os pensamentos de Soares (1989) as pesquisas que alçam como objetivo inventariar e sistematizar a produção em determinada área do conhecimento são recentes no Brasil, todavia, apresentam uma grande relevância, visto que podem discutir a partir de um mapeamento as produções feitas acerca de determinado tema, sua amplitude, as tendências teóricas e também procedimentos metodológicos. Na análise documental, buscamos agrupar os principais documentos que trouxeram legitimação para a inclusão de estudantes surdos/as no ensino superior.

Conforme essa orientação, concordamos com Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 14), quando asseveram que nesse método de pesquisa “[...] bem como outros tipos[...], propõe-se a produzir novos conhecimentos, criar novas formas de compreender os fenômenos e dar a conhecer a forma como estes têm sido desenvolvidos”, nesse sentido esse método de análise não permite apenas a conjugação de papelada, mas a compreensão e interpretação de fatores que ajudam na compreensão do objeto estudado. Outrossim, caminhamos também pela perspectiva da abordagem qualitativa.

Sustentamo-nos à luz do pensamento de Marconi e Lakatos (2013), pois nos esclarecem que a pesquisa bibliográfica qualitativa constitui um instrumento essencial para a construção do conhecimento científico, favorecendo ao/a pesquisador/a não apenas a congregação de um conjunto de obras, mas interprete criticamente os significados e contextos presentes nesses materiais. Quando pavimentada na perspectiva qualitativa, essa abordagem valoriza a compreensão aprofundada das obras selecionadas, identificando lacunas e articulando conceitos de diferentes fontes.

2 INCLUSÃO DE ESTUDANTES SURDOS/AS NO ENSINO SUPERIOR: o que ainda não aprendemos

De acordo com Frias (2010), a inclusão de estudantes surdos na educação deve contemplar mudanças em todo rol do sistema

educacional, bem como uma adaptação no currículo, com as devidas alterações no ensino, metodologias adequadas e avaliação que condiz com as necessidades dos estudantes com deficiência; requerendo também elaboração de trabalhos que promovam a interação em grupos na sala de aula e espaço físico adequado à circulação de todos/as. Para que essa inclusão aconteça no espaço educacional, são necessárias políticas que contemplem a acessibilidade de possíveis mudanças, como as já mencionadas que são fundamentais para a democratização do acesso à educação superior.

A inclusão sempre foi um grande desafio para a educação, tendo em vista a construção sócio-histórica dos espaços que esses sujeitos ocupam, quando chegam ao Ensino Superior, por serem pessoas jovens e adultas, no imaginário coletivo, há uma frágil concepção de independência, logo, se pensa que os/as graduandos/as não precisam de suporte necessário para se desenvolverem educacionalmente. Entretanto, as pessoas com deficiência, além de possuírem direito às tecnologias assistivas, recursos humanos e materiais, precisam de suporte para serem de fato incluídas no processo formativo. Nesse cenário, a atuação do/a intérprete de Libras mostra-se imprescindível, pois sua presença assegura, entre outros aspectos, a mediação comunicacional entre estudantes surdos/as, professores/as e colegas ouvintes, viabilizando a participação equitativa no processo formativo.

Nesse mesmo sentido, concordamos que “[...] a educação dos surdos na perspectiva bilíngue toma uma forma que transcende as questões puramente linguísticas. Para além da língua de sinais e do português, esta educação situa-se no contexto de garantia de acesso e permanência [...]” (Quadros, 2011, p. 34). Quando se nota a presença desses estudantes e se busca, com os recursos mencionados, garantir seu acesso e permanência, a partir desse momento, estamos começando pensar sobre inclusão.

Com base nessa assertiva, entendemos que a partir do ano de 2010, com a Lei de nº 12.319/10 regulamentou o exercício da profissão de tradutor e interprete de Libras. O profissional em questão terá como atribuição em seu exercício a realização de tradução e interpretação da Língua Portuguesa e a Língua de Sinais, simultaneamente ou

consecutivamente, com a proficiência em tradução e interpretação das duas línguas (Brasil, 2010). A atuação desses/as profissionais, garantem aos estudantes surdos/as de toda a educação, mas aqui enfatizamos o público do Ensino superior, a tradução e interpretação de conteúdos e assuntos relevantes para sua socialização e educação, pois o interprete auxilia na comunicação, estabelecendo assim, uma relação interpessoal crucial para o desenvolvimento de habilidades e competências das pessoas com surdez.

Embora algumas políticas foram planejadas e pouco materializadas na década de 1990, estudiosos e entidades a definiram como a década da educação, percurso em que eventos e políticas foram criadas para remodelar os ordenamentos da organicidade da educação nacional. No que concerne à educação para o público em tela, percebemos grandes dificuldades desde a educação básica, como a falta de estrutura e profissionais para atender as suas demandas educacionais, criando-se assim um “não lugar” para estudantes com surdez, pois sem as devidas condições não podem usar da língua de sinais, visto que muitos docentes não estão habilitados e há ausência de intérpretes de libras para acompanhá-los/as, fato esse que torna o espaço escolar e universitário cheio de impeditivos para o desenvolvimento dos/as graduandos/as.

Na esteira dessa discussão, concordamos com os pensamentos de Skliar (2012) ao nos desvelar o fracasso escolar das pessoas com surdez, mesmo que sejam alfabetizados com a língua brasileira de sinais; e problematiza os projetos políticos pedagógicos, assim como o acesso linguístico e o processo de readequação das universidades para atenderem as necessidades educacionais desses sujeitos. Segundo ainda o referido autor, esses/as estudantes em quaisquer modalidades de ensino em seu processo de formação encontram dificuldades, o que vai de encontro com a legislatura vigente de inclusão, pois há nessa vertente a negação básica de direito e dignidade, pois não conseguem se chegar de uma perspectiva que são apresentados/as pelos discursos dos estudos culturais, que visa tratar dessa deficiência como uma representação sociocultural e antropológica.

Assim sendo, tem-se na tessitura sócio-histórica brasileira as barreiras que impedem ou dificultam o acesso desse grupo de pessoas com deficiência no ensino superior e, conseqüentemente em outros espaços da organicidade social, pois uma vez que não conseguem se apropriar dos conhecimentos no processo de formação, sofrerão mais dificuldades para serem inseridas no mercado de trabalho, pois segundo a arqueologia do modo de produção posto, não há espaço para as diferenças nesse contexto, logo esses sujeitos precisarão lutar para legitimar sua existência, bem como sua inserção. Realidade não tão atípica na conjuntura brasileira.

Nessa mesma direção, assimilamos que apesar do histórico de inaccessibilidade e exclusão das pessoas com deficiências, no início do século XXI, algumas políticas foram implementadas com base nos ditames da Constituição Federal de 1988 e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) por intermédio da Lei de nº 9.394/96, subjacente no ano de 2004 através do decreto nº 5.296 (Brasil, 2004), foi aprovado as leis de nº 10.048 e nº 10.098, que tinham como objetivo regulamentar normas e políticas para acessibilidade de pessoas com deficiência na educação básica, sobretudo, voltada para ações de ingresso e permanência de pessoas com deficiência no ensino superior, nesse mesmo aspecto, como já mencionado, é destacado ainda a lei nº 10.436 que engloba ações e políticas para inclusão, porém evidencia a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como disciplina obrigatória para os cursos de formação inicial de professores (Brasil, 2002, 2005, 2010).

Nessa mesma lógica, percebemos que nos governos que se estreitam à perspectiva progressista, houve mais preocupações na abertura de discussões sobre a inclusão de pessoas surdas e outras deficiências no rol da sociedade, destacando as políticas afirmativas para ingresso nas universidades e o repensar nas abordagens pedagógicas desenvolvidas pelos/as educadores/as. Com isso, concordamos que, no que diz respeito:

[...] governo Lula, através do PDE, implementa um amplo programa com o propósito de transformar os sistemas de ensino, para o andamento das políticas de inclusão. Destaca-se, nesse plano, o programa da formação de professores para a educação especial, [...] a acessibilidade arquitetônica

VOZES, TEXTOS E APRENDIZAGENS: APROXIMAÇÕES ENTRE AS PESQUISAS EM LETRAS E EDUCAÇÃO

e o acesso e a permanência das pessoas com deficiência na educação superior. [...] essas medidas vieram contribuir para a democratização do acesso ao ensino superior, visando principalmente atingir camadas anteriormente excluídas do sistema educacional. No entanto, compreendemos que as pessoas surdas ainda encontram muitas barreiras nesse processo de expansão e democratização do acesso ao ensino superior (Mesquita, 2018, p. 263).

Embora tenha se iniciado a materialização de políticas para assegurar o acesso de pessoas com surdez à universidade, há ainda limitações dentro das salas de aula, pois há o espanto docente, por não saber lidar, muitas das vezes, com essas diferenças, nesse sentido seguindo as Estratégias para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais (Brasil, 2003, p. 26) “a atenção à diversidade da comunidade escolar baseia-se no pressuposto de que a realização de adequações curriculares pode atender às necessidades particulares desses alunos”, ou seja, a universidade deve ter um currículo baseado nas necessidades dos estudantes com que apresentam alguma deficiência ou transtornos, pois é dessa maneira é possível se iniciar o rompimento do pragmatismo enfrentado por esse público ao adentrarem nas universidades, buscando equalizar as condições de acesso e permanência.

Partindo dessa premissa, as ações educativas do/a professor/a universitário devem se antenar ao perfil e as necessidades educacionais desses/as estudantes, tendo em vista que ao longo de sua trajetória da educação básica foram lhes negados direitos de suporte, recursos humanos e materiais que lhes possibilitariam se desenvolver de forma equânime, por isso mesmo a necessidade de olhar ontologicamente para esse público. Seguindo essa linha de entendimento, concordamos com Santiago e Pereira (2015, p. 52) quando nos explicam que:

É fundamental que o professor, antes de escolher sua metodologia de ensino, leve em consideração as particularidades de causa, momento, condição e identidade do surdo, pois essas peculiaridades de complexa abrangência influenciam de modo diferente a maneira dele lidar com o mundo à sua volta. Portanto, não é possível tratar os diferentes sujeitos surdos a partir das mesmas práticas metodológicas.

Já no que diz respeito à educação inclusiva, as ações para consolidação de práticas pedagógicas de inclusão para graduandos/as com surdez, devemos primeiramente observar a singularidade de cada um/a, focando na capacidade, na dificuldades, no passado de escolarização, essa abordagem é importante para que o/a professor/a consiga desenvolver estratégias que sejam diversificadas, através dos interesses, nas agilidades e nas necessidades dos graduandos/as. Para criar essas estratégias metodológicas de ensino, o/a professor/a universitário precisa empenhar-se em conhecer primeiramente os estudantes e, a partir disso, tornar o processo de ensino e de aprendizagem mais espontâneo, prazeroso, didático e inclusivo.

A estrutura do ensino superior apresenta várias limitações para a efetivação do acesso e permanência de pessoas com surdez, impedimentos esses que variam desde aspectos estruturais, recursos humanos e materiais. Partindo dessa premissa, sustentamo-nos nos escritos de Gavalhão (2017) quando conclama há muitos obstáculos associados as Instituições de Ensino Superior (IES) para ofertar um ensino de qualidade e que contemple as demandas do público surdo, pois um dos pilares dessa problemática se finca na formação inicial ou continuada dos/as professores/as que não dispõem de fluência em LIBRAS, ou possuem autonomia pedagógica para trabalhar com essa deficiência.

Ancorados/as ainda nas ideias do referido autor, evidencia-nos que nesse meio acadêmico há grande omissão por parte das instituições que não asseguram a devida estrutura para esses estudantes, negando mais ainda a viabilização da formação em nível superior desses sujeitos, o que rompe com o princípio de dignidade das pessoas surdas em ter seus direitos à educação de qualidade, bem como sua formação para o trabalho como prega os documentos oficiais que regem a educação. Com base nessa discussão, compreendemos que:

Os sentidos produzidos indicam que a universidade não apresenta mecanismos legais e nem recursos para isso e, consequentemente não está acatando a legislação Federal. Assim, utiliza-se de subterfúgios para evitar o cumprimento das exigências, por exemplo, com a não contratação do in-

térprete e com permissão de ações e voluntárias, em substituição a resolver à situação deflagrada, negligenciando a oferta de apoios especializados a estudante, desatendendo o direito fundamental de concluir seus estudos, nesta etapa de educação (Gavaldão, 2017, p. 163).

Partindo dessa afirmação acerca das negligências das IES na oferta de condições específicas para o acesso e permanência dos graduandos/as com surdez, concordamos com as proposituras de Rocha (2010), ao deslindar que a presença do sujeito surdo no ensino superior ainda é processo em construção, o que demonstra marca de uma sociedade excludente e que não se preocupa com as diferenças, tampouco com a inclusão. Nessa lógica, essas práticas endossam a proposta excludente da sociedade vigente, subsidiada pelas marcas da malvadeza neoliberal que levanta a bandeira da meritocracia —, na tentativa de culpabilizar o sujeito oprimido pela sua própria condição de opressão, despertando a internalização do sentimento de culpa, e a extensão do Freire (1987) denomina como consciência ingênua. Percepção essa que se reflete na presença dos estudantes surdos/as no Ensino superior.

De acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no Brasil há mais de 10 milhões de pessoas com deficiência auditiva, esse quantitativo perfaz 5% da população brasileira (Jornal da USP, 2023), já o número de matrículas de pessoas com deficiência no Ensino superior cresceu entres os anos de 2019 a 2023, saltando de 1,8% para 5,6% do total de matrículas na modalidade, entretanto as matrículas das pessoas surdas representa apenas 4% desse montante (Brasil, 2023), essas informações reafirmam nossa premissa de que o ensino superior tem sido pouco frequentado por estudantes com surdez.

A leitura atenta dos dados nos mostra uma contradição, muito embora o acesso ao ensino superior por pessoas com deficiência tenha avançado nos últimos anos, a presença de estudantes surdos/as permanece pequena em relação à quantidade de matrículas. Essa disparidade não se resume apenas a uma questão estatística, no entanto nos revela as barreiras profundas e persistentes que esse público enfrenta e que se inicia antes mesmo do ingresso no ensino

superior. As dificuldades de comunicação em um ambiente predominantemente oralista endossam os obstáculos que impedem esses/as estudantes de acessarem à universidade. Com isso, entendemos a necessidade de uma política afirmativa que garanta o direito dessas pessoas.

Nessa mesma linha de raciocínio, compreendemos que a integração de estudantes surdos/as no ensino superior, pressupõe “[...] entendido como a presença e participação plena de cada um conforme suas características” (Thoma, 2008, p. 16), o que visa a equidade numa sociedade historicamente desigual e que vêm apreendendo lentamente a ressignificar seu imaginário social e abordagens para torná-la menos opressora. Entretanto, nem sempre a chegada ao ensino superior garante a estabilidade socioeconômica desses estudantes, tendo em vista que a inclusão na sociedade é um processo que vem sendo implementado de forma gradativa, fato esse que expressa as dificuldades para os sujeitos com deficiência, como trabalho, a falta dele ou a informalidade, a moradia, a distância da Universidade a ausência de oportunidades e políticas de assistência estudantil nas universidades. Nesse mesmo propósito, entendemos que:

Para aqueles que completam essa etapa, passar no exame seletivo para o curso almejado é uma enorme vitória, mas que nem sempre é suficiente. Uma vez no Ensino Superior, muitos chegam à sala de aula cansados da jornada de trabalho, dos problemas laborais, dos longos e desconfortáveis deslocamentos e das poucas horas de sono, por conta, inclusive, das leituras e trabalhos acadêmicos que precisam realizar. Difícil acompanhar as aulas nessas condições. Outros, afetados pela alta taxa de desemprego no nosso país, muitas vezes se sentem forçados a deixar de frequentar as aulas para economizar nos gastos em transporte, Lanches e outras despesas e, assim, não desprover suas famílias dos recursos para necessidades consideradas essenciais. Frustrante enfrentar esse impasse (Mandelblatt; Favorito, 2022, p. 75).

Procurando entender e fortalecer o direito à inclusão na educação graduando/a surdo, percebemos que esta precisa ser ofertada com qualidade e que em sua prática utilize de mecanismos de comunicação, metodologia e abordagem próprias capazes de possibilitar o desenvolvimento desses sujeitos, pois nem sempre a

matrícula garante a sua permanência, por isso é fundamental que durante o curso de graduação as aulas sejam pavimentadas com práticas pedagógicas que consigam visibilizar esses graduandos/as surdos/as dentro de suas limitações, demandas, anseios e necessidades para se formarem e serem inseridos/as na sociedade.

Nesse mesmo sentido, cumpre mencionarmos que dentro dessa realidade muito vale a atuação do/a professor/a que entenda os/as seus/as estudantes, buscando incluí-los/as para que esses sujeitos se sintam pertencentes à Universidade. Logo, é fundamental que haja o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas, pautadas no respeito à diferença e no acesso equitativo ao conhecimento que consigam romper, ou atenuar as barreiras por eles/as enfrentadas.

Na esteira dessa discussão, as dificuldades para a permanência acadêmica estruturam-se, principalmente, na comunicação entre professor/a e estudante. Essa barreira comunicacional distancia os sujeitos e gera, nesse cenário, a sensação de “não lugar” — já mencionada anteriormente —, ou seja, a concepção de não pertencimento à universidade. Tal percepção, contudo, não se sustenta como verdade, visto que a universidade, por princípio, fundamenta-se na democratização do acesso à educação. Nessa lógica, a ausência de diálogo e o desconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) configuram-se como um dos principais desafios enfrentados pelos/as docentes, embora sejam ainda mais impactantes para os(as) estudantes surdos(as). Neste cenário, Oliveira e Araujo (2012, p. 01) comentam que: “[...] uma das barreiras a serem removidas para o sucesso da inclusão encontra-se na garantia ou na promoção de um processo de formação que possibilite ao aluno docente mudar concepções a respeito da educação das pessoas com deficiência”.

O que traz à tona a possibilidade de endossar a atuação de um/a professor/a com capacidade de refletir criticamente sobre sua atuação, enquanto formador/a de profissionais, bacharéis ou licenciados/as, tornando sua abordagem e perspectiva quanto à inclusão e efetivação de uma política inclusiva imprescindível. Com base nessa assertiva, corroboramos que:

O professor reflexivo, dentre outros aspectos, precisa problematizar existência do aluno diferente, real, e quem sabe assim contribuir na prática de professor mais flexível e reflexivo as adversidades do contexto e contexto social educacional. Pois hoje, estamos discutindo os saberes para incluir o aluno surdo, mais amanhã a discussão para novos saberes pode e deve ser outra, e assim o professor precisa estar ciente e que não estará preparado para saber trabalhar com esse ou aquele aluno, mais que estar apito para investigar saberes a partir de sua própria e /ou experiência (Paixao, 2010, p. 155).

De acordo com o autor, a abordagem pedagógica inclusiva constitui-se como uma ação comprometida com a cidadania e com a construção de uma sociedade democrática, ou seja, livre de práticas excludentes. Tal perspectiva possibilita que os/as estudantes surdos/as aprendam em interação com os/as demais, promovendo um convívio que se revela benéfico para todos/as os/as envolvidos/as. Esse ambiente de troca favorece não apenas a aprendizagem, mas também a formação de vínculos, fortalecendo a integração e o respeito à diversidade.

Amparados aos estudos de Cardoso, Diodato e Gomes (2020, p. 4.598), observamos que “para que os surdos tenham acesso à educação, está previsto que as instituições de ensino superior garantam o atendimento especializado e o acesso aos conteúdos curriculares”. Tal garantia é essencial para que esses/as graduandos/as não estejam apenas inseridos/as no espaço acadêmico, mas também para que possam permanecer e sentir-se efetivamente parte da instituição de ensino superior. Esse compromisso mostra-se particularmente relevante nas universidades públicas, que tradicionalmente demonstram maior preocupação com a extensão e, sobretudo, com a pesquisa —, elementos indispensáveis para a formação de uma sociedade crítica e preparada para os desafios contemporâneos.

A efetivação do direito à educação para estudantes surdos/as no ensino superior requer mais do que o simples cumprimento legal. É necessário implementar políticas institucionais consistentes, que integrem recursos de acessibilidade, capacitação docente em Libras, tecnologias assistivas e metodologias inclusivas voltadas à diversidade

linguística e cultural. Além disso, a presença de intérpretes qualificados/as e de materiais adaptados ao perfil linguístico dos/as discentes é condição indispensável para garantir não apenas o acesso, mas também a permanência no contexto acadêmico. Ao garantir tais condições para o público em exame as universidades contribuem para a consolidação de um ambiente plural e democrático, no qual o conhecimento se constrói coletivamente e o respeito às diferenças é um valor estruturante.

3 TRILHAS INCONCLUÍDAS: abertura para novos caminhos dialógicos

Com esse estudo intentamos refletir sobre as principais dificuldades de acesso e permanência de estudantes surdos/as no Ensino Superior, partimos da premissa de que a sociedade brasileira tem de forma cristalizada em seu imaginário social uma visão ainda tímida e aquém para inclusão de pessoas com deficiência, sobretudo, pessoas surdas ou com problemas de audição no ensino superior, o que reverbera inúmeras implicações em suas vidas universitária e social, aguçando o fenômeno de exclusão social.

Muito embora, o decreto nº 5.296/2004, que aprovou leis de nº 10.048/2000 e nº 10.098/2000, bem como a lei de nº 10.436/2002 que engloba ações e políticas para inclusão e evidencia a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como língua institucional para pessoas com deficiência, temos caminhado de forma gradativa para assegurar o acesso e permanência de graduandos/as no ensino superior, tendo em vista que além do histórico de exclusão no percurso de escolarização na educação básica, há fatores outros exógenos que impossibilitam tanto o ingresso como a conclusão do ensino superior.

Além do mencionado, quando essas estudantes ingressam no ensino superior, frequentemente deparam-se com barreiras significativas no processo de comunicação com professores/as e colegas. Essa limitação decorre, especialmente, da falta de proficiência do corpo docente na língua de sinais o que compromete a interação pedagógica e social nesse ambiente. Ademais, a ausência de

intérpretes de Libras agrava ainda mais o problema, tendo em vista que inviabiliza a mediação linguística necessária para que esses/as graduandos/as com surdez se desenvolvam academicamente. Essa lacuna não apenas restringe a participação desses/as estudantes como também compromete seu desenvolvimento acadêmico, perpetuando uma lógica de exclusão incompatível com as diretrizes de inclusão educacional preconizadas pelos documentos oficiais e as políticas de inclusão em vigor.

Por fim, compreendemos que o ensino superior ainda é um território de disputas, pois há ainda muitas forças que concorrem para que os/as estudantes com surdez e demais deficiências não o acessem, tampouco permaneçam nesses espaços, no entanto levantamos a bandeira que reafirma a necessidade da democratização do Ensino superior, bem como a extensão das políticas de afirmação que consigam inserir, criar as devidas condições de permanência e que esses/as estudantes/graduandos/as tenham o sentimento de pertença dentro da universidade.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. 336 p.

BOCCATO, V. R. C. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. **Revista. Odontologia**. Univ. Cidade São Paulo, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rdbci/article/view/>. Acesso em: 20 out. 2023.

CARDOSO, A. C.; DIODATO, J. R.; GOMES, A. M. Objeções, desejos e inquietudes: desafios de estudantes surdos/as nos cursos de graduação e pós-graduação. In: Encontro de Pesquisa Educacional Em Pernambuco – EPEPE, 8., 2021, Recife. **Anais [...]**. Recife: GT 15 – Políticas e Gestão da Educação Superior, 2022.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 246, p. 28-30, 23 dez. 2005.

BRASIL. **Lei 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União, Presidência da República, Brasília, DF, 2002.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. **Regulamenta a Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras), e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, 23 dez. 2005. Seção 1, p. 28.

BRASIL. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial, 2010.

BRASIL. **Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais** / coordenação geral: SEESP/MEC; organização: Maria Salete Fabio Aranha. ã Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2003.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIAS, L. P. **A inclusão do aluno surdo no ensino regular.** 2010. Disponível em: <https://www.isciweb.com.br/revista/1042-a-inclusao-do-aluno-surdo-no-ensino-regular>. Acesso em: 16 ago. 2025.

GAVALDÃO, Natália. **Acessibilidade a estudantes surdos na educação superior:** análise de professores sobre o contexto pedagógico. Dissertação, 2017, p.215, Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”. Marília/SP.

LE MOS, Simone. Mais de 10 milhões de brasileiros apresentam algum grau de surdez. **JORNAL DA USP.** Disponível em: <https://jornal.usp.br/atualidades/mais-de-10-milhoes-de-brasileiros-apresentam-algum-grau-de-surdez/>. Acesso em: 13 ago. 2025.

MANDELBLATT, J.; FAVORITO, W. ALUNOS SURDOS NO ENSINO SUPERIOR: desafios, possibilidades e a contribuição do manúário acadêmico. **Revista Aleph**, Niterói, V. 2, outubro. 2022, nº Especial, p. 69 – 100 ISSN 1807-621169. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revista-aleph/article/view/>. Acesso em: 29 de out. 2023.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2013.

MESQUITA, Leila Santos. Políticas públicas de inclusão: o acesso da pessoa surda ao ensino superior. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 1, p. 255-273, mar. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/RhTc89SFtdyzDT5yy5xQYwh/> Acesso em: 15 nov. 2023.

OLIVEIRA, A. F.T. de M. ARAÚJO, C. M. de. **A Formação de Professores para Educação Inclusiva**: Um olhar sobre os saberes docentes do professor-formador. In: 35ª Reunião Anual da ANPEd, Porto de Galinhas, 2012. Disponível em: http://www.35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT08%20Trabalhos/GT08-2263_int.pdf. acesso em: 15 de out. 2023.

PAIXÃO, N. S. S. M. **Saberes de Professores que Ensinam Matemática para**

Alunos Surdos Incluídos na Escola de Ouvintes. p. 212. Dissertação Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática-Universidade Federal do Pará, Belém, 2010.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2013.

QUADROS, Ronice Muller; CAMPELLO, Ana Regina e Souza. A Constituição Política, Social e Cultural da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. In: VIEIRA- -MACHADO, Lucienne Matos da Costa; LOPES, Maura Corcini (Org.). **Educação de Surdos**: políticas, língua de sinais, comunidade e cultura surda. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010. P. 15-47.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, [S. l.], v. 1, n. 1, 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351>. Acesso em: 13 ago. 2025.

SANTIAGO, S.; PEREIRA, D. A especificidade do trabalho pedagógico com alunos surdos. In: SANTIAGO, S. A. da S. (org.). **Problematizando a inclusão do estudante Surdo**: da educação infantil ao ensino superior. João Pessoa: CCTA, 2015, p. 47-63.

SKLIAR, Carlos. Os Estudos Surdos em Educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **A Surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2012. P. 7-32

THOMA, A. da S. A inclusão no ensino superior: “ninguém foi preparado para trabalhar com esses alunos (...) isso exige certamente uma política especial...”. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., 2008, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: ANPED, 2008. p. 1-18.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Salamanca: UNESCO, 1994.

CAPÍTULO 3

A LITERATURA NA EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS: ANÁLISE E CRITÉRIOS DE QUALIDADE DE MATERIAIS

LITERATURE IN DEAF BILINGUAL EDUCATION: MATERIAL ANALYSIS AND QUALITY CRITERIA

Fabiana Maria Alexandre da Silva

Discente da Universidade Virtual do Estado de São Paulo-UNIVESP
Butantã - SP
E-mail: bibillukas@hotmail.com

Geslyn Marques de Souza

Discente da Universidade Virtual do Estado de São Paulo-UNIVESP
Aguai - SP
E-mail: geslyn.souza@gmail.com

Sandra Katayama dos Santos

Discente da Universidade Virtual do Estado de São Paulo-UNIVESP
Bragança Paulista - SP
E-mail: katayama.sandra@gmail.com

RESUMO

O presente artigo apresenta uma análise sobre a importância da literatura brasileira traduzida e adaptada para Libras no contexto do ensino médio, destacando suas contribuições para a inclusão educacional, a valorização da cultura surda e o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes surdos. Trata-se de uma revisão sistemática da literatura, considerando produções publicadas entre 2023 a 2026 relacionadas à literatura surda, aos materiais adaptados e às traduções em Libras. As bases de dados utilizadas foram a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e os periódicos Revista Brasileira de Educação Especial, Revista Educação Especial (UFSM), Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial (Unesp) e Revista Diálogos sobre Literatura em Libras. Os resultados demonstraram a escassez de obras literárias acessíveis para estudantes surdos, especialmente no ensino

médio, embora existam iniciativas voltadas à tradução, adaptação e criação de materiais em Libras. As pesquisas analisadas evidenciam que a literatura em Libras fortalece a identidade surda, amplia o acesso à cultura e favorece práticas pedagógicas inclusivas. Conclui-se que a literatura adaptada para Libras representa um importante instrumento de democratização do conhecimento e inclusão escolar, sendo necessário ampliar os investimentos na produção de materiais acessíveis e na formação de professores para atuação em contextos bilíngues.

Palavras-chave: Literatura surda; Libras; Educação bilíngue; Ensino Médio; Inclusão educacional

ABSTRACT

This article presents an analysis of the importance of Brazilian literature translated and adapted into Brazilian Sign Language (Libras) in the context of secondary education, highlighting its contributions to educational inclusion, the appreciation of Deaf culture, and the development of Deaf students' learning. This study consists of a systematic literature review, considering publications from 2023 to 2026 related to Deaf literature, adapted materials, and translations into Libras. The databases used were the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD) and the journals *Revista Brasileira de Educação Especial*, *Revista Educação Especial (UFSM)*, *Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial (Unesp)*, and *Revista Diálogos sobre Literatura em Libras*. The results revealed a shortage of accessible literary works for Deaf students, especially in secondary education, although there are initiatives focused on the translation, adaptation, and creation of materials in Libras. The studies analyzed show that literature in Libras strengthens Deaf identity, broadens access to culture, and promotes inclusive pedagogical practices. It is concluded that literature adapted into Libras represents an important tool for the democratization of knowledge and educational inclusion, making it necessary to expand investments in the production of accessible materials and in teacher training for work in bilingual educational contexts.

Keywords: Deaf literature; Libras; educational inclusion; Deaf culture; secondary education.

1 INTRODUÇÃO

A literatura ocupa um lugar importante na sociedade, estando presente em diferentes culturas e momentos históricos. Por meio de histórias, lendas, mitos e outras formas narrativas, contribui para a construção de conhecimentos, valores e identidades, além de possibilitar reflexões sobre a realidade social. Barone (2007, p. 112) destaca que as narrativas literárias influenciam a construção e reconstrução da identidade dos sujeitos. De forma semelhante, Candido (2000) observa que mitos, lendas e contos funcionam como explicações simbólicas para a origem do mundo e das relações sociais. Assim, a literatura amplia o repertório cultural, favorece o pensamento crítico e contribui para a formação cidadã.

Na educação de surdos, o acesso à literatura está diretamente relacionado às condições de acessibilidade linguística. Historicamente, a comunidade surda enfrentou processos de exclusão associados à desvalorização de sua língua e cultura. Entretanto, o reconhecimento da Libras pela Lei nº 10.436/2002 e sua regulamentação pelo Decreto nº 5.626/2005 fortaleceram a perspectiva bilíngue, que reconhece a Libras como primeira língua dos surdos e a língua portuguesa escrita como segunda língua. Nesse contexto, torna-se fundamental discutir a oferta de materiais literários acessíveis que possibilitem a participação desses estudantes nas práticas de leitura escolar.

No ensino médio, a necessidade desses recursos torna-se ainda mais evidente devido à complexidade das obras literárias trabalhadas nessa etapa. Apesar dos avanços legais, muitos estudantes surdos ainda enfrentam barreiras relacionadas à escassez de materiais adaptados, à limitação de recursos pedagógicos acessíveis e à formação insuficiente dos profissionais da educação. Além disso, a mediação exclusiva do intérprete nem sempre garante a compreensão integral dos textos literários. Nesse sentido, a tradução e adaptação de obras para Libras constituem estratégias relevantes para ampliar o

acesso ao conhecimento e favorecer a participação dos estudantes surdos nas práticas de leitura e interpretação.

Embora tenham ocorrido avanços nas pesquisas sobre educação de surdos, literatura surda e educação bilíngue, ainda são escassos os estudos voltados especificamente à literatura brasileira traduzida e adaptada para Libras no ensino médio. Da mesma forma, a limitada oferta de materiais acessíveis evidencia a necessidade de ampliar as discussões sobre práticas pedagógicas que promovam a aprendizagem, a formação cultural e o fortalecimento da identidade surda.

Diante desse cenário, esta pesquisa justifica-se pela relevância de discutir a literatura adaptada para Libras como instrumento de inclusão educacional e valorização da cultura surda. Para isso, foi realizada uma revisão sistemática da literatura, de abordagem qualitativa, baseada na análise de teses, dissertações, artigos e produções em Libras publicados entre 2023 e 2026. O objetivo é analisar a importância da literatura traduzida para Libras de obras trabalhadas no ensino médio, destacando suas contribuições para a aprendizagem, a inclusão educacional e a valorização da cultura surda, bem como discutir os desafios da tradução literária e práticas pedagógicas acessíveis para estudantes surdos.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Concepção de Cultura Surda e a base legal para educação de surdos

Assim como a língua portuguesa atua como um dos principais elos de identidade da cultura brasileira, a comunidade surda frequentemente enfrenta barreiras de acessibilidade e reconhecimento nesse cenário linguístico majoritariamente ouvinte. Essa dinâmica pode gerar tensões na construção identitária do indivíduo surdo, que muitas vezes transita entre os mundos ouvinte e surdo para participar democraticamente da vida no país.

Apesar das pressões integracionistas, a comunidade surda constitui uma cultura própria e singular. Essa diferenciação fundamenta-se em três pilares centrais: 1) Experiência Visual-Gestual, 2) Papel da Língua de Sinais e 3) Identificação com os Pares (Cromack, 2004 e Perlin, 2006).

Assim, a cultura surda consolida-se como o espaço político e subjetivo no qual o indivíduo acolhe sua identidade. Ao espelhar-se em seus pares e apropriar-se de sua primeira língua, o sujeito surdo ressignifica suas experiências e constrói uma visão de mundo autônoma e diferenciada (Vieira, 2024).

No Brasil, a partir dos anos 2000, a base legal voltada à comunidade surda expandiu-se significativamente. A Lei nº 10.436/2002 (Brasil, 2002) reconheceu oficialmente a Língua Brasileira de Sinais, sendo posteriormente regulamentada pelo Decreto nº 5.626/2005, que estipulou sua inclusão curricular, a formação docente e a inserção de intérpretes. Em 2015, a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015), reforçou o direito à educação inclusiva e, em seu artigo 9º, inciso V, garantiu o acesso à informação e a recursos de comunicação acessíveis.

Recentemente, a Lei nº 14.191/2021 alterou a LDB ao introduzir o conceito de Educação Bilíngue de Surdos como modalidade educacional (Art. 60-A), definindo a Libras como primeira língua e o português escrito como segunda. Embora o texto legal preveja a oferta de materiais didáticos bilíngues e currículos específicos (Art. 60-B), bem como a valorização da identidade e cultura surda (Art. 78-A), a norma não adentra aos critérios de elaboração, adaptação ou padronização de qualidade desses materiais (Brasil, 2021).

Portanto, embora o direito à educação bilíngue esteja garantido, a legislação brasileira ainda possui lacunas quanto à efetivação prática desse processo. Essa ausência de diretrizes específicas contribui para a escassez de materiais acessíveis, o que reforça a importância do presente trabalho ao disponibilizar obras literárias em Libras para o ensino médio. Nesse contexto, em que a literatura desempenha papel fundamental na promoção da criatividade, autonomia e criticidade, o acesso a essas narrativas em sua primeira língua torna-se

indispensável para a apropriação do conhecimento pelo estudante surdo.

2.2 Literatura e Surdez: traduções, as adaptações e as criações

A literatura surda engloba produções discursivas que envolvem representações da surdez, traduções e adaptações de narrativas sinalizadas por e para sujeitos surdos. Por meio dessas obras, as comunidades surdas transmitem valores históricos, estéticos e linguísticos entre gerações. Esse acervo cultural abrange desde manifestações de tradição oral — como piadas, anedotas, fábulas e contos de fadas adaptados no núcleo familiar — até gêneros complexos como o romance e a poesia, compartilhados em contextos artísticos nacionais e internacionais (Mourão, 2012).

Mourão (2012) categoriza as produções literárias voltadas a esse público em três eixos distintos:

- **Traduções:** Obras clássicas da literatura originalmente escritas em língua portuguesa e traduzidas para a Libras. Contribuem como suporte pedagógico e divulgação do patrimônio literário;
- **Adaptações:** Releituras de narrativas ou contos clássicos nos quais os personagens principais são surdos e o enredo sofre transformações estruturais para alinhar-se à cultura surda, como nas obras *Cinderela Surda* e *Patinho Surdo*;
- **Criações:** Textos literários originais e inéditos, concebidos diretamente a partir da estética, identidade e vivências da própria comunidade surda.

No panorama editorial brasileiro, a Editora Arara-Azul destaca-se como pioneira na disponibilização sistematizada de clássicos da literatura nacional traduzidos para a Libras, com títulos como *Iracema* (2002), *O Alienista* (2004), *A Missa do Galo* (2005) e *A Cartomante* (2005). No âmbito acadêmico, a Editora da Unicamp e a Editora da UFSC, por meio do projeto *Librando*, também expandem o acesso a esses materiais, elas têm contribuído com a publicação de obras voltadas à literatura surda e à acessibilidade, ampliando, ainda que de forma pontual, o acesso a materiais adaptados. Importante citar ainda,

que a Editora Letraria publica criações em Libras, não tendo publicado ainda nenhuma obra de Literatura Brasileira.

Há ainda, iniciativas autônomas de professores que adaptam e traduzem obras literárias para a Libras no cotidiano escolar. Contudo, a falta de divulgação e de sistematização acadêmica dessas produções dificulta seu mapeamento e o acesso por outros profissionais.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS, RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 Procedimentos Metodológicos

A pesquisa caracteriza-se como uma revisão sistemática da literatura, com abordagem qualitativa, tendo como objetivo identificar, analisar e discutir produções acadêmicas relacionadas à adaptação de obras literárias para estudantes surdos. Como diferencial, este estudo buscou não apenas identificar materiais existentes, mas também propor uma reflexão crítica sobre sua qualidade, contribuindo para o aprimoramento de práticas pedagógicas inclusivas.

A primeira etapa deste estudo foi a revisão de literatura fazendo uma busca nos bancos de dados eletrônicos da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), em três periódicos Nacionais em Educação Especial: Revista Brasileira de Educação Especial (SciELO), Revista Educação Especial (UFSM), Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial (Unesp) e na Revista Diálogos sobre Literatura em Libras (canal do YouTube TV UFSC) que também foi selecionada para busca de materiais, porém, as publicações dela são online e ela realiza produções artísticas, narrativas e análises focadas na literatura surda, produção de contos, poesia e literatura infantil.

A escolha desses bancos de dados se deu porque nossa temática é relacionada ao público surdo e os periódicos Nacionais em Educação Especial são referências de artigos publicados que envolvem o público-alvo desta pesquisa. As perguntas que nortearam este estudo foram: As obras de literatura têm sido adaptadas para estudantes

surdos do ensino médio? Em caso afirmativo, de que forma esses materiais são apresentados? Quais são indicados e recomendados para esse público?

Os critérios de inclusão na seleção dos materiais foram: conter o descritor “literatura brasileira”, “surdo”, “materiais adaptados”, “materiais traduzidos” no título ou no resumo do artigo, tese, dissertação ou vídeo. Os estudos deveriam estar dentro da faixa temporal de 2023 a 2026 porque buscávamos materiais recentes, com acesso livre ao estudo completo e que o conteúdo fosse relacionado ao universo escolar e estivesse disponibilizado em língua portuguesa. Para a análise dos trabalhos e artigos selecionados, foram considerados critérios como a pertinência ao tema, a abordagem do ensino de literatura para estudantes surdos, a presença de materiais adaptados ou traduzidos em Libras e a forma como esses materiais são apresentados. Além disso, foram analisados aspectos relacionados à qualidade dos materiais, como clareza, adequação linguística à Libras e contribuição para o processo de ensino-aprendizagem.

3.2 Resultados

A seguir apresentamos o Quadro 1 com as bases de dados consultadas e os estudos que foram descartados no processo de seleção por não se adequarem a um ou mais elementos estipulados para seleção do material para análise.

Quadro 1 – Resultado de trabalhos descartados após a busca

Base da dados	Quantidade de materiais achados na busca e quantidade de materiais descartados e aproveitados
BDTD	Total: 106 Descarte:95
Scielo	Foi verificado todos os volumes da revista publicados em 2023 até 2026. Total: 170 Descarte: 170

**VOZES, TEXTOS E APRENDIZAGENS: APROXIMAÇÕES ENTRE AS PESQUISAS
EM LETRAS E EDUCAÇÃO**

UFSM	Foi verificado todos os volumes da revista publicados em 2023 até 2026. Total: 257 Descarte: 257
Unesp	Foi verificado todos os volumes da revista publicados em 2023 até 2026. Total: 129 Descarte: 129
Revista Diálogos Literatura Surda	O canal tem estrutura por temporadas (T1 a T6). Cada temporada aborda um tema específico. Total: 15 Descarte: 12 Aproveitado: 03

Fonte: Elaborado pelos autores

De acordo com a busca realizada nas bases de dados da BDTD, Scielo, UFSM, Unesp, tivemos 651 materiais descartados e 09 teses/dissertações aproveitadas. Quanto aos vídeos, foram aproveitados apenas 03 e descartados 09. Referente às teses/dissertações encontradas, obtivemos os seguintes trabalhos, conforme os dados do Quadro 2 a seguir:

Quadro 2 – Resultado das obras aproveitadas após a busca

Ano	Título e Autor(a)	Universidade	Tipo
2023	A reinvenção do conto A Cartomante, de Machado de Assis, em Libras, numa perspectiva transcultural. Autora: Mariana Daleprani Nogueira	Universidade Federal do Espírito Santo	Mestrado
2023	Literatura surda: a construção poética sinalizada da Yanna Porcino. Autora: Rosecleide F. B. Rodrigues	Universidade Federal da Bahia	Mestrado
2023	A literatura como ferramenta de acessibilidade linguística para os alunos surdos do Instituto Federal de Rondônia. Autora: Nathali F. M. Silva	Instituto Federal de Rondônia	Mestrado

VOZES, TEXTOS E APRENDIZAGENS: APROXIMAÇÕES ENTRE AS PESQUISAS EM LETRAS E EDUCAÇÃO

2024	Letramento literário para surdos: aplicação em uma escola bilíngue. Autora: Taísa A.C. Sales	Universidade Estadual do Oeste do Paraná	Doutorado
2024	Práticas voltadas à difusão da cultura surda no curso de Licenciatura em Letras. Autor: Luan V. R. de Aquino	Universidade Presbiteriana Mackenzie	Mestrado
2024	A importância da literatura para o processo de construção do leitor surdo: uma análise do ensino de literatura aos estudantes surdos no Distrito Federal. Autor: José V. Rodrigues da Silva	Universidade de Brasília	Mestrado
2024	Expressões intersemióticas regionais utilizadas por surdos no cordel em Libras. Autor: Gerson Ramalho Junior	Universidade Federal da Paraíba	Mestrado
2024	A poesia no ensino de Libras como língua adicional. Autora: Klébica S. Araújo	Universidade Federal de Goiás	Mestrado
2025	A literatura em Libras e o PNLD: uma proposta de unidade didática para o ensino de português escrito como segunda língua para pessoas surdas. Autor: Rodrigo U. N. Silva	Universidade Federal da Bahia	Mestrado

Fonte: Elaborado pelos autores

É possível observar no Quadro 2 que entre o período de 2023 a 2025 há um aumento de obras que discutem sobre a temática de literatura em Libras e educação bilíngue. Em 2026 houve poucos materiais porque nossa busca foi realizada em abril/2026, porém, apesar de haver poucos materiais, nenhum deles se enquadrava no perfil de nossa pesquisa, razão pela qual foram descartados. Observa-se uma predominância de pesquisas em nível de mestrado, demonstrando que o tema ainda está em processo de consolidação acadêmica, embora já apresente avanços significativos nas áreas da educação, linguística e literatura.

3.3 Discussão

A partir das obras mencionadas no Quadro 2, foi feita a análise do conteúdo das mesmas e criado categorias de análises para discutir cada trabalho conforme suas particularidades.

3.3.1 Transculturalidade, Tradução Intersemiótica e Literatura Sinalizada

Nessa categoria de análise, discutimos sobre a produção de materiais literários em Libras, que segundo a literatura estudada, mostra que o processo de tradução da língua portuguesa para Libras deve transcender a tradução literal, configurando-se como um processo transcultural e intersemiótico. O trabalho de Nogueira (2023), relata que a tradução ocorre entre dois universos culturais distintos: o ouvinte (ancorado na escrita) e o surdo (pautado na experiência visual). Na tarefa tradutória, exige-se sensibilidade para adaptar recursos narrativos e transformar a palavra escrita em uma estrutura visual-espacial, observando criticamente "quem diz, o que diz, a quem diz, como e onde diz" (Nogueira, 2023, p. 43).

Complementarmente, Ramalho Júnior (2024) ilustra essa transculturalidade ao estudar o cordel em Libras, definindo-o como uma reconstrução estética intersemiótica. Elementos da cultura regional nordestina são reinterpretados por meio de classificadores, ritmo e organização espacial, promovendo o encontro de identidades. Campos (2006) citado por Nogueira (2023) reforça a necessidade de retraduições mais naturais, expressivas e dinâmicas, que superem o modelo engessado e utilizem intensamente a incorporação de personagens e a recriação visual de rimas. Nesse processo, o tradutor atua de forma cênica e dramática, materializando as emoções no corpo.

A autonomia da literatura surda e sua potência estética são reiteradas por Rodrigues (2023) e Araújo (2024), que analisam a poesia sinalizada como uma manifestação artística autônoma. A partir das performances de Yanna Porcino, Rodrigues (2023) evidencia que a poesia em Libras cria subjetividade e resistência cultural. Em

consonância, Araújo (2024) destaca que o ensino de Libras ganha contornos mais significativos quando incorpora a poesia, permitindo que os estudantes superem o aprendizado meramente estrutural e acessem dimensões artísticas e identitárias.

3.3. 2 Acessibilidade Linguística, Letramento Bilíngue e Práticas Pedagógicas

Nessa categoria de análise foi incluída obras que abordassem essa temática da acessibilidade linguística, letramento bilíngue e práticas pedagógicas voltadas para o estudante surdo.

O direito linguístico e o desenvolvimento cognitivo dos estudantes dependem de práticas pedagógicas que compreendam a Libras como primeira língua (L1) e o Português escrito como segunda língua (L2). As obras de Silva (2023) e Sales (2024) defendem o letramento literário como ferramenta de inclusão que gera autonomia e senso crítico. Silva (2023) argumenta que conceber a surdez como um "déficit" abre margem para o preconceito; a acessibilidade real exige estratégias multimodais onde a Libras seja o elemento central. Sales (2024) acrescenta que a criança surda internaliza a linguagem literária no cotidiano, antes mesmo de se alfabetizar. Para viabilizar esse ambiente propício, propõe diretrizes práticas como: 1) Presença de um professor surdo fluente desde a infância; 2) Parceria e troca diária com um professor ouvinte também fluente; 3) Aceitação da língua de sinais como prioritária em sala de aula; 4) Respeito à visualidade e à cultura surda como meios de aprendizagem.

Silva (2020) e Silva (2024) detalha a base legal e estrutural desse modelo, citando o artigo 60-A da LDB, que formaliza a educação bilíngue. O autor enfatiza que a Libras possui gramática independente (sem artigos ou preposições) e modalidade gestual-visual, exigindo o respeito a essas particularidades na adaptação de materiais. Autores como Lodi (2005) e Baalbaki (2013) reforçam que a mediação pedagógica deve focar na leitura de imagens via Libras. Não se trata de replicar atividades voltadas para ouvintes, mas de usar os recursos

visuais para ativar conhecimentos prévios, ampliar o vocabulário em L1 e promover a inserção social do sujeito surdo.

3.3.3 Formação Docente e Desconstrução do Modelo Clínico

A efetivação de uma escola inclusiva demanda a superação do viés médico-patológico da surdez. O trabalho de Aquino (2024) aborda a importância de difundir a cultura surda nos cursos de Licenciatura em Letras e ele cita exemplos como: a inserção de debates sobre identidades, narrativas sinalizadas e literatura surda, podem capacitar os futuros professores a atuarem de forma sensível e crítica, fortalecendo a perspectiva bilíngue. No mesmo sentido, a obra de Silva (2024) investiga os desafios no Distrito Federal e reforça que a formação do leitor surdo exige metodologias inovadoras que rompam com o ensino tradicional centrado apenas no texto escrito em português.

3.3.4 Análise de Materiais e Desafios Atuais

Essa categoria de análise visa analisar o panorama histórico e contemporâneo da produção de materiais em Libras. Diante desse cenário é possível observar avanços importantes, mas também lacunas severas. No cenário brasileiro temos o papel pioneiro da Editora Arara Azul, reconhecida por Nogueira (2023) como uma referência histórica ao traduzir clássicos nacionais (como Machado de Assis, José de Alencar e Aluísio de Azevedo) para o formato audiovisual em Libras. Contudo, criticamente, aponta-se que a editora interrompeu suas publicações e adotou um modelo de tradução *pari passu* (fiel ao texto em português), o que limitava a expressividade e a compreensão natural do leitor surdo por não priorizar o refinamento de imagens icônicas.

Diante disso, Guerretta e Oliveira (2025) traçam um diagnóstico da realidade atual, denunciando a escassez de professores bilíngues, a falta de materiais didáticos adequados no ensino médio e a

resistência institucional em adotar o modelo bilíngue. As autoras, amparadas pelo pensamento de Skliar (2003), conclamam a ruptura com as práticas que impõem a oralização. Conforme Skliar (2003), a verdadeira inclusão não é uma retórica de acesso, mas uma transformação real na oferta do conhecimento, legitimando a diferença como valor intrínseco. Finalmente, as ideias de Strobel (2008) corroboram que a literatura, o teatro e as artes são artefatos culturais vitais da comunidade surda que dão visibilidade às suas narrativas e valores.

Discutir a qualidade de critérios avaliativos — tais como clareza de sinalização, respeito à gramática da Libras, contextualização cultural e organização didática — é um imperativo ético e humano. Conforme sintetizado pelas contribuições de Mantoan (2003), a sociedade deve assegurar que a diferença seja reconhecida para que a igualdade seja garantida, transformando o acesso à literatura em um direito linguístico de pertencimento.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das produções selecionadas permitiu compreender como a literatura em Libras vem sendo construída nos contextos acadêmico e educacional, bem como identificar contribuições para a acessibilidade linguística, o letramento literário e a valorização da cultura surda.

Os resultados demonstraram que, embora as bases consultadas apresentassem grande quantidade de materiais, apenas uma parcela atendeu aos critérios da pesquisa, evidenciando que a produção científica sobre literatura voltada aos estudantes surdos ainda está em consolidação. Observou-se predominância de estudos em nível de mestrado, indicando o crescimento do interesse pela temática nas áreas da educação, linguística e literatura.

As análises evidenciaram que os materiais de maior qualidade são aqueles que reconhecem a Libras não apenas como instrumento de tradução, mas como língua de produção cultural, artística e literária. Os estudos demonstraram que a adaptação de obras para Libras exige

processos de recriação estética e transcultural que respeitem as especificidades visuais da língua de sinais e da cultura surda. Dessa forma, traduções literais mostram-se insuficientes para garantir acessibilidade plena e participação efetiva dos estudantes surdos nas práticas de leitura.

As pesquisas analisadas destacam o papel da literatura surda no fortalecimento da identidade e na valorização da experiência visual, ampliando a representatividade da comunidade surda e seu reconhecimento como produtora de cultura, arte e conhecimento. Além disso, práticas pedagógicas bilíngues associadas a recursos visuais e materiais multimodais favorecem o letramento literário, a autonomia leitora e a inclusão educacional dos estudantes surdos.

Como contribuição para a área de Letras, esta pesquisa reforça a necessidade de ampliar os estudos sobre literatura em Libras e de desenvolver critérios de qualidade para materiais literários destinados aos estudantes surdos. Nesse sentido, não basta apenas traduzir textos da língua portuguesa; é necessário considerar aspectos culturais, pedagógicos, visuais e linguísticos. Critérios como clareza na sinalização, qualidade visual, respeito à gramática da Libras, contextualização cultural e organização didática acessível são fundamentais para garantir a compreensão dos elementos literários.

Entre as limitações da pesquisa, destaca-se o número reduzido de trabalhos que atenderam aos critérios estabelecidos, bem como a carência de estudos que avaliem a utilização desses materiais em sala de aula e seus impactos no desenvolvimento educacional dos estudantes surdos.

Por fim, sugere-se que pesquisas futuras aprofundem discussões sobre metodologias de ensino literário em contexto bilíngue, produção de materiais acessíveis em Libras, formação docente e recepção das obras literárias pela comunidade surda. Espera-se, assim, contribuir para o fortalecimento de práticas educacionais mais inclusivas, acessíveis e culturalmente significativas para os estudantes surdos.

REFERÊNCIAS

AQUINO, L. V.R. de. **Práticas voltadas à difusão da cultura surda de Licenciatura em Letras**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo – SP, 2024.

ARAÚJO, K. S. **A poesia no ensino de Libras como língua adicional**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Goiânia - GO, 2024.

BAALBAKI, Â. C.F. A formação do professor e o processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa para alunos surdos. **Pesquisas em Discurso Pedagógico**, Rio de Janeiro, v.1, p.1-9, 2013.

BARONE, L. M. C. Literatura e construção da identidade. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 24, n. 74, p. 110-116, 2007.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2002. Disponível em: Portal Planalto. Acesso em: 21 maio 2026.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Brasília, DF: Presidência da República, 2005. Disponível em: Portal Planalto. Acesso em: 21 maio 2026.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: Portal Planalto. Acesso em: 21 maio 2026.

BRASIL. Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Brasília, DF: Presidência da República, 2021. Disponível em: Portal Planalto. Acesso em: 21 maio 2026.

CANDIDO, A. **Literatura e sociedade**: estudos de teoria e história literária. 8. ed. São Paulo: T. A. Queiroz, 2000.

CROMACK, E. M. P. DA C. **Identidade, cultura surda e produção de subjetividades e educação**: atravessamentos e implicações sociais. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 24, n. 4, p. 68–77, dez. 2004.

GUERRETTA, C. L.B.F.; OLIVEIRA, Roseli L. A educação bilíngue como políticas linguísticas: perspectivas e desafios no Brasil. In: FREITAS Jr., R; GUERRETTA, C. L.B.F. (orgs). **Comunidades surdas: práticas e propostas**, vol.1, Programa RENAFOR, 1ª ed., São Paulo: GM Editorial, 2025.

LODI, A. C. B. **A leitura em segunda língua**: o processo de construção de sentidos por surdos. In: LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; TESKE, O. (Org.). **Letramento e Surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MOURÃO, Cláudio H.N. **Adaptação e tradução em literatura surda**: a produção cultural surda em língua de sinais. Seminário de pesquisa em Educação da Região Sul, IX ANPED SUL, 2012. Disponível em: <<https://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/34513/23936>> Acesso em 20 maio 2026.

NOGUEIRA, M. D. **A reinvenção do conto A Cartomante de Machado de Assis, em Libras, numa perspectiva transcultural**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais, Vitória – ES, 2023.

PERLIN, G. A cultura surda e os intérpretes de língua de sinais (ILS). **ETD**, Campinas, v. 07, n. 02, p. 136-147, mar. 2006. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S167625922006000000015&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 21 maio 2026.

RAMALHO JUNIOR, G. **Expressões intersemióticas regionais utilizadas por surdos no cordel em Libras**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Paraíba – Programa de Pós-Graduação em Letras, João Pessoa – PB, 2024.

RODRIGUES, R. F.B. **Literatura surda**: a construção poética sinalizada de Yanna Porcino. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, Salvador- BA, 2023.

SALES, T. A.C. **Letramento literário para surdos**: aplicação em uma escola bilíngue. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Educação, Programa de Pós-graduação em Letras, Cascavel – PR, 2024.

SILVA, J. V. R. **A importância da literatura para o processo de construção do leitor surdo:** uma análise do ensino de literatura aos estudantes surdos no Distrito Federal. Dissertação (Mestrado em Literatura) – Universidade de Brasília, Brasília – DF, 2024.

SILVA, N. F.M. **A literatura como ferramenta de acessibilidade linguística para os alunos surdos do Instituto Federal de Rondônia.** Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia, Porto Velho – RO, 2023.

SILVA, R. U.N. **A literatura em Libras e o PNLD:** Uma proposta de unidade didática para o ensino de português escrito como segunda língua para pessoas surdas. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Literatura e Cultura – Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, Salvador – BA, 2025.

SILVA, S. A. **Produção de material para o ensino de português escrito para surdos:** processo de construção. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Letras Estrangeiras Modernas, Londrina – PR, 2020.

SKLIAR, C. B. **A inclusão que é nossa e a diferença que é do outro.** In: SKLIAR, Carlos B. (Org.). *A inclusão que é nossa e a diferença que é do outro.* Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

STROBEL, K. L. **As imagens do outro sobre a cultura surda.** Florianópolis: Editora UFSC, 2008. Disponível em: <<https://static1.squarespace.com/static/64678e9a8c89c82dc2d6ee59/t/65537e6c0083bd667a73623e/1699970669480/as-imagens-do-outro-sobre-a-cultura-surd.pdf>> Acesso em: 24 maio 2026.

VIEIRA, P. Z. Introdução à Cultura Surda. **Revista de Educação a Distância do IFSC** Florianópolis-SC - v.1, n.1, p.55-62, março 2024. Disponível em: <<https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/eadifsc/article/view/3727/4793>> Acesso em 21 de maio 2026.

CAPÍTULO 4

INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL (IA) COMO RECURSO PEDAGÓGICO NO ENSINO DE CARTOGRAFIA NA EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS (EPJA): UMA DISCUSSÃO NECESSÁRIA

*ARTIFICIAL INTELLIGENCE (AI) AS A PEDAGOGICAL RESOURCE IN THE
TEACHING OF CARTOGRAPHY IN YOUTH AND ADULT EDUCATION (EJA): A
NECESSARY DISCUSSION*

Oséias Lima da Silva

Doutorando em Educação

Universidade Federal do Maranhão – UFMA

São Luís - MA

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1117-4236>

E-mail: oseiasgoncalves2015@gmail.com

Edinólia Lima Portela

Doutora em Educação

Universidade Federal do Maranhão – UFMA

São Luís -MA

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9678-322X>

E-mail: edinolia@yahoo.com.br

Thaís Aguiar França

Mestre em Geografia

Universidade Estadual do Maranhão – UEMA

São Luís – MA

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-5581-3147>

E-mail: francaa.t.aguiar@gmail.com

Josele Oliveira Monroe Silva

Especialista em Transtorno do Espectro Autista, Deficiência Intelectual
e Coordenação Pedagógica

Centro Universitário Leonardo da Vinci/UNIASSELVI.

São Luís – MA

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-8934-8849>

E-mail: joselemonroe19@gmail.com

Suellen Cristina dos Santos Apoliano Pacheco

Mestre em Geografia

Universidade Estadual do Maranhão – UEMA

São Luís – MA

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-8859-6653>

E-mail: s_apoli@hotmail.com

RESUMO

Este estudo tem como objetivo tecer uma breve discussão sobre uso da Inteligência Artificial (IA) como recurso pedagógico no ensino de Cartografia na Educação de Pessoas Jovens e Adultas (EPJA), considerando suas potencialidades, limites e implicações no processo de ensino e aprendizagem. Parte-se da compreensão da Cartografia como linguagem fundamental para a leitura, interpretação e representação do espaço geográfico, bem como para o desenvolvimento do pensamento espacial. Metodologicamente, a pesquisa possui abordagem qualitativa, de caráter bibliográfico, fundamentada em autores que discutem o ensino de Geografia, a Cartografia Escolar, a EPJA e as tecnologias digitais na educação. Os resultados apontam que a IA pode contribuir para a personalização da aprendizagem, ampliação das formas de interação com o conhecimento e desenvolvimento de habilidades espaciais, especialmente quando articulada às vivências dos estudantes. Contudo, evidenciam-se desafios relacionados à desigualdade digital, à formação docente e às condições concretas dos sujeitos da EPJA, como o acesso limitado às tecnologias e o baixo letramento digital. Conclui-se que o uso da IA deve ser orientado por uma perspectiva crítica e contextualizada, comprometida com a inclusão digital, a mediação pedagógica e a formação cidadã.

Palavras-Chave: Inteligência Artificial; Cartografia Escolar; EPJA; Ensino de Geografia; TDICs.

ABSTRACT

This study aims to provide a brief discussion on the use of Artificial Intelligence (AI) as a pedagogical resource in teaching Cartography in Youth and Adult Education (EPJA), considering its potential, limitations,

and implications for the teaching and learning process. It begins with the understanding of Cartography as a fundamental language for reading, interpreting, and representing geographic space, as well as for developing spatial thinking. Methodologically, the research employs a qualitative, bibliographic approach, based on authors who discuss Geography teaching, School Cartography, EPJA, and digital technologies in education. The results indicate that AI can contribute to the personalization of learning, the expansion of forms of interaction with knowledge, and the development of spatial skills, especially when articulated with students' experiences. However, challenges related to digital inequality, teacher training, and the concrete conditions of EPJA students are evident, such as limited access to technologies and low digital literacy. It is concluded that the use of AI should be guided by a critical and contextualized perspective, committed to digital inclusion, pedagogical mediation, and civic education.

Keywords: Artificial Intelligence; School Cartography; EPJA; Geography Teaching; TDICs

1 CARTOGRAFANDO O DEBATE

O ensino da geografia é constituído por diversas linguagens, metodologias e práticas pedagógicas, que se articulam com a realidade socioespacial dos sujeitos. Nessa perspectiva, a geografia escolar não se limita apenas transmissão de informações sobre o espaço, mas se configura como um campo do conhecimento que visa, sobretudo, à análise crítica da sociedade acerca de sua conjuntura, lutas de classe, o sujeito enquanto ser social e suas atribuições, por isso assume um carácter formativo, na medida em que contribui para compreensão das dinâmicas espaciais, sociais, econômicas e culturais que estruturam o território (Callai, 2013; Cavalcanti, 2011).

Na mesma linha de Santos (2006), podemos compreender o espaço geográfico como um conjunto indissociável de sistemas de objetos e de ações, resultado das relações sociais historicamente

construídas. Assim, o ensino da Geografia deve possibilitar aos/as¹ educandos/as a compreensão crítica dessas relações, superando uma visão fragmentada ou meramente descritiva do espaço, ao articularmos teoria e prática, fazendo-se *práxis*, o ensino geográfico pode contribuir para a formação de sujeitos mais conscientes, com autonomia para transitar e intervir no mundo.

Entendemos que a Cartografia assume uma função importante no ensino de geografia, por se constituir como uma linguagem indispensável a leitura, interpretação e representação do espaço geográfico. Por meio desses saberes cartográficos, os/as estudantes/as podem desenvolver conhecimentos relacionados à orientação, localização, percepção espacial e compreensão das relações entre diferentes escalas geográficas, constituindo assim, um instrumento pedagógico que possibilita a construção do pensamento espacial e contribui para a compreensão crítica do território.

Para Simielli (1999), a cartografia, no âmbito da linguagem, envolve um sistema próprio de signos, símbolos, códigos e convenções que permitem a comunicação e a interpretação do espaço geográfico. Assim, como a linguagem verbal, possibilita expressar, organizar e representar informações sobre o território, tornando visíveis as relações espaciais construídas socialmente, principalmente para a compressão dos espaços e ciberespaços, tendo em vista que vivemos na crescente ascensão das novas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), responsáveis por mediar tarefas e facilitar a vida de parcela dos/as brasileiros/as.

E por vivermos na Sociedade da Informação (SI), grande parte da população acessa à internet e utiliza instrumentos de Inteligência Artificial (IA) para se conectar aos ciberespaços, para tarefas do seu cotidiano e também para o trabalho, de acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), mais de 168 milhões de pessoas acima de 10 anos se conectam a espaços virtuais, uma

¹ Adotamos o uso conjunto do gênero masculino e feminino como uma postura ética e política, reconhecendo que a linguagem é uma prática social com viés. Ao destacarmos a presença das mulheres, temos a intenção de quebrar silêncios históricos e promover uma escrita que se compromete com a inclusão e a mudança social.

realidade que vem crescendo nos últimos anos, porém é importante também olharmos para a fatia que não consegue manter essa conexão, de acordo ainda com essa mesma pesquisa 20 milhões de pessoas não acessam à internet (IBGE, 2024), cumpre mencionar que desse quantitativo, parcela desses sujeitos são pessoas jovens e adultas que deveriam frequentar à escola.

Na modalidade da Educação de Pessoas Jovens e Adultas (EPJA²), modalidade que abriga um público que não concluiu os percursos de escolarização na idade estabelecida pelo sistema como adequada ou que, por um conjunto de fatores nunca frequentou à escola, evidencia-se essa realidade marcada por amplas desigualdades. Trata-se de pessoas com suas cidadanias mutiladas (Santos, 2002), que sofrem com a vedação do usufruto dos bens socialmente construídos, impossibilitadas de transitarem pelo meio social, ocuparem espaços no mercado de trabalho, nas instituições de ensino e dentre outros direitos fundamentais que lhes são negados. Por isso, concordamos que o ensino cartográfico na modalidade assume uma proposta que transcende a percepção espacial.

Conceitos como escala, orientação, localização e representação espacial, quando trabalhados de forma abstrata e descontextualizada, tendem a dificultar a compreensão dos/as estudantes, reforçando a Cartografia distante de sua realidade. Por isso, destacamos que as abordagens pedagógicas com o conteúdo mencionado necessitam ser amalgamadas por uma proposta que combine os conhecimentos teórico-científicos, a IA, com as vivências, experiências e saberes das pessoas jovens e adultas, podem possibilitar uma forma de aprender e se situar espacialmente no mundo, compreendendo as dinâmicas sociais e adquirindo nesse processo capacidade de refletir sobre o mundo e intervir nele.

A utilização da IA, é um desafio para a sociedade atual, tendo em vista que ainda não conseguimos nos apropriar e ainda estamos

² Optamos utilizar a expressão Educação de Pessoas Jovens e Adultas (EPJA), em consonância com o movimento intelectual global que a vê como um ambiente rico em diversidade étnica, de gênero e cultural, formado por indivíduos históricos que geram conhecimentos a partir de suas vivências e práticas.

aprendendo a utilizá-la de forma ética e com responsabilidade, fato esse que tensiona a produção intelectual, práticas pedagógicas e o desenvolvimento cognitivo dos sujeitos na educação básica. Dessa maneira, é importante que ao empregarmos esses instrumentos no ensino de geografia na modalidade em questão, ofertemos a literacia digital para os sujeitos da EPJA, para que em seguida consigam manobrar esses recursos, compreendendo que esses saberes também são parte do seu desenvolvimento.

Partindo das asserções acima, buscamos com esse estudo tecer uma breve discussão acerca do uso da Inteligência Artificial como instrumento pedagógico para o ensino da cartografia na modalidade da Educação de Pessoas Jovens e Adultas, considerando suas possibilidades, limites e implicações no processo educativo.

Metodologicamente, percorremos pela abordagem de natureza qualitativa, por entendermos que o objeto não pode ser reduzido apenas a expressões numéricas ou quantitativas, todavia compreendido e debatido (Minayo, 2001), bem como pelo levantamento bibliográfico que segundo Pizzani *et al.* (2012, p. 54), pode ser entendido como “[...] a revisão [...] sobre as principais teorias que norteiam o trabalho científico” e podendo ser realizado “[...] em livros, periódicos, artigo de jornais, sites da Internet entre outras fontes”. Ademais, buscamos também documentos que nos ajudam explicar com maior clareza nosso objeto, esse método pode nos “proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses” (Gil, 2002, p.41).

Para melhor organização da discussão, o artigo está organizado em dois momentos complementares. No primeiro, discutimos os fundamentos teóricos da Cartografia Escolar, sua importância para o desenvolvimento do pensamento espacial e as especificidades do ensino cartográfico na Educação de Pessoas Jovens e Adultas, considerando as trajetórias, experiências e saberes dos sujeitos dessa modalidade. Já no segundo momento, buscamos refletir sobre as contribuições, potencialidades e limites da Inteligência Artificial como recurso pedagógico para o ensino da Cartografia, analisando suas

implicações para a aprendizagem, a inclusão digital, a formação cidadã e a construção crítica do conhecimento geográfico.

2 A CARTOGRAFIA ESCOLAR E A CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO ESPACIAL NA EPJA

A Cartografia historicamente, tem sido apresentada no ensino escolar por meio de abordagens marcadas pelo tecnicismo e memorização de conteúdo, priorizando a aprendizagem de símbolos, convenções cartográficas e cálculos matemáticos de forma desvinculada a realidade dos/as estudantes, o que, segundo Castellar (2010), evidencia a predominância de práticas pedagógicas que tratam a linguagem Cartográfica de forma descontextualizada, dificultando a construção do raciocínio espacial e a compreensão do espaço geográfico.

A Cartografia Escolar configura-se como uma dimensão essencial no ensino da geografia, por possibilitar a leitura, a interpretação, e a representação do espaço geográfico de forma articulada com a vivência dos/as estudantes, assumindo um papel de linguagem, por meio da qual os sujeitos organizam informações, expressam percepções espaciais, adquirem sentimento de pertencimento ao lugar construindo significados sobre o território. Nessa perspectiva, Simielli (1999) destaca que a Cartografia deve ser compreendida como instrumento de leitura e comunicação do espaço, indo além da simples reprodução de mapas e convenções técnicas.

De forma completar, Castellar (2010) enfatiza que a linguagem cartográfica contribui para o desenvolvimento do raciocínio espacial, permitindo ao/a estudante compreender relações de localização, distribuição e interação entre fenômenos geográficos. Contudo, apesar de sua relevância, o ensino da Cartografia ainda enfrenta desafios, uma vez que, frequentemente, é reduzido a práticas mecanizadas e descontextualizadas, limitando seu potencial formativo. Nesse sentido Cavalcanti (2011) aponta que o ensino da Geografia precisa superar abordagens fragmentadas, articulando o conhecimento científico à

realidade vivida pelos/as estudantes, de modo que a Cartografia possa efetivamente contribuir para compreensão crítica do espaço geográfico.

Na modalidade da Educação de Pessoas Jovens e Adultas (EPJA), o ensino da Cartografia, assume especificidades que exigem abordagens pedagógicas sensíveis às trajetórias e experiências espaciais dos/as estudantes. Muitos dos sujeitos da EPJA, constroem sua compreensão do espaço através do cotidiano, das relações de trabalho, dos deslocamentos urbanos, e das práticas sociais vivenciadas no lugar onde vivem, e ao considerar tais experiências, o ensino da Cartografia pode contribuir de forma significativa para o desenvolvimento da compreensão das relações entre sociedade, espaço e território. Haja vista que, a cartografia, enquanto linguagem, deve possibilitar ao/a estudante interpretar e representar o espaço a partir de sua realidade concreta e das relações sociais que vivencia (Simielli, 1999).

Nesse sentido, Cavalcanti (2011), destaca que o ensino de Geografia precisa superar práticas baseadas em transmissão fragmentada de conteúdos e avançar para abordagens que articulem conhecimento científico e realidade vivida pelos/as estudantes. Dialogando com essa perspectiva, Katuta (2013) enfatiza que a formação docente em Geografia ainda apresenta desafios relacionados à fragmentação entre teoria e prática, o que pode dificultar o desenvolvimento de metodologias que favoreçam a construção do pensamento crítico e da leitura social do espaço.

Para Castellar (2010), o ensino da linguagem cartográfica ainda é marcado por dificuldades decorrentes relacionadas às práticas pedagógicas e à forma como os conteúdos são abordados no contexto escolar, uma vez que, em muitos casos, não contempla de forma articulada o domínio técnico da Cartografia e sua aplicação na didática, que compromete a compreensão significativa por parte dos/as estudantes.

No contexto da EPJA, modalidade que no imaginário coletivo é vista como desnecessária ou privilégio, perfila um coletivo de sujeitos que foram impedidos de concluir ou iniciar seus trajetos escolares na infância, por isso no ensino cartográfico para esse público, torna-se

ainda mais evidente a necessidade de superação de práticas que reafirmam a educação bancária. Esse modelo de educação para Freire (1987), é um conjunto de práticas em que não há diálogo, mas sim monólogos, os/as professores/as por não cederem a centralidade do processo tem proferido comunicados para si, em vez de instigar a dialogicidade entre todos/as, é um ambiente em que ocorrem constantes transplantes de informações, não criando possibilidades de uma construção do conhecimento coletivo, para o autor, nessa proposta de depósitos, na melhor das hipóteses quem são arquivados/as são os/as homens e mulheres.

Por isso, defendemos que o ensino da Cartografia precisa considerar as especificidades desses sujeitos, uma vez que os/as estudantes que chegam às turmas da EPJA com conhecimentos, sobretudo, sobre os espaços, distâncias, pois por comporem a base da pirâmide social, moram distantes dos centros urbanos, por isso percorrem longas jornadas do trabalho para casa, bem como do trabalho para EPJA (Arroyo, 2019). Dessa forma muito embora não compreendam que possuem um conhecimento científico cartográfico, em suas vidas esses saberes são manifestados em suas práticas cotidianas, pois são construídos no interior de suas vivências e práticas cotidianas.

Sob essa ótica, os conhecimentos adquiridos nas vivências diárias dessas pessoas estão intrinsecamente ligados às suas realidades, que são particularmente influenciadas por suas condições concretas de vida, especialmente marcadas pelo trabalho e pelos deslocamentos. Reconhecer esses saberes envolve transcender a divisão hierárquica entre os tipos de conhecimento e reconhecer as experiências como elementos fundamentais do processo educativo, promovendo práticas pedagógicas mais contextualizadas.

Arroyo (2005) afirma que a EPJA deve ser compreendida como um campo de direitos destinado a sujeitos historicamente marcados por processos de exclusão social e educacional, o que exige práticas pedagógicas sensíveis às suas condições concretas de vida. Nessa linha condutora, cumpre destacar a importância da situacionalidade geográfica dessas pessoas, pois muitos residem em áreas periféricas,

sem acesso ao saneamento básico, transporte público para a mobilidade urbana, além de estarem expostos em encostas, sujeitos a sofrerem os danos socioambientais, decorrentes das mudanças drásticas do aquecimento global. Tais aspectos se constituem como problemáticas que constituem objeto de debate nos estudos da geografia e, em especial, da cartografia.

Partindo dessa premissa, percebemos que a construção do pensamento espacial se torna elemento central no ensino da Cartografia na EPJA, pois envolve o desenvolvimento da capacidade de localizar, comparar, relacionar e interpretar fenômenos do espaço a partir de diferentes escalas e contextos. Atualmente, esse pensamento tem sido trabalhado por meio de metodologias que valorizam a leitura crítica de mapas temáticos, produção de mapas mentais, elaboração de croquis³ do bairro ou trajeto casa-trabalho e a análise de mapas, de modo que o/a estudante não reconheça símbolos e convenções cartográficas, mas compreenda relações de distribuição, desigualdade, mobilidade e uso do território, aproximando o conteúdo cartográfico de sua realidade concreta.

A partir desse entendimento, consideramos relevante que novas ferramentas tecnológicas podem atuar como importantes instrumentos pedagógicos no desenvolvimento do pensamento espacial na EPJA. O uso de plataformas digitais de mapas interativos, aplicativos de geolocalização e recursos visuais dinâmicos possibilita maior aproximação entre o conteúdo e a realidade dos/as estudantes favorecendo a visualização de escalas, trajetos, distâncias e transformações territoriais. Essas ferramentas ampliam as possibilidades de representação e análise do espaço, permitindo que os/as estudantes manipulem informações, compare dados e estabeleçam relações espaciais de forma mais autônoma.

³ Croqui é uma representação gráfica simples e esquemática de um espaço, elaborada sem rigor técnico cartográfico, utilizada para expressar percepções e relações espaciais a partir da observação e vivência do sujeito.

3 INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL (IA) E CARTOGRAFIA NA EPJA: possibilidades pedagógicas

A inteligência artificial (IA), insere-se no conjunto de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) que vem reconfigurando as formas de produção, circulação e acesso ao conhecimento na sociedade contemporânea, impactando diretamente os modos de ensinar e aprender.

Nesse cenário de transformações, as tecnologias digitais deixam de ser compreendidas apenas como instrumentos e passam a atuar como instrumentos que viabilizam os processos educativos, exigindo novas formas de organização didática e interação com o conhecimento, o que dialoga com a perspectiva de Cavalcanti (2011), ao destacar a necessidade de articulação entre conhecimento e prática pedagógica. Inserida nesse contexto, a inteligência artificial caracteriza-se pela capacidade de sistemas computacionais realizarem tarefas que envolvem análise, interferência, reconhecimento de padrões e tomada de decisão a partir de um grande volume de dados.

De acordo com Luckin *et al.* (2016), a IA, no campo educacional, pode ser compreendida como ferramenta de ampliação da aprendizagem, ao possibilitar a personalização do ensino e à ampliação das formas de interação como o conhecimento, aspectos que também se articulam à necessidade de práticas pedagógicas mais contextualizadas e significativas no ensino, conforme discutem Castellar (2010) e Cavalcanti (2011).

A inserção da Inteligência Artificial (IA) no campo educacional pode ser compreendida à luz das discussões sobre tecnologias digitais na educação desenvolvidas no debate internacional por autores como Luckin *et al.* (2016), que defendem a IA como ferramenta da ampliação da inteligência humana e apoio à personalização da aprendizagem, e Holmes, Bialik e Fabel (2019), que analisam suas promessas e implicações para o ensino e a aprendizagem.

Seguindo a linha de pensamento dos/as autores/as mencionados, refletimos que os sistemas de IA podem contribuir para a adaptação de conteúdos, geração de *feedbacks* imediatos e análise

de dados educacionais, favorecendo percursos formativos mais ajustados às necessidades dos/as estudantes. Contudo, também alertam que a efetividade pedagógica dessas tecnologias depende de intencionalidade didática, da formação docente e da compreensão crítica de seus limites, evitando que a inovação tecnológica seja reduzida a um recurso instrumental desarticulado do projeto pedagógico.

De acordo com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) (2023), a incorporação de sistemas de IA generativa no contexto educacional deve ser orientada por princípios éticos e pedagógicos valorizando a mediação docente e evitando que a tecnologia substitua processos formativos essenciais. O referido documento ressalta que a IA pode ampliar oportunidades de aprendizagem, personalizar percursos formativos e facilitar o acesso à informação, mas também alerta para os riscos relacionados à desigualdade digital, dependência tecnológica e fragilização do pensamento crítico, por isso é importante que esses recursos sejam implementados com intencionalidades pedagógicas e com vistas à literacia digital dos/as estudantes.

Dessa maneira, partindo dessa compreensão, completamos:

Do ponto de vista pedagógico, o impacto dessas tecnologias é complexo e multifacetado. Por um lado, elas oferecem oportunidades sem precedentes para o engajamento colaborativo e a aprendizagem participativa, permitindo aos estudantes compartilharem recursos, debater ideias e construir conhecimento de maneira coletiva e interativa. Essa forma de interação pode estimular o pensamento crítico, a criatividade e a capacidade de resolver problemas em um contexto coletivo (Dos Santos, 2023, p. 78).

A materialidade das novas TDICs na educação básica, em especial, na modalidade EPJA é uma questão complexa e que envolve diversos fatores endógenos e exógenos, por isso o seu uso necessita de alinhamento pedagógico, autonomia e preparo docente para o seu manuseio. Com essas habilidades, os/as que ensinam tendem a compreender suas implicações no ensino e na aprendizagem, considerando as especificidades dos sujeitos, suas demandas e as dificuldades que possuem para se inserirem nos espaços digitais, assim

sendo é importante que os/as docentes abordem essas tecnologias, dentre elas a IA focando na democratização do acesso às novas tecnologias, promovendo a alfabetização digital e possibilitando a compreensão acerca do seu uso ético.

No ensino de geografia, a incorporação desses instrumentos digitais tem reconfigurado percepções docentes, linguagens e as formas de mediação do conhecimento, impactando os conteúdos, e de modo específico, a Cartografia Escolar. Nesse cenário, a Inteligência Artificial (IA), emerge como umas das expressões mais recentes desse movimento tecnológico, caracterizando-se por sistemas capazes de processar dados, reconhecer padrões e gerar respostas a partir de algoritmos e modelos computacionais.

A IA tem sido utilizada como ferramenta de apoio à aprendizagem, possibilitando personalização de conteúdo, geração de explicações adaptadas ao perfil dos/as estudantes e ampliação das formas de interação com o conhecimento. Ao relacionar essa possibilidade ao ensino da Geografia na EPJA, entendemos a possibilidade de pensar a IA como recurso pedagógico para o desenvolvimento do pensamento espacial, especialmente diante das especificidades desses sujeitos, pois parte desse público não acessa os espaços digitais, não compreende as implicações que as TDCIs e, em especial, IA podem trazer para suas vidas, por isso recai sobre os/as professores/as a responsabilidade de conduzir esse processo com vistas à formação digital, democratizando esse acesso e que essas tecnologias sirvam para desenvolver pensamento crítico e lateral e não reafirmar as forças hegemônicas de opressão.

No horizonte dessa discussão, é importante compreendermos que a implementação da IA nas aulas geografia sobre cartografia não podem acontecer de forma frívola, alheias aos sujeitos da EPJA, tampouco sem uma abordagem pedagógica que contemple as demandas, anseios, sonhos e problemáticas enfrentadas por essas pessoas. Em Freire (2013) entendemos que ensinar exige convicção de que a mudança é possível, pois apreendendo saberes tecnológicos, compreendendo os (ciber)espaços, as reverberações desses maquinários e sistemas digitais em nossas vidas, é possível

entendermos que o mundo é passível de mudança e não algo inexorável, pois somos sujeitos e não objetos, portanto podemos fazer intervenções quando alcançamos a condição de sujeitos cômicos.

Entrecruzando esse debate, Arroyo (2014) quando se refere à matéria freiriana nos mostra que Freire não propõe como educar as pessoas jovens e adultas, mas esclarece como elas educam, não nos mostra como ensinar-lhes, no entanto, como aprendem, tampouco como socializá-los/as, mas como esses sujeitos se socializam, bem como se formam como pessoas e seres sociais. Diante desse entendimento, no ensino cartográfico na modalidade em exame, é fundamental que não mostremos apenas as coordenadas e as fórmulas matemáticas para compreender os mapas de forma técnica, mas indo além disso, compreendendo que os sujeitos da EPJA estão situados no mapa em realidades não tão atípicas de vedação de direitos, por isso além de cartografar a sociedade é importante que se estimule a sua compreensão.

Nesse sentido, as práticas pedagógicas devem estar alinhadas ao “pensar certo” também orientado por Freire (2013), entendido como uma postura epistemológica que se distancia de uma abordagem mecânica da educação e aproxima teoria e prática, saber e fazer, educando/a, educador/a e objeto do conhecimento. Nessa perspectiva, não há uma concepção de superioridade entre os sujeitos envolvidos no processo educativo, tampouco entre os diferentes tipos de conhecimento, todos/as aprendem na mesma proporção que também ensinam. Por isso mesmo possuindo domínio acerca das novas TDICs os/as que ensinam também devem estar dispostos aprender com os/as estudantes ds EPJA.

Por isso, a IA pode ser mobilizada de maneira concreta por meio de atividades que favoreçam a interpretação, produção e análise de representações espaciais e da sociedade. Ferramentas baseadas em IA podem auxiliar na geração de mapas temáticos a partir de bancos de dados públicos, na interpretação automática de imagens de satélite e na criação de explicações personalizadas sobre conceitos como escala, projeções cartográficas e coordenadas geográficas. Além disso, sistemas de IA com processamento de linguagem natural podem apoiar

estudantes na elaboração de análises escritas sobre mapas, sugerindo ajustes conceituais e ampliando a compreensão das relações espaciais, aproximando-se da perspectiva de Luckin *et al.* (2016), quando destacam o potencial da IA para oferecer suporte adaptativo a personificação da aprendizagem.

Nessa perspectiva, quando aplicamos esses recursos em atividades práticas, o/a professor/a pode propor aos/as estudantes da EPJA a comparação entre mapas históricos e atuais de uma determinada região, utilizando ferramentas digitais para identificar transformações territoriais, ou ainda solicitar que utilizem plataformas com recursos inteligentes para mapear trajetos cotidianos, analisando distancias, fluxos e distribuição de serviços urbanos, localizando-se espacialmente, compreendendo as implicações do modo de produção posto em suas vidas, a exemplo das mudanças climáticas que afetam, sobretudo, as regiões mais distantes dos centros urbanos ou/e que possuem menos estrutura para sustentar as implicações do efeito estufa.

Ademais, nessas atividades é possível suscitar o debate acerca das tendências neoliberais em curso, que têm sido materializadas em nosso país de forma assídua, porém quem mais sente essas transformações são as camadas mais espessas da sociedade.

O capitalismo reorganiza os espaços de maneira desigual, favorecendo uns em detrimento de desprivilegiar os/as mais desassistidos/as, por isso as ferramentas IA, podem enriquecer as aulas e possibilitar às pessoas jovens e adultas compreensão sobre o desmatamento de sua região, sobre a poluição dos rios, córregos, da exploração dos recursos naturais de forma indevida, o que denota crimes ambientais, todos esses conhecimentos podem ser adquiridos com o uso de IAs, bem como no ensino da cartografia que os/as instiga à consciência crítica, fato esse que pode possibilitar a formação cidadã.

Tais aplicações do uso das ferramentas tecnológicas de IA com a Cartografia, as tornam mais dinâmica e investigativa, aproximando o conteúdo da realidade concreta e estimulando o desenvolvimento do pensamento crítico espacial.

Sob esse mesmo enfoque, cumpre mencionar que o tempo reduzido das aulas e as condições de vida que acompanham o público trabalhador, desempregado ou que vive no subemprego são elementos que necessitam ser considerados nesse processo. Assim sendo, entendemos que na modalidade as aulas de geografia abordando o tema em questão devem ser mais objetivas e contextualizadas, entremeadas pelo diálogo, escuta e curiosidade de compreender a visão e os saberes das pessoas jovens e adultas. Nesse contexto, o/a professor/a pode propor que os/as estudantes façam análise do trajeto de seu cotidiano, tanto do trabalho para casa, quanto do emprego para EPJA, utilizando além das ferramentas de IA, a dialogicidade para problematizar o transporte público de má qualidade, a distância da escola para sua casa, pois vivemos em tempos em que a modalidade tem sofrido ataques e desmontes na estrutura, por isso está cada vez mais difícil essas pessoas encontrarem escolas para estudar.

Além dos cálculos, da compreensão da materialidade do mapa, de suas linhas, sua importância para a geolocalização, é importante também refletirmos sobre o espaço que ocupamos, as forças que concorrem para manutenção do *status quo* da sociedade dominante e qual a função dessas pessoas na luta de classes.

Desse modo, ao considerarmos as especialidades do/a estudante que frequenta a modalidade da Educação de pessoas jovens e adultas, a Inteligência Artificial pode ser analisada como recurso potencial de apoio à aprendizagem em contextos marcados por tempo reduzido para estudo extraclasse, cansaço físico e trajetórias escolares descontinuas. Entretanto, a incorporação da IA no contexto da EPJA não pode desconsiderar as profundas desigualdades digitais que atravessam essa modalidade de ensino.

Muitos/as estudantes da EPJA enfrentam limitações no acesso a dispositivos adequados, conexão instável à internet e letramento digital, o que pode transformar uma ferramenta potencialmente inclusiva em mais um fator de exclusão. A desigualdade tecnológica, nesse sentido, não se restringe ao acesso material, mas envolve também competências para o uso crítico e autônomo dos ferramentais digitais.

Dessa forma, a utilização da IA no ensino da Cartografia na EPJA, deve ser compreendida a partir de uma perspectiva libertadora, que consiga considerar simultaneamente suas potencialidades pedagógicas e seus limites estruturais. Se, por um lado, a IA possibilita a personificação da aprendizagem, o acesso a diferentes formas de representação espacial e o desenvolvimento do pensamento crítico, por outro, sua efetividade depende de condições de acesso, da formação docente e da mediação pedagógica intencional. No contexto da EPJA, é fundamental considerar que muitos estudantes apresentam dificuldades no uso de tecnologias digitais, incluindo o manuseio básico de dispositivos com o celular, além da presença de estudantes idosos, cujas trajetórias escolares e sociais são marcadas por processos de exclusão, conforme aponta Arroyo (2005).

Esse cenário evidencia que a desigualdade tecnológica não se limita ao acesso, mas envolve também domínio de competências básicas. Nesse sentido, a incorporação dessas tecnologias não pode ocorrer de forma acrítica ou instrumental, mas deve estar articulada as práticas educativas comprometidas com a inclusão digital, a justiça social e a formação cidadã, de modo que o ensino da Cartografia contribua para a construção crítica do espaço geográfico e das desigualdades que o constituem.

4 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES POSSÍVEIS

Propomo-nos com esse artigo tecer uma breve discussão acerca do uso da Inteligência Artificial (IA) como recurso pedagógico no ensino de Cartografia na Educação de Pessoas Jovens e Adultas (EPJA), considerando suas potencialidades, limites e implicações no processo de ensino e aprendizagem. Compreendemos que a modalidade enfrenta desarranjos em sua organicidade, bem como a visão cristalizada coletiva sobre sua legitimidade e necessidade enquanto educação.

Nesse contexto, entendemos que vivemos em constante transformação mediadas pelas novas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), no campo educacional

apresentam-se como uma possibilidade relevante para a mediação pedagógica, a exemplo da Inteligência Artificial (IA) que pode favorecer a personalização da aprendizagem, ampliação das formas de interação com o conhecimento e o desenvolvimento de habilidades espaciais. No ensino de Cartografia, tais tecnologias podem contribuir para tornar o conteúdo mais dinâmico, investigativo e articulado à realidade dos/as estudantes, especialmente quando associadas a práticas pedagógicas contextualizadas e significativas.

O estudo revela que a incorporação da IA na EPJA não pode ser compreendida de forma acrítica, pois diante do contexto em que essas pessoas vivem, suas trajetórias e sonhos, o ensino cartográfico pode transcender a técnica de compreender apenas a materialidade dos mapas com fórmulas e cálculos matemáticos, mas podemos permitir que esses sujeitos consigam se situar socialmente, compreendendo para além de uma posição de geolocalização e favorecendo nesse processo a superação da consciência ingênua e dê lugar para uma percepção de realidade que problematize e questione os padrões sociais de exclusão.

No ensino cartográfico, é possível utilizar essas ferramentas como instrumentos que sejam capazes de contribuir para emancipação e não de opressão do público EPJA, para tanto, é importante que as práticas pedagógicas estejam alinhadas ao viés transformador e os/as que ensinam tendem a desenvolver suas abordagens mirando no pensar certo, abordando condutas que reforcem a educação bancária, mas num ritmo de contrariedade forneça nesse percurso o diálogo como elemento guiador.

Por fim, inferimos que a Inteligência Artificial, embora apresente potencial significativo como recurso pedagógico, não deve ser compreendida como solução imediata para os desafios do ensino, mas como uma ferramenta que, quando utilizada de forma crítica, ética e intencional, pode contribuir para o fortalecimento do ensino de Cartografia na EPJA. Por fim, destaca-se a necessidade de ampliação de estudos empíricos que investiguem, em contextos reais, as possibilidades e limites do uso da IA nessa modalidade de ensino, de

modo a aprofundar o debate e subsidiar práticas educativas mais inclusivas e socialmente comprometidas.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Passageiros da noite: do trabalho para a EJA** – itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis: Vozes, 2017.

ARROYO, Miguel Gonzáles. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Org.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

CALLAI, Helena Copetti. **A Geografia ensinada: os desafios da formação do cidadão**. Ijuí: Unijuí, 2013.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. **Educação geográfica: teorias e práticas docentes**. São Paulo: Contexto, 2010.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas: Papirus, 2011.

SANTOS, Douglas Manoel Antonio de Abreu Pestana dos. Inteligência artificial na educação: potencialidades e desafios. **Revista SCIAS Educação, Comunicação e Tecnologia**, Belo Horizonte, v. 5, n. 2, p. 74-89, jul./dez. 2023. Disponível em: <https://revista.uemg.br/sciasedcomtec/article/download/7692/4979/32205>. Acesso em: 09 jun. 2026.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

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

HOLMES, Wayne; BIALIK, Maya; FADEL, Charles. **Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning**. Boston: Center for Curriculum Redesign, 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua): acesso à internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal. *Rio de Janeiro*: IBGE, 2024.

KATUTA, Angela Massumi. **Ensino de Geografia e formação docente**: práticas e reflexões. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013.

LUCKIN, Rose et al. **Intelligence Unleashed**: An Argument for AI in Education. London: Pearson Education, 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Guidance for generative AI in education and research**. Paris: UNESCO, 2023.

PIZZANI, Luciana et al. **A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento**. Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação, Campinas, v. 10, n. 1, p. 53–66, jul./dez. 2012.

SANTOS, Milton. Cidadanias mutiladas. In: SANTOS, Milton. **O país distorcido**: o Brasil, a globalização e a cidadania. São Paulo: Publifolha, 2002. p. 133–144.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**. São Paulo: Edusp, 2006.

SIMIELLI, Maria Elena Ramos. **Cartografia no ensino fundamental e médio**. São Paulo: Contexto, 1999.

CAPÍTULO 5

GAMIFICAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL: IMPACTOS NO ENGAJAMENTO E NA APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO HÍBRIDA¹

*GAMIFICATION IN ELEMENTARY EDUCATION: IMPACTS ON STUDENT EN-
GAGEMENT AND LEARNING IN THE CONTEXT OF HYBRID EDUCATION*

Renato Monteiro Alves

Mestre em Tecnologias Emergentes

Must University

Teresina-PI

E-mail: renatoalves@ufpi.edu.br

RESUMO

A gamificação tem se destacado como uma metodologia inovadora no ensino, promovendo maior engajamento e motivação dos alunos por meio da aplicação de elementos típicos dos jogos, como desafios, recompensas e *feedback* imediato. No contexto da educação híbrida, essa abordagem se torna ainda mais relevante ao possibilitar a integração entre atividades presenciais e digitais, proporcionando um aprendizado mais dinâmico e personalizado. Este estudo objetiva investigar o impacto da gamificação no ensino fundamental, tendo como objetivos específicos a análise da sua influência na participação ativa dos alunos e na retenção do conhecimento, e a discussão dos desafios e limitações para sua implementação, especialmente nas escolas públicas brasileiras, onde a desigualdade de acesso à tecnologia e a falta de formação docente representam obstáculos significativos. A pesquisa fundamenta-se em uma revisão bibliográfica dos estudos mais relevantes e recentes

¹ Este artigo é resultado de pesquisa desenvolvida no âmbito do curso de Master of Science in Emergent Technologies, da Must University- Florida USA, e constitui um recorte da dissertação intitulada "A Influência da Gamificação no engajamento dos alunos no ensino híbrido: um estudo sobre a metodologia lúdica como estratégia no ensino fundamental", defendida e aprovada em 2025.

sobre o tema, destacando estratégias bem-sucedidas e as melhores práticas para integrar a gamificação ao ensino híbrido. Os resultados sugerem que, quando bem planejada e alinhada aos objetivos pedagógicos, a gamificação pode contribuir para uma educação mais inclusiva, interativa e eficiente.

Palavras-chave: Gamificação; Ensino Híbrido; Metodologias Ativas; Ensino Fundamental; Inovação Pedagógica.

ABSTRACT

Gamification has emerged as an innovative methodology in education, fostering greater student engagement and motivation through the application of game elements such as challenges, rewards, and immediate feedback. In the context of hybrid education, this approach becomes even more relevant by enabling the integration of in-person and digital activities, providing a more dynamic and personalized learning experience. This study investigates the impact of gamification in elementary education, analyzing its influence on students' active participation and knowledge retention. Additionally, it discusses the challenges and limitations of its implementation, particularly in Brazilian public schools, where disparities in access to technology and lack of teacher training pose significant obstacles. The research is based on a bibliographic review of the most relevant and recent studies on the subject, highlighting successful strategies and best practices for integrating gamification into hybrid education. The findings suggest that when well-planned and aligned with pedagogical objectives, gamification can contribute to a more inclusive, interactive, and effective education.

Keywords: Gamification; Hybrid Education; Active Methodologies; Elementary Education; Pedagogical Innovation.

1 INTRODUÇÃO

O avanço da tecnologia e suas possibilidades de aplicação na educação têm permitido a implementação de metodologias inovadoras no processo de ensino e aprendizagem. A gamificação, definida como o uso de elementos de jogos no contexto educacional, destaca-se como

uma ferramenta promissora para aumentar o engajamento dos alunos. No entanto, sua efetividade ainda enfrenta desafios, especialmente nas escolas públicas brasileiras, bem como na compreensão do impacto dessas ferramentas no desempenho escolar dos estudantes do ensino fundamental em modelos híbridos de ensino.

A relevância deste estudo é sustentada por autores como Gee (2003), que, ao analisar os princípios dos jogos aplicados à educação, enfatiza que "os videogames bem projetados são, em sua essência, sistemas de aprendizado", pois exigem que os jogadores desenvolvam habilidades complexas de resolução de problemas e adaptem-se a diferentes desafios ao longo do jogo. De forma semelhante, Deterding (2013) explora a gamificação e sua aplicação no ensino, ressaltando o uso de princípios de *design* de jogos para tornar a aprendizagem significativa e motivadora. Assim, este estudo fundamenta-se nas teorias de aprendizagem ativa e motivação, especialmente nos conceitos de gamificação e em autores como Kapp (2012) e Schell (2015), sem perder de vista os estudos mais recentes, como os de Hamari *et al.* (2022), que apontam a gamificação como ferramenta capaz de promover melhorias significativas no desempenho acadêmico, especialmente quando associada às metodologias ativas.

Esta pesquisa tem como objetivo investigar a influência da gamificação na motivação e na participação ativa dos alunos em ambientes híbridos de aprendizagem, que articulam atividades presenciais e digitais. Busca-se analisar sua efetividade como estratégia pedagógica para promover o engajamento discente, bem como discutir os impactos da inovação tecnológica no contexto educacional contemporâneo. Além disso, o estudo pretende contribuir para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais dinâmicas e eficientes, considerando os desafios relacionados ao acesso à tecnologia e à formação docente no contexto brasileiro. Sua relevância reside na análise do potencial das estratégias lúdicas para favorecer a aprendizagem, articulando contribuições teóricas e evidências apresentadas em estudos e experiências já realizadas.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1.1 Gamificação: conceito e evolução

Enquanto conceito, o termo surgiu no início dos anos 2000, associado à aplicação de elementos de jogos em contextos corporativos e educacionais. Internacionalmente, começou a ser vista como uma ferramenta estratégica para engajamento, especialmente no ensino superior e em treinamentos empresariais. No Brasil, a adoção da gamificação foi inicialmente tímida, restringindo-se a projetos isolados, no entanto, com o avanço das tecnologias digitais e a necessidade crescente de inovação pedagógica, sua aplicação vem ganhando força no contexto da educação básica (Bacich; Moran, 2018).

A evolução da gamificação pode ser dividida em três fases principais. Inicialmente, na década de 1990, os jogos educacionais começaram a ser utilizados como complemento ao ensino formal. Na década de 2000, com a popularização das tecnologias digitais, surgiram plataformas educacionais gamificadas, como Kahoot! e Duolingo. Atualmente, a gamificação está integrada a metodologias ativas de ensino, sendo utilizada para personalizar o aprendizado e aumentar a motivação dos alunos. Estudos recentes, como os de Santos, Pereira e Oliveira (2023), demonstram que a implementação de sistemas gamificados nas escolas públicas brasileiras têm potencial para reduzir taxas de evasão e melhorar a retenção do conhecimento.

2.1.2 Elementos fundamentais da gamificação

A eficácia da gamificação na educação está diretamente relacionada à forma como seus elementos são aplicados. Deterding (2011) distingue entre gamificação superficial, que apenas adiciona pontos e recompensas sem impacto real no aprendizado, e gamificação significativa, que estrutura desafios progressivos para incentivar o engajamento e a aprendizagem contínua.

Os elementos fundamentais da gamificação incluem: narrativa, recompensas e reconhecimento, desafios progressivos e feedback imediato. Ao serem incorporados à educação, esses elementos foram ajustados para atender aos objetivos pedagógicos. Em um ambiente educacional, a narrativa pode ser usada para contextualizar conteúdos curriculares, tornando-os mais interessantes. As recompensas podem ser adaptadas para reconhecer esforços e incentivar a persistência. Os desafios progressivos tornam o aprendizado mais envolvente, enquanto o *feedback* imediato auxilia na compreensão dos erros e no aprimoramento contínuo do estudante.

Dessa forma, a transposição dos elementos originais dos jogos para o contexto educacional não ocorre de maneira automática, mas exige planejamento didático para garantir que a gamificação seja empregada como uma ferramenta de aprendizado e não apenas como um artifício motivacional superficial (Deterding, 2011).

Em contextos de vulnerabilidade social, por exemplo, é fundamental que a gamificação seja implementada de forma inclusiva, garantindo que todos os estudantes possam se beneficiar das estratégias lúdicas sem depender exclusivamente de recursos tecnológicos avançados (Resnick, 2022).

2. 1. 3 Benefícios e desafios da aplicação no ensino

A gamificação tem sido amplamente estudada por seu impacto positivo no ensino. Gee (2003) afirma que os jogos promovem aprendizagem significativa ao colocar os alunos em situações de resolução de problemas, onde precisam aplicar conhecimento de forma prática. Estudos recentes confirmam que a gamificação pode favorecer a aprendizagem adaptativa e personalizada, beneficiando especialmente alunos com dificuldades de atenção (Silva *et al.*, 2022).

Entre os benefícios identificados na literatura, destacam-se:

- Aumento do engajamento: Alunos tendem a se envolver mais com o conteúdo quando são desafiados e recompensados (Kapp, 2012).

- Melhoria na retenção do conhecimento: O aprendizado baseado em desafios promove uma assimilação mais profunda dos conceitos (Macedo, Silva e Santos, 2020).
- Desenvolvimento de habilidades socioemocionais: Trabalhar com jogos e dinâmicas gamificadas pode fortalecer habilidades como pensamento crítico, colaboração e autonomia (Moran, 2015).

Contudo, a implementação da gamificação no ensino também apresenta desafios. A falta de formação docente específica e a ausência de infraestrutura adequada nas escolas públicas dificultam a adoção de estratégias gamificadas (Souza; Giordano, 2021). Além disso, a resistência a novas metodologias por parte de alguns professores e gestores pode limitar a aplicação de práticas inovadoras.

2.2 Gamificação no Ensino Híbrido

A gamificação no ensino híbrido surge como uma ferramenta estratégica para unir os benefícios da aprendizagem presencial e *online*, permitindo maior personalização e flexibilidade no ensino. Diferentemente do ensino tradicional, no qual o professor é o principal mediador do conhecimento, o ensino híbrido permite que o estudante assuma um papel mais ativo, tornando-se protagonista de sua aprendizagem (Moran, 2015; Bacich; Moran, 2018). Estudos recentes, como os de Almeida (2023), reforçam que a gamificação integrada ao ensino híbrido pode ampliar significativamente a autonomia dos alunos e sua motivação para aprender.

O ensino híbrido é um modelo que combina atividades presenciais e digitais, proporcionando diferentes ritmos e estilos de aprendizagem. Essa abordagem permite que o aluno utilize os recursos tecnológicos como facilitadores do conhecimento, ao mesmo tempo em que mantém a interação social essencial para o aprendizado. Dentro desse contexto, a gamificação atua como um catalisador, tornando o processo mais dinâmico e envolvente, promovendo o aprendizado ativo e colaborativo.

A adoção do ensino híbrido, no Brasil, foi acelerada pela pandemia de COVID-19, quando as escolas precisaram implementar o ensino remoto. Essa experiência destacou tanto as vantagens quanto os desafios do modelo. Muitas instituições mantiveram abordagens híbridas após o retorno presencial, evidenciando sua eficácia na personalização do ensino e no desenvolvimento da autonomia dos alunos (Moran, 2021). No entanto, questões como desigualdade de acesso à tecnologia e resistência à mudança metodológica ainda representam barreiras significativas para a implementação plena do ensino híbrido no Brasil (Silva; Almeida, 2022).

A implementação da gamificação no ensino híbrido pode ocorrer de diversas formas, desde plataformas educacionais gamificadas até a adaptação de práticas presenciais que incorporam elementos de jogos. Um estudo de Souza e Giordano (2021) demonstrou que turmas que utilizaram mecânicas gamificadas no ensino híbrido apresentaram um aumento de 35% na participação dos alunos e melhorias na retenção dos conteúdos.

Outro ponto relevante é o uso de narrativas gamificadas para conectar atividades presenciais e *online*. Ao estabelecer desafios progressivos, recompensas simbólicas e *feedback* imediato, o ensino híbrido se torna mais motivador e eficaz, pois os alunos sentem que seu progresso é constante e reconhecido. Segundo Kapp (2012), quando um estudante enfrenta um desafio em um ambiente gamificado, ele é estimulado a buscar soluções, desenvolver estratégias e superar obstáculos. Esse processo gera um ciclo contínuo de motivação, pois a conquista de um objetivo reforça a vontade de continuar aprendendo.

Nesse contexto, a tecnologia desempenha um papel crucial na implementação de recursos didáticos, como os jogos, no ensino híbrido. *Softwares* dos mais diversos desenvolvedores permitem que os professores criem ambientes interativos e desafiadores. Soma-se ainda a essas facilidades, o uso de inteligência artificial em plataformas adaptativas, que permite a personalização dos desafios conforme o nível de cada aluno, promovendo um ensino mais inclusivo e eficiente (Bacich; Moran, 2018; Resnick, 2022).

Contudo, é fundamental que a escolha das ferramentas considere a realidade das escolas, especialmente no contexto brasileiro, onde a desigualdade no acesso à tecnologia pode representar um obstáculo à implementação eficaz da gamificação. Para que a gamificação seja bem-sucedida no ensino híbrido, é necessário um planejamento pedagógico adequado, alinhando as estratégias gamificadas aos objetivos educacionais, promovendo ainda a capacitação contínua dos professores, fatores essenciais para garantir que a gamificação seja aplicada de forma eficaz e integrada ao currículo escolar (Resnick, 2022).

2.3 Estratégias lúdicas no Ensino Fundamental

A busca por uma educação mais inclusiva e eficaz tem motivado a adoção de metodologias inovadoras que atendam às necessidades dos estudantes de diferentes contextos socioeconômicos. No Brasil, a desigualdade no acesso a recursos educacionais torna ainda mais urgente a implementação de estratégias lúdicas acessíveis e adaptáveis ao processo único de aprendizagem dos alunos. (Souza; Giordano, 2021).

Nesse sentido, a gamificação surge como uma ferramenta viável para promover a equidade educacional, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais envolvente e acessível, independentemente das condições da instituição de ensino.

O uso de estratégias lúdicas no ensino fundamental tem se mostrado essencial para aumentar a motivação dos alunos e aprimorar a assimilação do conhecimento. A implementação bem-sucedida depende de políticas públicas que incentivem a inovação pedagógica, além de investimentos em infraestrutura tecnológica.

2.3.1 Metodologias ativas e o aprendizado baseado em jogos

As metodologias ativas representam uma abordagem educacional que coloca o aluno no centro do processo de

aprendizagem, promovendo sua participação ativa e crítica na construção do conhecimento (Bacich; Moran, 2018). A gamificação potencializa essa abordagem ao ir além da simples transmissão de conteúdo, transformando o ensino em uma experiência interativa e motivadora.

A utilização de estratégias de tentativa e erro nos jogos oferece uma oportunidade única para o aluno desenvolver habilidades cognitivas e emocionais. Segundo Gee (2003), os jogos permitem que os estudantes testem diversas possibilidades, aprendendo com os erros e ajustando suas estratégias conforme avançam nos desafios. Esse modelo favorece o desenvolvimento da resiliência, da motivação contínua e da perseverança, elementos essenciais para um processo de ensino-aprendizagem eficaz. Moran (2015) reforça que a inserção da gamificação no ensino amplia as possibilidades da tecnologia educacional, permitindo que os alunos interajam com os conteúdos de forma mais ativa e significativa.

2.3.2 Estratégias gamificadas bem-sucedidas

Estudos demonstram que a aplicação da gamificação na educação tem gerado resultados positivos em diferentes contextos. Um exemplo notável é o programa *GamEdu*, implementado em escolas públicas brasileiras, que utiliza desafios interativos para o ensino de matemática. De acordo com Macedo, Silva e Santos (2020), os alunos que participaram do programa apresentaram um aumento de 40% na retenção dos conteúdos matemáticos, além de demonstrarem maior interesse e participação nas aulas.

Outro estudo relevante conduzido por Souza e Giordano (2021) analisou o impacto da gamificação em turmas do ensino fundamental, demonstrando que a adoção de trilhas de aprendizagem gamificadas resultou em um aumento de 35% na participação dos alunos e melhorias significativas na disciplina e no desempenho acadêmico. Esses resultados reforçam a ideia de que a gamificação não apenas motiva os alunos, mas também influencia diretamente a qualidade do aprendizado. A partir dos estudos analisados, fica evidente que a

gamificação fortalece habilidades essenciais para o desenvolvimento dos alunos, como pensamento crítico, colaboração e autonomia.

O impacto positivo da gamificação também é destacado em estudos nacionais, como os de Bacich e Moran (2018), que apontam que a introdução de estratégias lúdicas melhora a relação entre professores e alunos, tornando o ambiente educacional mais colaborativo e produtivo. Esses resultados corroboram a necessidade de expandir e aprimorar o uso da gamificação na educação brasileira.

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A ausência de políticas públicas que incentivem a inovação pedagógica representa um dos principais entraves para a gamificação na educação básica. A desigualdade no acesso à internet e a equipamentos digitais também cria um cenário no qual apenas determinados alunos conseguem se beneficiar plenamente dessas metodologias (Souza; Giordano, 2021).

Para as escolas, torna-se essencial a criação e modernização de laboratórios de informática, bibliotecas digitais e ambientes interativos de aprendizado. Sem essas condições estruturais, a gamificação corre o risco de se tornar mais um fator de desigualdade educacional, beneficiando apenas aqueles que já possuem acesso privilegiado a recursos tecnológicos.

Em consonância, muitos professores relatam dificuldades em adaptar conteúdos curriculares à gamificação, pois os programas de formação inicial frequentemente não contemplam metodologias ativas e inovação tecnológica (Moran, 2020). Como consequência, a gamificação muitas vezes é reduzida a uma ferramenta secundária, utilizada apenas como alternativa para recuperar o interesse de alunos desmotivados ou para atingir metas institucionais, e não como uma estratégia planejada desde o início do processo de ensino-aprendizagem (Kapp, 2012).

Os resultados deste estudo evidenciaram que a gamificação contribui significativamente para o engajamento, a motivação e a participação dos alunos do ensino fundamental em contextos híbridos

VOZES, TEXTOS E APRENDIZAGENS: APROXIMAÇÕES ENTRE AS PESQUISAS EM LETRAS E EDUCAÇÃO

de aprendizagem. Contudo, sua implementação ainda enfrenta desafios relacionados à formação docente, à sobrecarga de trabalho dos professores e às limitações de acesso às tecnologias digitais. Nesse sentido, torna-se fundamental investir em capacitação e suporte pedagógico, de modo a integrar a gamificação ao planejamento curricular como uma estratégia pedagógica estruturada. As evidências analisadas corroboram a literatura da área, indicando que a gamificação favorece uma aprendizagem mais dinâmica, interativa e significativa, desde que sua aplicação seja planejada e alinhada aos objetivos educacionais.

Para ilustrar essas análises, apresentamos no quadro 2 os principais resultados das produções selecionadas nesse estudo. Esses materiais visualizam dados quantitativos e qualitativos que corroboram as inferências realizadas e tornam as conclusões mais acessíveis.

Quadro 2: Dados encontrados nas fontes pesquisadas e conclusões correspondentes

Referência	Dados principais	Conclusão
Hamari, J., Koi-visto, J.; Sarsa, H. (2014)	- Mapeamento de estudos empíricos sobre gamificação: * Dentre eles: 62,5% relataram resultados positivos; * 25% neutros; * 12,5% negativos.	A gamificação tende a ter efeitos positivos, mas os resultados dependem do contexto e dos usuários envolvidos.
Macedo, R., Silva, T. R.; Santos, P. (2020)	- Implementação de jogos digitais em aulas de matemática no ensino fundamental; * Observaram aumento no engajamento dos alunos.	A gamificação diversifica as metodologias de ensino e reduz o uso excessivo de métodos tradicionais, aumentando a motivação dos alunos.
Santos, L. F., Pereira, M. A.; Oliveira, R. S. (2023)	- Investigação da eficácia da gamificação na educação básica; * Os resultados indicaram melhora no desempenho acadêmico dos alunos.	A gamificação é uma estratégia pedagógica eficaz na educação básica, promovendo maior engajamento e aprendizado.

VOZES, TEXTOS E APRENDIZAGENS: APROXIMAÇÕES ENTRE AS PESQUISAS EM LETRAS E EDUCAÇÃO

Silva, J. R.; Almeida, C. P. (2022)	- Análise do uso da realidade virtual e gamificação no ensino; * constataram aumento na motivação e participação dos alunos.	A integração de realidade virtual e gamificação enriquece a prática pedagógica, tornando as aulas mais atrativas.
Souza, F. A.; Gior-dano, R. P. (2021)	- Estudo bibliográfico sobre o uso da plataforma Kahoot! no ensino de matemática; * identificaram potencial para melhorar a aprendizagem.	A gamificação, por meio de plataformas como o Kahoot!, pode ser uma ferramenta eficaz no ensino de matemática, promovendo maior interação e interesse dos alunos.

Fonte: Monteiro, (2025).

Os resultados desta pesquisa confirmam as evidências apresentadas por outros estudos que demonstram a eficácia da gamificação como estratégia para aumentar a motivação e melhorar a experiência de aprendizagem. Para explicitar e destacar essas evidências, os exemplos de práticas lúdicas como técnica metodológica para aumentar o engajamento e motivação dos alunos, observados durante o desenvolvimento do presente trabalho, estão organizadas no quadro 3.

Quadro 3: Exemplos práticos de metodologias lúdicas em sala de aula

Referência	Prática	Disciplina	Público-alvo
Santos et al. (2021)	Plataforma Kahoot: criação de quizzes - aulas dinâmicas e participativas. Esses quizzes incentivam a competição saudável e reforçam o conteúdo aprendido.	Diversas disciplinas	Ensino Fundamental e Médio
Da Silva Santos et al. (2022)	Elaboração de jogos digitais dentro de uma sequência didática , com ferramentas motivadoras	Química	Ensino Médio

**VOZES, TEXTOS E APRENDIZAGENS: APROXIMAÇÕES ENTRE AS PESQUISAS
EM LETRAS E EDUCAÇÃO**

	para a aprendizagem e discussão dos conceitos de Química contextualizados à Química Forense.		
Sales et al. (2017)	Uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), aliado a estratégias gamificadas, nos conceitos de Física.	Física	Ensino Remoto Ensino Médio

Fonte: Monteiro, (2025).

No entanto, também se observou que, sem um planejamento pedagógico adequado, a gamificação pode se tornar apenas uma ferramenta lúdica sem impacto significativo no desempenho acadêmico.

Dessa forma, este trabalho contribui ao demonstrar a relevância da integração entre a gamificação e o ensino híbrido, trazendo à tona aspectos específicos que ainda não haviam sido amplamente discutidos na literatura, como o impacto da gamificação na inclusão digital e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais nos alunos.

As lacunas preenchidas por este estudo dizem respeito à análise crítica sobre os desafios da gamificação no ensino híbrido, incluindo limitações estruturais e metodológicas. Ademais, a pesquisa amplia a compreensão sobre como os elementos gamificados podem ser adaptados para diferentes contextos educacionais, oferecendo diretrizes que auxiliam docentes e gestores na tomada de decisões sobre o uso dessas estratégias.

Os resultados obtidos reforçam a importância da adoção de metodologias ativas e inovadoras na educação básica, incentivando futuras investigações sobre como potencializar o uso dessas ferramentas para promover uma aprendizagem significativa e inclusiva.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo analisou o impacto da gamificação no ensino fundamental, com foco em suas contribuições para o engajamento, a motivação e a aprendizagem dos estudantes. Os resultados da revisão bibliográfica indicam que a utilização de estratégias gamificadas favorece a participação ativa dos alunos, amplia o interesse pelas atividades escolares e contribui para a retenção do conhecimento.

No âmbito teórico, a pesquisa reforça a relevância da gamificação como metodologia ativa capaz de tornar o processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico e significativo. Além disso, evidencia a importância da ampliação do acesso às tecnologias educacionais para a efetiva implementação dessa abordagem.

Como limitação, destaca-se o caráter bibliográfico do estudo, que restringe a generalização dos resultados. Dessa forma, recomenda-se a realização de pesquisas empíricas e longitudinais que aprofundem a compreensão dos impactos da gamificação em diferentes contextos educacionais.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. **Metodologias ativas e gamificação no ensino híbrido: desafios e possibilidades**. Porto Alegre: Penso, 2023.

BACICH, L.; MORAN, J. **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BRAGA, L. M.; MONTEIRO, R. M. O ensino híbrido e os desafios da inovação pedagógica: uma análise no contexto da educação básica. **Revista Práxis Educacional**, v. 18, n. 46, p. 1-22, 2022.

COSTA, A. C. F. Metodologias ativas e ensino híbrido: perspectivas para a formação integral. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 18, n. 52, p. 235-254, 2021.

DETERDING, S. **Gamification: designing for motivation**. Interactions, v. 19, n. 4, p. 14-17, 2011.

FERNANDES, L. B.; NUNES, T. R. Gamificação e ensino híbrido: impactos no engajamento dos alunos do ensino fundamental. **Revista Brasileira de Tecnologias Educacionais**, v. 16, n. 1, p. 78-96, 2023.

GEE, J. P. **What video games have to teach us about learning and literacy**. New York: Palgrave Macmillan, 2003.

GOULART, F. R.; LINS, M. F. **Gamificação e aprendizagem personalizada**: perspectivas no ensino híbrido. *Interfaces da Educação*, v. 13, n. 38, p. 88-105, 2021.

HAMARI, J.; KOIVISTO, J.; SARSA, H. Does gamification work? A literature review of empirical studies on gamification. **Computers in Human Behavior**, v. 127, p. 107019, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2022.107019>.

HORN, M. B.; STAKER, H. **Blended**: using disruptive innovation to improve schools. San Francisco: Jossey-Bass, 2015.

KAPP, K. M. **The gamification of learning and instruction**: game-based methods and strategies for training and education. San Francisco: Pfeiffer, 2012.

MACEDO, R.; SILVA, T. R.; SANTOS, P. GamEdu: a influência da gamificação na aprendizagem da matemática no ensino fundamental. **Revista Brasileira de Educação Matemática**, v. 10, n. 2, p. 45-63, 2020.

MOURA, A. L. S.; OLIVEIRA, C. A. Gamificação e ensino híbrido: estratégias para o engajamento na educação básica. **Revista Educação e Interfaces**, v. 13, n. 2, p. 45-60, 2020.

MORAN, J. **A educação que desejamos**: novos desafios e como chegar lá. Campinas: Papirus, 2015.

MORAN, J. **Ensino híbrido e inovação pedagógica**: repensando a educação na era digital. São Paulo: Loyola, 2021.

OCAÑA-FERNÁNDEZ, Y. **Revisão bibliográfica como metodologia de pesquisa**: fundamentos e aplicações. Maceió: Editora Universitária, 2019.

RESNICK, M. **Lifelong kindergarten**: cultivating creativity through projects, passion, peers, and play. Cambridge: MIT Press, 2022.

SALES, G. L.; CUNHA, J. L. L.; GONÇALVES, A. J.; SILVA, J. B.; SANTOS, R. L. Gamificação e ensinagem híbrida na sala de aula de física: metodologias ativas aplicadas aos espaços de aprendizagem e na prá-

tica docente. **Conexões** - Ciência e Tecnologia, v. 11, n. 2, p. 45-52, 2017.

SANTOS JÚNIOR, G. P. dos; NUNES, E. de A.; OLIVEIRA, B. S. de. Gamificação e dispositivos móveis na pós-graduação: promovendo a interatividade na sala de aula. **Interfaces da Educação**, v. 12, n. 36, 2021.

SANTOS, L. F.; PEREIRA, M. A.; OLIVEIRA, R. S. Gamificação e equidade educacional: estratégias para inclusão digital nas escolas públicas brasileiras. **Educação & Sociedade**, v. 44, n. 1, p. 89-110, 2023.

SANTOS, R. S. C.; MARQUES, M. M. A utilização de atividades gamificadas e da ciência forense como metodologias ativas para o ensino de química durante o ensino remoto. **Revista Insignare Scientia**, v. 5, n. 2, p. 397-412, 2022. DOI: <https://doi.org/10.36661/2595-4520.2022v5n2.13009>.

SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. P. Desafios e oportunidades da gamificação no ensino híbrido no Brasil: uma análise crítica. **Revista Brasileira de Tecnologias Educacionais**, v. 15, n. 3, p. 22-39, 2022.

SOUZA, F. A.; GIORDANO, R. P. O impacto da gamificação no engajamento dos alunos: um estudo de caso no ensino fundamental. **Educação & Tecnologia**, v. 12, n. 2, p. 67-85, 2021.

CAPÍTULO 6

MICROCONTOS E INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL COMO FERRAMENTAS DA AÇÃO DOCENTE

MICROFICTION AND ARTIFICIAL INTELLIGENCE AS TOOLS FOR TEACHING

Glaucielli Aparecida Smaniotto de Almeida Boscariol

Discente da Universidade Virtual do Estado de São Paulo-UNIVESP
São Pedro - SP

E-mail: glau.smaniotto@gmail.com

Katiúscia Aparecida Silva Tibola Rodrigues

Discente da Universidade Virtual do Estado de São Paulo-UNIVESP
Cosmópolis - SP

E-mail: katiusciasilvarodrigues@gmail.com

Matheus Boscariol Lima

Discente da Universidade Virtual do Estado de São Paulo-UNIVESP
São Pedro - SP

E-mail: matheusboscarior@outlook.com

Thiago Tibola Rodrigues

Discente da Universidade Virtual do Estado de São Paulo-UNIVESP
Cosmópolis - SP

E-mail: tibola_8@hotmail.com

Antonia Ellen Alves dos Santos

Doutoranda na Universidade Federal de São Paulo-UNIFESP
Guarulhos - SP

E-mail: aellenalvesantos@gmail.com

RESUMO

Este artigo apresenta os resultados de uma atividade desenvolvida no âmbito do Projeto Integrador do curso de Licenciatura em Letras Portugêses, da Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP), realizada no primeiro semestre de 2026, cuja temática esteve voltada à

atuação docente no letramento literário. O estudo teve como objetivo incentivar a prática da escrita criativa por meio da produção de microcontos, associada ao uso da inteligência artificial (IA) como ferramenta de apoio pedagógico. A pesquisa fundamentou-se na abordagem do Design Centrado no Ser Humano – HCD, estruturada nas etapas de Ouvir, Criar e Implementar. Inicialmente, foram realizadas observações do contexto escolar, seguidas da elaboração e aplicação de atividades didáticas que contemplaram a leitura de contos, a produção de microcontos e a criação de representações visuais dessas narrativas por meio de ferramentas de inteligência artificial. Os resultados evidenciaram o desconhecimento prévio de alunos e professores acerca das potencialidades da IA para a construção do conhecimento em ambiente educacional. Além disso, observou-se aumento do engajamento dos estudantes, fortalecimento das práticas de letramento literário e ampliação das possibilidades de atuação docente mediadas por tecnologias digitais. Conclui-se, assim, que a integração da inteligência artificial às práticas pedagógicas pode contribuir significativamente para o desenvolvimento da criatividade, da aprendizagem e da formação leitora dos estudantes.

Palavras-chave: Ação docente; Inteligência artificial; Letramento literário, Microconto.

ABSTRACT

This article presents the results of an activity developed within the *Projeto Integrador*, at the Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP) during the first semester of 2026. The project focused on teaching practices related to literary literacy. The study aimed to encourage creative writing through the production of microfiction while incorporating artificial intelligence (AI) as a pedagogical support tool. The research was based on the Human-Centered Design (HCD) approach, structured into three stages: Hear, Create, and Implement. Initially, observations of the educational context were conducted, followed by the design and implementation of interactive learning activities, including the reading of short stories, the production of microfiction, and the creation of visual representations of these narratives through AI-based tools. The findings revealed that both students and teachers had limited

prior knowledge regarding the educational potential of artificial intelligence as a resource for knowledge construction. Furthermore, the project promoted greater student engagement, strengthened literary literacy practices, and expanded teaching possibilities through the integration of digital technologies. The study concludes that incorporating artificial intelligence into pedagogical practices can significantly contribute to the development of creativity, learning processes, and students' literary education.

Keywords: Artificial intelligence; Microfiction; Literary literacy; Teaching practices.

1 INTRODUÇÃO

A dificuldade existente dos professores em se atualizar para o uso das novas ferramentas, como a inteligência artificial, propicia um novo horizonte para a renovação da ação docente nas escolas da cidade de Cosmópolis (SP), em especial das unidades de ensino básico, nível fundamental 2. A necessidade desse aprendizado, por parte dos mestres, possibilita o ensino do letramento literário a alunos cada vez mais inseridos em um mundo de letramento digital.

Para Pimenta (2012, p.7), “como fenômeno social, a educação não se esgota no estudo de uma única ciência. Como fenômeno múltiplo, é a síntese de múltiplas determinações. Por isso, requer a pluralidade de enfoques sobre si”. Portanto, não bastam os conhecimentos adquiridos durante a formação inicial do professor. É necessária também uma formação continuada incentivada pelas entidades e instituições escolares dentro desses diversos campos que escapam, muitas vezes, à alçada dos educadores.

Segundo Zorzal (2025), é imprescindível repensar o papel da educação com o uso das inteligências artificiais, visto que elas estão cada vez mais presentes no cotidiano não só das empresas, mas também da sociedade. Se é função do professor de Língua Portuguesa ensinar a leitura e a produção de textos, bem como seus gêneros literários, também é papel dele aprender as estratégias didáticas e

recursos que dominam a contemporaneidade, para que, assim, seus alunos não fiquem engessados em determinados conhecimentos. A IA, ainda de acordo com o autor, propicia ao tutor possibilidades de dinamizar suas aulas conforme a especificidade de cada aluno, permitindo que a aula fique cada vez mais personalizada com o que se pretende obter de resultado.

Nesse sentido, este trabalho foi desenvolvido com uma turma do 8º ano de uma escola municipal de ensino fundamental, com o objetivo de compreender as lacunas presentes na formação continuada de professores no que se refere à integração da inteligência artificial às práticas pedagógicas. A investigação tomou como referência o letramento literário, explorando a produção de microcontos e sua transposição transmidiática por meio do uso de ferramentas tecnológicas, a fim de analisar as potencialidades dessas abordagens para o desenvolvimento da aprendizagem e para a ampliação das possibilidades de atuação docente. Desse modo, a nossa proposta visou apresentar aos professores e estudantes, de forma didática e dinâmica, o gênero conto e sua variação - o microconto, a reprodução do conteúdo desenvolvido em sala em formato distinto (neste caso se converte em imagem) utilizando *prompts* como base e uma conversação sobre essas ideias dentro do que se entende por letramento literário.

O objetivo geral do projeto consistiu em desenvolver uma proposta de intervenção pedagógica baseada na produção de textos pertencentes ao gênero conto, especificamente microcontos, articulada à criação de imagens geradas por inteligência artificial a partir das narrativas produzidas pelos estudantes. A proposta buscou integrar práticas de letramento literário e cultura digital, promovendo o desenvolvimento de competências relacionadas à leitura, à escrita e ao uso crítico de ferramentas tecnológicas. Para alcançar esse objetivo, foi elaborada uma intervenção educacional composta por diferentes etapas: apresentação das características do gênero conto e leitura de textos exemplares; produção de microcontos pelos alunos; elaboração de *prompts* para a conversão das narrativas em representações visuais por meio de ferramentas de inteligência artificial; e socialização dos

textos e imagens produzidos, possibilitando a reflexão sobre os processos de criação literária e multimodal.

O presente artigo resulta de uma atividade desenvolvida no âmbito da disciplina Projeto Integrador, do curso de Licenciatura em Letras Português, da Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP), realizada no primeiro semestre de 2026, cuja temática esteve voltada à ação docente no letramento literário. A pesquisa justifica-se pela necessidade de integrar as tecnologias digitais contemporâneas às práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto escolar, de modo a potencializar o trabalho docente e favorecer os processos de aprendizagem dos estudantes no âmbito do letramento literário.

Observou-se que a utilização da inteligência artificial ainda se mostra limitada no ambiente escolar, especialmente como recurso de apoio à elaboração de atividades didáticas, ao estímulo da criatividade e à ampliação das possibilidades de produção e interpretação de textos. Tal cenário torna-se particularmente relevante no contexto das práticas de leitura e escrita, que podem ser enriquecidas por meio da articulação com diferentes linguagens e suportes.

O problema central abordado neste estudo refere-se à dificuldade de compreender a inteligência artificial como uma ferramenta de apoio ao trabalho docente, e não como um recurso destinado à substituição do professor, especialmente, no contexto das práticas de letramento literário. Esse cenário é agravado pela limitada oferta de formação continuada voltada ao uso pedagógico dessas tecnologias, bem como pela ausência ou insuficiência de diretrizes institucionais e políticas educacionais que orientem sua integração ao ambiente escolar.

Diante do exposto, o presente artigo busca contribuir para a discussão acerca das potencialidades da inteligência artificial no campo educacional, apresentando uma proposta de intervenção que articula letramento literário, escrita criativa e tecnologias digitais. A implementação das atividades no contexto escolar possibilitou analisar a aplicabilidade da metodologia proposta, bem como avaliar seus

impactos no engajamento dos estudantes e nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Quando falamos em ação docente devemos nos lembrar, primeiro, daquilo que a docência mais se alimenta e usa para alimentar o outro: a educação e o aprendizado. Whitehead (2021) nos diz que “a educação é a aquisição da arte de utilizar o conhecimento, uma arte muito difícil de transmitir (Whitehead, 2021, p. 12). Portanto, cabe ao professor o trabalho de não apenas ministrar uma aula, mas, de fato, garantir que o aluno tenha a condição de adquirir o conhecimento que está sendo repassado.

Entretanto, por mais valiosa que seja a contribuição do tutor dentro da relação com seu aluno, Castiello (2021) explica que o professor não é a causa eficiente da aprendizagem e que, para isso, a realidade e o pensamento do próprio educando são essenciais. Ao professor cabe “criar uma situação mental e estimular a ação interior do aluno” (Castiello, 2021, p. 55). A esse respeito, Pimenta (2012) possui uma visão diferenciada com relação à competência e responsabilidade do docente. O estudioso afirma que a atividade do professor é ensinar, como uma atividade prática e que “não se pode mais educar, formar, ensinar apenas com o saber (das áreas de conhecimento) e o saber fazer (técnico/ tecnológico)” (Pimenta, 2012, p. 8).

A preparação do professor para lidar com os recursos é um desafio da nova realidade docente (Coscarelli; Ribeiro, 2007) e nela estão contidos elementos importantes como a problematização e a intencionalidade na busca de soluções, experimentação com métodos e situações complexas no ensino (Pimenta, 2012).

Neste âmbito, Lotsch (2015) traz duas ideias de propostas para facilitar a produção de texto, por exemplo: primeiro o autor propõe o desenvolvimento da própria atividade com o aluno- apresentar, planejar e organizar passa a ser uma incumbência de ambos na busca por um combinado; após, ela determina que o mestre deverá levantar os

conhecimentos prévios de cada um sobre determinado gênero a ser analisado. De acordo com a autora:

por meio da produção inicial, o professor vai perceber o que os alunos já sabem e quais objetivos e capacidades ainda precisam atingir. Permitir que os alunos reflitam sobre o gênero, qual sua função social, qual seu suporte, quem, para quem e com qual intenção se escreve, entre outras características linguísticas do gênero (Lotsch, 2015, p. 89)

Para este estudo, a identificação do gênero conto (que foi trabalhado em sua moderna variação: “microconto”), como ferramenta basilar para o letramento literário, ocorre por questões de facilidade tanto na leitura quanto na escrita de iniciantes. Como declara Cosson “se os brasileiros leem pouco, leem menos ainda literatura” e “quando leem literatura, o texto selecionado é o best-seller do momento, seguido pela leitura indicada pela escola” (Cosson, 2014, p. 7). Não podemos ignorar o fato de que leitura é a experiência do outro, possível e aberta para nós, que admite “leituras”. Ou seja, uma leitura particular admite uma ampla gama de significados que o aluno, em sua carga de experiências, apreende do texto (Brasil, 1997, p. 43 *apud* Terra, 2014).

Ensinar ou aprender a ler e escrever e apropriar-se da escrita, portanto, pode ser definido como letramento (Soares, 2007). O autor ainda acrescenta que:

um indivíduo pode não saber ler e escrever, isto é, ser analfabeto, mas ser, de certa forma, letrado (atribuindo a este adjetivo sentido vinculado a letramento). Assim, um adulto pode ser analfabeto, porque marginalizado social e economicamente, mas, se vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte, se se interessa em ouvir a leitura de jornais feita por um alfabetizado, se recebe cartas que outros lêem para ele, se dita cartas para que um alfabetizado as escreva (e é significativo que, em geral, dita usando vocabulário e estruturas próprios da língua escrita), se pede a alguém que lhe leia avisos ou indicações afixados em algum lugar, esse analfabeto é, de certa forma, letrado, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e de escrita (Soares, 2007, p. 24)

Coscarelli e Ribeiro (2007, p. 14) explicam que letrar “é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto no qual a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida das pessoas”. O processo de

letramento produz impactos significativos na maneira como os indivíduos se relacionam com a leitura, a escrita e as práticas sociais delas decorrentes. Nesse sentido, a inserção em contextos letrados favorece a ampliação das formas de participação social e cultural, possibilitando ao sujeito o desenvolvimento de competências que influenciam sua atuação nos diferentes espaços da vida cotidiana. (Soares, 2007).

Cosson (2014) prega que a responsabilidade do letramento, como prática social, é da escola e que ela deve ser feita através de uma literatura não “escolarizada” e sim “humanizada”. Para ele, no ensino fundamental, “a literatura tem um sentido tão extenso que engloba qualquer texto escrito que apresente parentesco com ficção ou poesia” e tanto a temática quanto a linguagem deve estar em acordo com os interesses do aluno, do professor e da escola, com textos curtos, “divertidos” e contemporâneos.

Na discussão do papel docente, Cosson (2014) também esclarece que é função do professor “ultrapassar o simples consumo de textos literários”, pois, pela literatura ter dupla função (prática e discurso), os alunos devem ser críticos em suas compreensões. Whitehead resume essa ideia ao mencionar que devemos “manter o conhecimento vivo, evitando que ele se torne inerte” (Whitehead, 2021, p. 13).

Um dos meios para a efetivação do letramento nos tempos atuais é a utilização de ferramentas digitais para o auxílio do trabalho docente. A adaptação das escolas, métodos educativos e constante atualização dos conhecimentos do professor são os maiores reforços frente à exclusão e analfabetismo digitais (Coscarelli; Ribeiro, 2007). Nessa “convergência digital” todos (até mesmo os alunos e instituições) estão sujeitos às mudanças necessárias.

Originando-se desse processo, as TDIC (tecnologias digitais de informação e comunicação) ampliaram as possibilidades das letras e do ensino da língua portuguesa. Até o letramento prático está mais complexo desde então (Brambila, 2024). Além da educação, as TDIC afetam outros aspectos como o trabalho e até nosso modo de vida (Coscarelli; Ribeiro, 2007).

Para os autores, a tecnologia (especificamente a informática) não vem exatamente para substituir o professor na educação, afinal, o computador não executa nada sozinho. Daí a importância dos docentes aprenderem a utilizar os recursos de forma interessante (Coscarelli; Ribeiro, 2007). Ela pode ser entendida como uma oportunidade de facilitar a ação docente nas preparações de aulas, escolha de métodos de ensino, planejamento de atividades.

Entretanto, mais recentemente vivenciamos o despertar das inteligências artificiais como amparo para os processos educacionais. Zorzal define a inteligência artificial (IA) como “um campo da computação que visa desenvolver sistemas e máquinas capazes de simular a inteligência humana para realizar tarefas complexas” (Zorzal, 2025. p. 10). De acordo com o autor, esses sistemas podem analisar dados, reconhecer padrões e interagir com humanos de maneira inteligente, o que retoma a discussão sobre a substituição dos homens pelas máquinas, principalmente no contexto educacional no que trata sobre ensino e aprendizagem.

Para o teórico, esse instrumento pode potencializar as capacidades humanas, “liberando tempo e recursos para tarefas mais criativas e complexas” (Zorzal, 2025. p. 10). Silva *et al* (2018) acrescenta que essa tecnologia foi elaborada para que os dispositivos criados por nós pudessem trabalhar de forma autônoma, sem nossa interferência. Se mantivermos o elemento humano no centro do processo de educação, a IA pode ser tomada como aliada que complementa a atuação dos professores (Zorzal, 2025).

Para que isso seja possível, alguns pontos são de extrema urgência no campo do debate dentro das instituições de ensino. O primeiro que percebemos é como fazer um uso correto dessa ferramenta e não simplesmente a utilizarmos para desempenhar integralmente a função docente:

A proposta é apoiar o educador no uso consciente da IA, mostrando caminhos para transformar o ensino com simplicidade e intencionalidade. Nesse processo, a tecnologia pode ajudar o professor, aproximar alunos e aprimorar o aprendizado sem tirar o lado humano da educação. Afinal,

VOZES, TEXTOS E APRENDIZAGENS: APROXIMAÇÕES ENTRE AS PESQUISAS EM LETRAS E EDUCAÇÃO

por mais avançada que seja, ensinar continua sendo um ato profundamente humano (Zorzal, 2025. p. 13)

O segundo ponto é a realização de um bom planejamento de aula. Nesse quesito a IA também pode contribuir, pois ela:

amplia as possibilidades nesse processo, desde que seja orientada com prompts precisos e intencionais. Ela pode apoiar na organização, personalização e inovação do planejamento, auxiliando com esboços iniciais, variações metodológicas, sugestões de atividades e alternativas de abordagem (Zorzal, 2025. p. 51)

A IA não apenas executa as funções de “praticar a linguagem escrita ou falada, aprender, reconhecer expressões faciais [...]” (Silva *et al*, 2018). Ela também “abrange ferramentas capazes de produzir novos materiais, como textos, imagens, vídeos, áudios e até mesmo códigos, a partir de comandos simples fornecidos por professores ou alunos” (Zorzal, 2025. p. 49). Essas funcionalidades abrem um grande campo de possibilidades para o exercício da docência em escolas que se preparam.

Tanto o computador quanto o “contar” (de contar uma história) possuem a mesma raiz etimológica: a palavra em latim *computāre*. “O contar [...] uma estória, em princípio, oralmente, evolui para o registrar as estórias, por escrito. Mas o contar não é simplesmente relatar acontecimentos ou ações. Pois relatar implica que o acontecido seja trazido outra vez” (Gotlib, 2025, p. 12).

Dessa forma, uma produção textual, por exemplo, não deveria ser elaborada através da IA, uma vez que isso acarretaria em prejuízo de conhecimento ao aluno no exercício da leitura e escrita de narrativa e imaginação. Ainda conforme a autora, o conto não se refere apenas ao que aconteceu, mas faz uma transição entre o fictício e o real, sem precisão de limites (Gotlib, 2025).

Esse é o sentido que lhe atribui André Jolles, para quem o conto, ao lado da legenda, saga, mito, adivinha, ditado, caso, memorável e chiste, é uma “forma simples” isto é, uma forma que permanece através dos tempos, recontada por vários, sem perder sua “forma” e opondo-se, pois, à “forma artística”, elaborada por um autor (única, portanto), e impossível de ser recontada sem que perca sua peculiaridade. (Gotlib, 2025, p. 13)

Terra (2014) discorre que o conto se origina das tradições orais, “por ser um gênero narrativo, assim como a novela e o romance, está centrado em três pilares: evento, personagem e espaço, além do fato de a narrativa se desenrolar num tempo cronológico ou psicológico” (Terra, 2014. p. 138). Piglia (*apud* Gotlib, 2025) amplia essa interpretação, explicando, também, que o conto oferece duas histórias, uma aparente e uma secreta. Gotlib sintetiza:

[...] um bom conto pode trazer, dentro de sua narrativa curta, mais de uma camada de sentido, mais de uma sensação de surpresa e originalidade para quem o lê. Um bom conto, por menor que seja, é feito de viradas intrigantes e desfecho revelador. (Gotlib, 2025, p. 8)

De tal forma é importante para a ação docente que saibamos o que é, de fato, um conto em suas múltiplas definições:

se não tivermos uma ideia viva do que é o conto, teremos perdido tempo, porque um conto, em última análise, se move nesse plano do homem onde a vida e a expressão escrita dessa vida travam uma batalha fraternal, se me for permitido o termo; e o resultado dessa batalha é o próprio conto [...]. (Cortázar, 1974, *apud* Gotlib, 2025, p. 11)

Por fim, tal qual a ação docente sofre mudanças com as novas tecnologias e contingências, o conto também muda sua técnica, mas não sua estrutura. É um avanço através dos tempos que ganha novos horizontes de possibilidades, que acarreta diversos efeitos significativos (Gotlib, 2025).

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS, RESULTADOS E DISCUSSÃO

A metodologia deste estudo buscou expandir as práticas de letramento literário para além da sala de aula por meio do uso de tecnologias digitais, favorecendo a criação, a ressignificação e o compartilhamento de narrativas. Primeiro, buscou-se compreender o perfil dos estudantes do oitavo ano por meio de conversas detalhadas

com a equipe gestora e de uma observação atenta do cotidiano escolar, no mês de abril de 2026. Foi analisada a percepção dos alunos acerca da escrita e conhecimento do gênero conto e, explorada, ainda, a capacidade técnica dos professores no uso de ferramentas digitais para o exercício da ação docente. Esse diagnóstico preliminar indicou que, para vencer o baixo estímulo à leitura e à produção textual, seria imperativo adotar um método e um meio que fizessem sentido em suas vivências fora dos muros da escola.

A partir dessa compreensão, a solução desenvolvida pelo grupo consolidou-se na oficina planejada minuciosamente para ser uma intervenção humana e reflexiva. O planejamento incluiu a seleção criteriosa de textos de contistas consagrados que tratam de situações comuns, como encontros familiares, memórias de infância ou pequenos eventos cotidianos. Essa base textual e prática visou preparar os alunos para a aplicação que ocorreria no ambiente de sala de aula, seguindo etapas orgânicas que conectam o sentir ao produzir.

O processo de implementação ocorreu no mês de maio de 2026, com uma roda de conversa ampla sobre os conhecimentos e repertório, com o objetivo de ouvir os alunos a respeito dos seus gostos pessoais em literatura e livros, bem como seus conhecimentos acerca das tecnologias digitais e informática. Esse debate é fundamental para evidenciar as pluralidades da turma, garantindo que os estudantes se sintam representados em suas particularidades e percebam que não existe um ideal de conhecimento.

Após esta etapa, o projeto avançou para a sensibilização literária, em que o gênero conto é apresentado como um labirinto de possibilidades, mostrando como os autores escrevem duas histórias em uma, e como produzem algo tão carregado de sentidos em uma narrativa breve e aparentemente simples. Esse movimento prepara o terreno para a atividade de produção de contos individuais, na qual os alunos são estimulados a redigir textos com regras predefinidas de limites de caracteres, exigência de título e possibilidades temáticas, utilizando a língua escrita para dar forma às suas histórias criativas. Em seguida, houve a coleta desses textos produzidos, que passaram a servir como base para a conversão em imagem por meio de *prompts*

também predefinidos no arcabouço de ferramentas de inteligência artificial (ChatGPT ou Google Gemini).

Por meio desse material, tornou-se possível trabalhar gêneros textuais considerados mais acessíveis aos estudantes, evidenciando como o incentivo à escrita contribui para o fortalecimento de sua identidade e para o desenvolvimento de práticas de letramento literário, social e humanizador.

Os resultados da oficina pedagógica, das produções textuais e visuais realizadas e do feedback obtido junto aos participantes indicam que a integração entre microcontos e inteligência artificial constituiu uma estratégia eficaz para o desenvolvimento do letramento literário e para o fortalecimento das práticas pedagógicas.

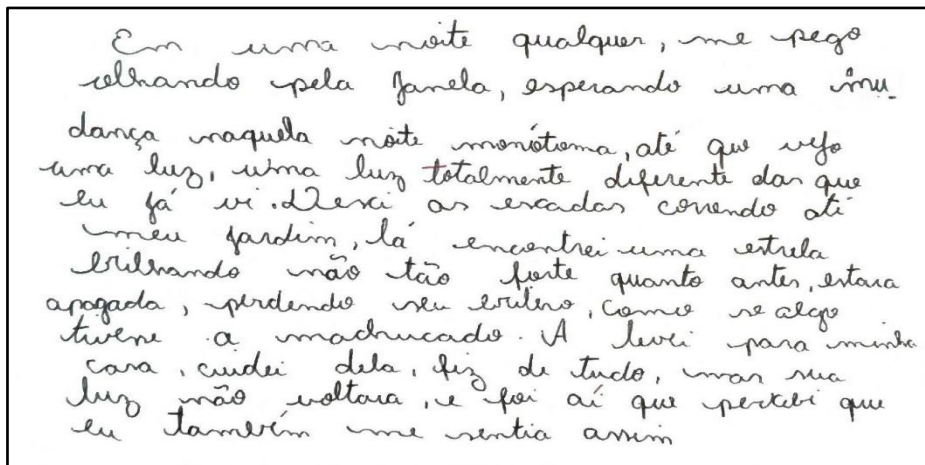
Com relação à prática, o grupo trabalhou com a classe em duas oportunidades no mês de maio do corrente ano. O primeiro encontro serviu para que os estudantes aprendessem sobre o microconto como uma variação do gênero conto. Depois, eles realizaram as produções textuais (figura 1), utilizando os parâmetros definidos pelo grupo para uma padronização que facilita a avaliação dos resultados. Esses critérios focaram em elementos da narrativa (personagem, enredo, narrativa, tempo e espaço), porém com temática e título livres, o que exercita a capacidade criativa dos estudantes. Na troca de conhecimentos entre as duas partes, os orientadores puderam perceber alguns conhecimentos existentes acerca do gênero textual estudado e, no momento da criação, os alunos aproveitaram a oficina para sanar as dúvidas existentes.

No segundo encontro, os alunos foram até o laboratório de informática da escola para realizar a transcrição dos microcontos com uso de inteligência artificial e a criação de imagens (figura 2). As produções textuais abordaram diversos temas populares entre os estudantes da faixa etária trabalhada. Esportes, fantasia, ficção científica e realismo fantástico são alguns dos elementos constituintes dessas produções. Quanto à criação visual, os alunos também variaram muito no estilo das artes. Alguns preferiram uma arte mais sombria, outros uma imagem mais alegre, alguns escolheram traços cartunescos

VOZES, TEXTOS E APRENDIZAGENS: APROXIMAÇÕES ENTRE AS PESQUISAS EM LETRAS E EDUCAÇÃO

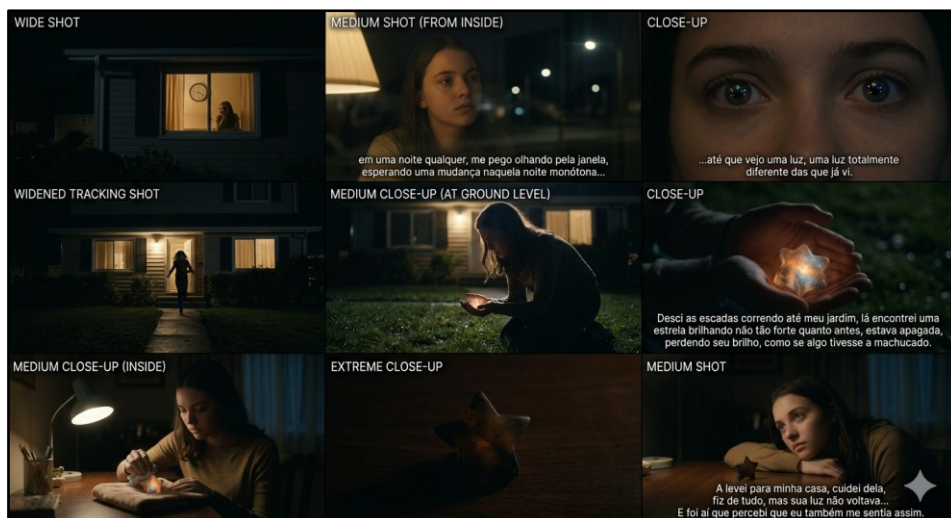
e outros, ainda, traços realistas. Vejamos, a seguir, um exemplo da produção original (figura 1) e da transposição por meio da IA (figura 2):

FIGURA 1 - Microconto - tema de realismo fantástico.



Fonte: elaborado pelos alunos (2026).

FIGURA 2 – Imagem da transposição do microconto gerada por inteligência artificial.



Fonte: elaborado pelos alunos por meio do Google Gemini (2026).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados obtidos dialogam com a concepção de letramento literário no contexto digital. Ao escreverem seus próprios microcontos, os alunos deixaram de ser meros receptores de conteúdo para se tornarem autores. Deram vida à ficção de sua própria imaginação. Como limitação, destaca-se o tempo restrito e a limitação do uso da IA gratuita, que embora tenha sido contornada com o uso de múltiplas contas, aponta para desafios neste tipo de didática do cotidiano escolar. O impacto da solução manifesta-se na recepção positiva e nas avaliações dos participantes com relação à novidade trazida pelo grupo. A atividade elaborada e a dinâmica de criações trouxeram para a turma uma sensação de novidade que se configura em novas possibilidades tanto no cotidiano escolar quanto no dia a dia social.

Conclui-se, portanto, que a aplicação prática do projeto atingiu seu objetivo ao demonstrar que o gênero conto (especificamente os microcontos) e as ferramentas de inteligência artificial, com uso de *prompts* corretos, podem contribuir significativamente para a formação leitora, crítica e criativa dos estudantes e servir como uma estratégia benéfica à ação docente. A atividade evidenciou que a escrita e a criação ultrapassam o espaço escolar, funcionando como instrumentos de expressão, identidade e fortalecimento dos hábitos literários. Além disso, confirmou a importância de metodologias participativas e sensíveis no ensino de Língua Portuguesa e Literatura, consolidando um letramento que é, acima de tudo, profundamente humano.

Em suma, constatou-se que há um amplo espaço para o fortalecimento contínuo das práticas de letramento literário e para a incorporação crítica de tecnologias digitais ao contexto educacional. Ademais, torna-se relevante refletir sobre a permanência e a ressignificação de metodologias pedagógicas tradicionais, considerando suas potencialidades formativas. Espera-se que este estudo possa contribuir para o desenvolvimento de novas pesquisas e práticas voltadas à articulação entre letramento literário, inovação pedagógica e formação docente.

REFERÊNCIAS

ADLER, Mortimer J. **Como pensar sobre as grandes ideias**: a partir dos grandes livros da civilização ocidental. São Paulo: É Realizações, 2019.

BRAMBILA, Guilherme. **Territórios do Letramento**. São Paulo: Editora Contexto, 2024. E-book. p.101. ISBN 9786555414783. Disponível em: <https://app.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9786555414783/>. Acesso em: 12 abr. 2026.

CASTIELLO, Jaime. **Uma psicologia humana da educação**. Campinas: Cedet, 2021.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Editora Contexto, 2014. E-book. p.7. ISBN 9786555414592. Disponível em: <https://app.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9786555414592/>. Acesso em: 02 abr. 2026.

LOTSCH, Vanessa de O. **Alfabetização e Letramento I**. Porto Alegre: +A Educação - Cengage Learning Brasil, 2015. E-book. p.4ªCapa. ISBN 9788522123568. Disponível em: <https://app.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788522123568/>. Acesso em: 12 abr. 2026.

PIMENTA, Selma G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2012. E-book. p.1. ISBN 9786555550153. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9786555550153/>. Acesso em: 31 mar. 2026

RIBEIRO, Ana E.; COSCARELLI, Carla V. **Letramento digital** - Aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 3. ed. São Paulo: Autêntica Editora, 2007. E-book. p.13. ISBN 9788582179239. Disponível em: <https://app.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788582179239/>. Acesso em: 02 abr. 2026

SILVA, Fabrício M.; LENZ, Maikon L.; FREITAS, Pedro H C.; et al. **Inteligência artificial**. Porto Alegre: SAGAH, 2018. E-book. p.13. ISBN 9788595029392. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788595029392/>. Acesso em: 30 mar. 2026.

SOARES, Magda. **Letramento** - Um tema em três gêneros. 4. ed. São Paulo: Autêntica Editora, 2007. E-book. p.18. ISBN 9788582179277. Disponível em: <https://app.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788582179277/>. Acesso em: 01 abr. 2026.

TERRA, Ernani. **Leitura do texto literário**. São Paulo: Editora Contexto, 2014. E-book. p.19. ISBN 9788572448291. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788572448291/>. Acesso em: 30 mar. 2026.

WHITEHEAD, Alfred North. **Os objetivos da educação**: e outros ensaios. Campinas: Cedet, 2021.

ZORZAL, E. **Inteligência Artificial na educação**: guia prático para professores inovadores. Rio de Janeiro: Alta Cult, 2025. E-book. p.10. ISBN 9788550828756. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788550828756/>. Acesso em: 30 mar. 2026.

CAPÍTULO 7

DA SALA DE AULA À TELA: EXPERIÊNCIAS DE MULTILETRAMENTOS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

FROM THE CLASSROOM TO THE SCREEN: MULTILITERACIES EXPERIENCES IN PORTUGUESE LANGUAGE TEACHING

Carlos André de Araújo

Doutorando em Educação e Novas Tecnologias
Centro Universitário Internacional- UNINTER
Teresina-PI

E-mail: araujo.carlosandre@yahoo.com.br

RESUMO

Este artigo tem como objetivo discutir as práticas de docentes de Língua Portuguesa no contexto da pandemia de Covid-19, marcado pela implementação do ensino remoto. Para tanto, investiga como um grupo de dez professores, atuantes em diferentes estados brasileiros (Piauí, Ceará, Paraíba e Rio Grande do Norte), tem desenvolvido práticas de multiletramentos em um cenário permeado por desafios e incertezas. A discussão fundamenta-se em relatos de experiências referentes às práticas de multiletramentos implementadas pelos docentes em suas respectivas escolas. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa e apoia-se teoricamente nos estudos sobre (multi)letramentos, especialmente em Rojo (2009, 2012, 2019) e Paiva (2019), entre outros autores que contribuem para a compreensão das práticas de leitura e escrita mediadas pelos multiletramentos. Os resultados evidenciam que os professores vêm atuando de forma colaborativa, desenvolvendo jogos, dinâmicas de grupo e projetos de leitura e escrita mediados por múltiplas linguagens e tecnologias. Apesar das vulnerabilidades sociais enfrentadas pelos estudantes e da insuficiência de apoio institucional, as experiências relatadas demonstram esforços significativos de inovação pedagógica, embora ainda persistam desafios que demandam contínuos processos de aprendizagem e adaptação no campo educacional.

Palavras-chave: Multiletramentos; Língua Portuguesa; Ensino.

ABSTRACT

This article aims to discuss the practices of Portuguese Language teachers in the context of the Covid-19 pandemic, marked by the implementation of remote teaching. To this end, it investigates how a group of ten teachers from different Brazilian states (Piauí, Ceará, Paraíba, and Rio Grande do Norte) have developed multiliteracies practices in a scenario characterized by challenges and uncertainties. The discussion is based on experience reports concerning multiliteracies practices implemented by these teachers in their respective schools. The study adopts a qualitative approach and is theoretically grounded in the studies of multiliteracies, especially those developed by Rojo (2009, 2012, 2019) and Paiva (2019), among other scholars who contribute to the understanding of reading and writing practices mediated by multiliteracies. The findings reveal that teachers have been working collaboratively, developing games, group activities, and reading and writing projects mediated by multiple languages and digital technologies. Despite the social vulnerabilities faced by students and the lack of institutional support, the reported experiences demonstrate significant efforts toward pedagogical innovation, although challenges remain and require continuous processes of learning and adaptation within the educational field.

Keywords: Multiliteracies; Portuguese Language Teaching; Teacher Practices.

1 INTRODUÇÃO

Até pouco tempo, tem-se observado que as tecnologias digitais, embora já estivessem amplamente presentes na sociedade, ocupavam um espaço relativamente opcional no contexto escolar, cabendo aos professores decidir sobre sua utilização em suas práticas pedagógicas. Contudo, diante da emergência sanitária provocada pela Covid-19 e das medidas de distanciamento social, tais tecnologias deixaram de constituir uma possibilidade para se tornarem uma necessidade. Nesse contexto, profundas transformações foram incorporadas ao cotidiano

docente, exigindo dos professores a adaptação a uma nova realidade pautada pelo ensino remoto, bem como a utilização das tecnologias digitais como ferramentas essenciais ao processo de ensino e aprendizagem.

As formas de apresentação dos conteúdos passaram a ser mediadas por plataformas digitais que, anteriormente, eram utilizadas predominantemente para fins de entretenimento. Na conjuntura pandêmica, entretanto, essas plataformas passaram a desempenhar papel relevante na construção de conhecimentos e no desenvolvimento de novas habilidades. O espaço escolar, por sua vez, assumiu novas configurações, tornando indispensável a aprendizagem de estratégias inovadoras, a reinvenção das práticas pedagógicas e o aprimoramento do uso de recursos tecnológicos e midiáticos. Tais mudanças mostraram-se fundamentais para a realização de atividades em contextos que demandam cada vez mais multissemioses e multimodalidades, ampliando as capacidades linguísticas dos estudantes e favorecendo processos mais complexos de compreensão e produção de sentidos.

Nesse sentido, desenvolvemos uma pesquisa com o intuito de investigar como as práticas de multiletramentos, desenvolvidas por professores de diferentes estados do Nordeste brasileiro (Piauí, Ceará, Paraíba e Rio Grande do Norte), foram implementadas durante a pandemia de Covid-19, um período particularmente desafiador para a sociedade, especialmente no campo educacional.

Assim, este estudo apresenta relatos de experiência dos professores em suas respectivas escolas e procura responder à seguinte questão norteadora: que práticas mediatizadas por multiletramentos foram adotadas por professores de diferentes estados do Nordeste brasileiro? O propósito desta pesquisa não é somente comparar o trabalho de docentes de espaços distintos, mas analisar as possibilidades de multiletramentos que emergem nesses contextos e de que forma eles conseguem encontrar caminhos em meio a uma realidade desafiadora, tanto do ponto de vista do apoio institucional quanto das próprias condições de trabalho e recursos disponíveis, como: comida, material escolar, transporte, entre outros.

A metodologia adotada é de abordagem qualitativa. Segundo Paiva (2019, apud Flick, 2007, p. IX), a pesquisa qualitativa ocorre no mundo real com o propósito de “compreender, descrever e, algumas vezes, explicar fenômenos sociais, a partir de seu interior, de diferentes formas”. Essas formas incluem a análise de experiências individuais ou coletivas, de interações e de documentos, tais como textos, imagens, filmes e músicas. Portanto, este estudo assume uma abordagem qualitativa por buscar analisar as práticas de um grupo de professores a partir de suas vivências e experiências, bem como interpretar os condicionantes dessas práticas e descrevê-las em seu contexto de realização. Para isso, elaboramos um questionário composto por quatro perguntas e aplicamos a dez professores, para consecução de respostas que pudessem ajudar a alcançar os objetivos. O aporte teórico deste estudo está pautado nos trabalhos de Rojo (2012; 2019), (2020), Temotéo (2020), Paiva (2019), Brasil (2017), dentre outros estudiosos do tema em questão.

A relevância deste trabalho está em evidenciar as condições que atravessam a prática pedagógica docente na atualidade, fomentando reflexões acerca da multimodalidade e dos multiletramentos, bem como de suas potencialidades para a diversificação das práticas de ensino e para a construção de aprendizagens mais significativas.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Os multiletramentos, conceito cunhado pelo Grupo de Nova Londres (GNL ou NLG) em seu manifesto de 1996, é uma perspectiva de letramento que considera a multiplicidade de linguagens (visual, verbal, sonora, espacial etc.) A definição de multiletramentos, para Rojo (2012), está associada à participação dos alunos nas práticas sociais, mediante a descentralização cultural através do rompimento com as diversas dicotomias de cultura central/marginal, erudita/popular dentre outras. Ademais sustenta-se na multiplicidade de linguagens que engloba os diversos modos (multimodalidade) ou semioses (multisemioses) que constituem os textos circundantes no meio social.

Como afirma Rojo, (2019, p.26):

As novas tecnologias, aplicativos, ferramentas e dispositivos viabilizaram e intensificaram novas possibilidades de textos discursivos- hipertexto, multimídia e, depois, hipermídia – que por seu turno, ampliaram a multissemiose ou multimodalidade dos próprios textos/discursos, passando a requisitar novos (multi)letramentos.

Neste sentido, a diversidade do acesso a novas tecnologias digitais disponíveis concebe novas possibilidades de expressão e comunicação, combinando diversos modos de significar. A escola, não sendo a única, mas a principal agência de letramento, deve promover os multiletramentos, a partir do que o aluno já possui sem desqualificar ou desconsiderar, inserindo novos e ampliando outros, “deixando de ignorar ou apagar os letramentos das culturas locais de seus agentes (professores, alunos, comunidade escolar) e colocando-os em contato com letramentos valorizados, universais e institucionais” (Rojó, 2009, p. 107).

Para tanto, os professores são levados a se organizarem e estruturarem diretrizes de funcionamento para essa maneira de ensinar, devendo entender a complexidade dos processos que vão além dos modelos de aprendizagem exclusivamente grafocêntricos, para o deslocamento de saberes envoltos a meios audiovisuais, entrando em cena a prática do seu aprendizado conquistado de maneira autônoma, e às vezes de cunho colaborativo, no intuito de buscar caminhos a serem consolidados nessa perspectiva de multiletramentos.

A Base Nacional Comum Curricular- BNCC (Brasil, 2018, p.66) já adverte que as “práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir” (Brasil, 2018, p.66). Cabe ao professor, por conseguinte, envolver os alunos nessas práticas, em razão assertiva, instigá-los a participarem nas mídias em contextos de práticas de leitura e escrita e para isso, como condição essencial, deve

estar integrado, isto é, letrado nesses conhecimentos a partir do uso dessas novas tecnologias.

Sobre os letramentos do professor para o local de trabalho, Temóteo (2020 apud Kleiman; Silva; 2008 p-34) destaca que são conhecimentos resultantes de construções pessoais do professor que acontecem constante e permanentemente no curso de sua atuação profissional, decorrentes de ações próprias da profissão docente, como conhecimento da matéria e dos modos de ensiná-la, de experiências prévias e de interações que orientam a resolução de dificuldades e incertezas que se instauram nas instituições de ensino, a partir da decretação da pandemia, requereram urgência na solução de conflitos, poder de decisão, redimensionamento de práticas e a construção de um novo fazer pedagógico.

Entretanto, é notório que ainda persistem dificuldades e desafios relacionados ao domínio e à utilização de ferramentas tecnológicas dentro e fora do ambiente escolar. Essa realidade evidencia a necessidade de investimentos em processos de formação continuada de professores, de modo a possibilitar o acompanhamento das transformações próprias da era digital. A incorporação de estratégias pedagógicas inovadoras e o uso adequado das tecnologias podem contribuir significativamente para tornar as aulas mais atrativas, dinâmicas e envolventes, beneficiando tanto docentes quanto estudantes.

Nesse contexto, considerando que os ambientes virtuais já fazem parte do cotidiano dos jovens, vislumbra-se a possibilidade de promover uma troca mais efetiva de conhecimentos e experiências entre professores e alunos. Este prisma favorece o fortalecimento da relação pedagógica e aproxima a escola dos espaços digitais nos quais os estudantes estão inseridos, contribuindo para o desenvolvimento de práticas educativas que estimulem o uso crítico, reflexivo e responsável das tecnologias.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS, RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com o objetivo de compreender as práticas de multiletramentos desenvolvidas pelos docentes participantes deste estudo, foi aplicado um questionário cujas questões são apresentadas integralmente a seguir. As respostas obtidas foram sintetizadas com o propósito de evidenciar os principais aspectos apontados pelos professores acerca de suas realidades de trabalho, bem como as estratégias mobilizadas para atender às demandas pedagógicas que envolvem práticas de multiletramentos. Para facilitar a exposição e a análise dos dados, as perguntas são apresentadas seguidas de uma síntese das respostas correspondentes, identificadas pela sigla **R**.

A Base Nacional Comum Curricular, a BNCC, (2017, p.15) propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar de conhecimentos, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção do seu projeto de vida. Nesse sentido, quais metodologias são utilizadas para motivar o protagonismo do aprendiz em suas aulas?

R- A essa pergunta os professores responderam que utilizam meios digitais atuais como whatsapp, plataformas, padlet, e métodos como sala de aula invertida, metodologias ativas de aprendizagem cooperativa, dinâmicas e jogos. Assim como investem na motivação, roda de conversas e estimulam o protagonismo juvenil. E um quesito também relevante é a autoavaliação, em que os discentes podem refletir sobre sua própria aprendizagem e portanto, reorientar-se na busca pelo conhecimento.

Ainda de acordo com a Base Nacional Comum Curricular, o conceito de educação integral com a qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que

promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. BNCC (2017, p-14). Em consonância com essa afirmação, na sua opinião, como a aula pode ser desenvolvida para além da transmissão do conteúdo e numa perspectiva de multiletramentos?

R- Nesse quesito, os professores foram unânimes em rechaçar as formas de educação bancária, pois acreditam que os conhecimentos prévios do aluno devem ser considerados e mostraram-se alinhados com o pensamento de desenvolver a autonomia, o senso crítico e o protagonismo juvenil nos estudantes. Para atingir seus objetivos os docentes apostam em atividades com ênfase nas múltiplas apresentações dos textos ou objetos de aprendizagem, sejam escritos, orais, visuais, explorando a apresentação multimodal do mundo dos alunos, coisas que proporcionarão uma vivência com o mundo multiletrado, que em certa medida, os alunos já trazem para o ambiente escolar.

Em relação ao multiletramentos de linguagens, o conhecimento é produzido em perspectivas multimodais: pela imagem, som, interatividade, respeitando habilidades não lineares e reconhecendo a diversidade local. Como destaca Rojo (2009, p-26), “as novas tecnologias, aplicativos, ferramentas e dispositivos viabilizaram e intensificaram novas possibilidades de textos/discursos, hipertexto, multimídia e, depois, hipermídia que por seu turno, ampliaram a multissemiose ou multimodalidade dos próprios textos/discursos, passando a requisitar novos multiletramentos.” Mediante o exposto, como as práticas de multiletramentos são inseridas nas suas aulas de Língua Portuguesa?

R- Os docentes declaram que comumente fazem uso de tecnologias para aproximar o conteúdo e a comunicação com o mundo do trabalho e digital e que é preciso fortalecer a aprendizagem através de uma didática que valorize o novo (tecnologias digitais e "novas

linguagens") sem distanciar da realidade dos sujeitos. Percebemos aqui uma preocupação no que diz respeito à adequação aos sujeitos, às realidades circundantes, porque tudo isso faz a diferença na hora de aprender com multiletramentos.

Segundo Rojo (2012, p-8), "se os textos da contemporaneidade mudaram, as competências/capacidades de leitura e produção de texto exigidos para participar das práticas de letramentos atuais não podem ser as mesmas". Com a profusão de tecnologias disponíveis, emanaram novas possibilidades da inserção de recursos digitais em sala de aula. No seu cenário escolar, como está sendo garantido o acesso dos alunos ao conhecimento e como as instituições governamentais o têm apoiado nesse processo?

R- À pergunta 4, os professores responderam que há um excesso de meios digitais, mas nem todos os educandos têm acesso, existe casos em que muitos alunos carentes não tem nem o que comer imagine um computador bom com acesso à internet para assistirem as aulas e realizarem as pesquisas necessárias, os recursos disponibilizados pelo meio político ainda não chegaram às classes menos favorecidas, precisa-se de um olhar especial e mais rápido para que esses alunos possam fazer parte da equidade no ensino, palavra bastante usada na BNCC. Houve também quem relatasse a esse respeito, que o acesso fica muito comprometido, pois em boa parte das realidades investigadas, as escolas não têm internet de boa qualidade e os meios tecnológicos e digitais que professores e alunos, são de custeio deles próprios.

A partir da síntese das respostas dos professores participantes da pesquisa, foi possível delinear um panorama representativo do contexto em que se desenvolvem as práticas de multiletramentos. Os dados revelam que todos os docentes investigados fazem uso, em diferentes níveis, de textos multimodais em suas práticas pedagógicas e demonstram compreender a relevância de abordagens que contemplem a diversidade de linguagens e modos de significação.

Esses resultados indicam o potencial dos multiletramentos para promover práticas de ensino mais significativas, capazes de contribuir para o desenvolvimento da competência linguística dos estudantes, bem como para a ampliação de suas habilidades de leitura, interpretação e produção de sentidos em contextos contemporâneos.

Os relatos dos professores evidenciam um esforço contínuo para incorporar, em suas práticas pedagógicas, diferentes recursos audiovisuais, verbais e digitais, apesar das limitações impostas pelos contextos de atuação. Muitos docentes afirmam recorrer a recursos financeiros próprios para viabilizar atividades e materiais didáticos, uma vez que a carência de infraestrutura e de investimentos ainda constitui uma realidade em diversas escolas.

Diante desse cenário, observa-se que os docentes vêm se esforçando para desenvolver práticas alinhadas às orientações dos documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), mesmo em contextos marcados por limitações estruturais. Assim, quando os resultados obtidos não correspondem às expectativas estabelecidas, a responsabilidade não deve ser atribuída exclusivamente aos professores, mas compartilhada com um sistema educacional que, por vezes, se revela contraditório ao definir metas e diretrizes sem assegurar as condições materiais e institucionais necessárias para sua efetiva concretização.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a crise desencadeada pela Covid-19, as instituições de ensino foram compelidas a transferir suas atividades para ambientes virtuais, embora muitas delas não dispusessem das condições necessárias para essa transição. Diante desse cenário, os professores tiveram de ressignificar suas práticas pedagógicas, adaptando metodologias, conteúdos e recursos às exigências do ensino remoto. Esse processo de adaptação, de certa forma, permanece em curso, à medida que os docentes buscam atender às demandas de

aprendizagem dos estudantes em contextos cada vez mais mediados pelas tecnologias digitais.

Entretanto, as condições de acesso aos recursos tecnológicos revelam desigualdades significativas. Enquanto alguns professores conseguem incorporar diferentes linguagens e recursos midiáticos às suas práticas, favorecendo abordagens alinhadas aos multiletramentos, outros enfrentam limitações decorrentes da insuficiência de equipamentos, conectividade e suporte institucional, fatores que impactam diretamente nas possibilidades de implementação de práticas pedagógicas mais diversificadas e interativas.

De modo geral, a experiência tem demonstrado que o ensino on-line ainda não possui o mesmo reconhecimento e prestígio do ensino presencial, em razão de suas especificidades e das peculiaridades inerentes a essa modalidade. Apesar dos esforços empreendidos pelos professores, persistem desafios que impactam diretamente o processo de ensino e aprendizagem. No entanto, mesmo diante das adversidades, os docentes têm se mostrado dispostos a aprender e a incorporar práticas fundamentadas nos multiletramentos. Assim, desenvolvem dinâmicas de grupo, projetos de leitura, gincanas de conhecimento, jogos e desafios linguísticos que, sem dúvida, favorecem a construção de aprendizagens mais significativas e contribuem para o desenvolvimento de práticas pedagógicas alinhadas aos multiletramentos.

Os resultados nos mostraram que os professores usaram de modo profícuo os multiletramentos nos contextos investigados, mesmo tendo enfrentado muitas dificuldades de adaptação ao ensino remoto, em decorrência de ter que equacionar questões como falta de acesso a material de apoio, à ferramentas tecnológicas etc. Os relatos apontam para o fato de que os professores dispõem de familiaridade e engajamento com os multiletramentos, usam as ferramentas digitais, trabalham gêneros digitais (quando as condições assim permitem) , utilizam games, apps, plataformas digitais, jogos interativos, recursos audiovisuais entre outros.

Por fim, observou-se que o trabalho desenvolvido pelos professores está, em grande parte, alinhado à perspectiva dos multiletramentos, ainda que restrições relacionadas à infraestrutura e à disponibilidade de recursos comprometam, em alguns contextos, a realização dessas práticas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Guia de Leitura da **Base Nacional Comum Curricular** – BNCC. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf> Acesso em 13 mai. 2026.

KERSCH, D.F. et al (org.). **Multiletramentos na pandemia: aprendizagens na, para a e além da Escola**. São Leopoldo: Casa leiria, 2021. Disponível em: <[http://www.guaritadigital.com.br/casaleiria/acervo/educação/multiletramentosna pandemia/index.html](http://www.guaritadigital.com.br/casaleiria/acervo/educação/multiletramentosna%20pandemia/index.html)> acesso em 03 ago. 2021.

PAIVA, V.L.M. de O. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. 1ª ed. São Paulo: Parábola, 2019.

ROJO, R.H.R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, R.H.R.; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Letramentos, mídias, linguagens**. São Paulo: Parábola, 2019.

CAPÍTULO 8

ESTRATÉGIA DOCENTE NO LETRAMENTO LITERÁRIO DE ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL

TEACHING STRATEGY IN THE LITERARY LITERACY OF ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS

Emilce Rodrigues

Discente da Universidade Virtual do Estado de São Paulo-UNIVESP
Polo Vinhedo - SP
E-mail: emilcer7100@gmail.com

Geslyn Marques de Souza

Discente da Universidade Virtual do Estado de São Paulo-UNIVESP
Aguai - SP
E-mail: geslyn.souza@gmail.com

Saionara Pereira da Silva

Discente da Universidade Virtual do Estado de São Paulo-UNIVESP
Polo Valinhos - SP
E-mail: sayonaracf@hotmail.com

Sandra Katayama dos Santos

Discente da Universidade Virtual do Estado de São Paulo-UNIVESP
Bragança Paulista - SP
E-mail: katayama.sandra@gmail.com

Antonia Ellen Alves dos Santos

Doutoranda na Universidade Federal de São Paulo-UNIFESP
Guarulhos - SP
E-mail: aellenalvesantos@gmail.com

RESUMO

Este artigo é resultado da aplicação de uma atividade elaborada e desenvolvida na disciplina Projeto Integrador da UNIVESP no primeiro semestre de 2026, cujo tema adotado foi “A ação docente no letramento literário”. Ele buscou promover o letramento literário por meio da mediação docente e do uso de tecnologias digitais, visando contribuir para a formação de leitores críticos no ensino fundamental II. A pesquisa foi desenvolvida na Escola Estadual Padre José dos Santos, em Campinas (SP), a partir da identificação de dificuldades relacionadas ao baixo hábito de leitura entre estudantes do 6º ano. A metodologia adotada baseia-se no *Design Thinking*, estruturada nas etapas de empatia, definição de problemas, ideação, prototipação e teste. A solução inicial consistiu na aplicação de uma sequência didática baseada na obra *O Menino Maluquinho*, de Ziraldo, com atividades de leitura mediada, rodas de conversa, produção textual, dramatizações e releituras em diferentes linguagens. Os resultados indicaram que a escolha da obra e da turma foi adequada ao perfil dos estudantes, favorecendo o potencial de engajamento e participação. A proposta contribuiu para o fortalecimento do hábito de leitura, para o desenvolvimento da interpretação crítica e para a ampliação das práticas pedagógicas de letramento literário no contexto escolar.

Palavras-chave: Letramento literário; leitura crítica; mediação docente; tecnologias digitais; educação básica.

ABSTRACT

This article is the result of an activity developed for the Integrated Project course at UNIVESP in the first semester of 2026, whose adopted theme was "Teacher action in literary literacy". It sought to promote literary literacy through teacher mediation and the use of digital technologies, aiming to contribute to the formation of critical readers in elementary school II. The research was developed at the Padre José dos Santos State School, in Campinas (SP), based on the identification of difficulties related to the low reading habit among 6th-grade students. The methodology adopted is based on Design Thinking, structured in the stages of empathy, problem definition, ideation, prototyping, and testing.

The initial solution consisted of applying a didactic sequence based on the work "O Menino Maluquinho" by Ziraldo, with activities of mediated reading, discussion circles, text production, dramatizations, and reinterpretations in different languages. The results indicated that the choice of the work and the class was appropriate to the students' profile, favoring the potential for engagement and participation. The proposal contributed to strengthening the habit of reading, developing critical interpretation, and expanding pedagogical practices of literary literacy in the school context.

Keywords: Literary literacy; critical reading; teacher mediation; digital technologies; basic education.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo é resultado da aplicação de uma atividade elaborada e desenvolvida na disciplina Projeto Integrador, do curso de Letras Português, da Universidade Virtual do Estado de São Paulo- UNIVESP, no primeiro semestre de 2026, cujo tema adotado foi "A ação docente no letramento literário".

A formação de leitores críticos enfrenta o desafio de superar a mera decodificação mecânica de textos no ensino básico. Muitas vezes, as práticas escolares tradicionais distanciam-se das vivências tecnológicas e cotidianas dos estudantes. Diante do baixo interesse pela leitura literária, o problema investigado foca em como a mediação docente, articulada às tecnologias digitais, pode fomentar o letramento literário. A pesquisa delimitou-se em uma turma de 6º ano da Escola Estadual Padre José dos Santos, em Campinas (SP).

O estudo buscou responder à pergunta: Como o uso de recursos digitais pode contribuir para formar leitores críticos no Ensino Fundamental II?

O objetivo geral consistiu em investigar as contribuições da mediação docente e dos recursos digitais no desenvolvimento da leitura crítica. Para isso, o estudo definiu os seguintes objetivos específicos:

- Investigar as dificuldades ligadas ao hábito de leitura dos estudantes;
- Desenvolver atividades que integrem letramento literário e recursos multimodais;
- Estimular a interpretação e a reflexão crítica por meio da tecnologia;
- Avaliar o impacto da mediação docente nesse processo formativo.

A pesquisa justifica-se pela necessidade de preencher lacunas nas práticas pedagógicas tradicionais, que frequentemente ignoram a cultura digital dos estudantes. Academicamente, o estudo enriquece o debate contemporâneo sobre letramento literário, mediação e tecnologias de informação. No âmbito social e cultural, a relevância destaca-se ao aproximar os livros da realidade dos jovens, promovendo a formação de cidadãos mais reflexivos.

A condução do estudo fundamentou-se nos princípios metodológicos do *Design Thinking*. Essa abordagem orientou a concepção e a estruturação de uma sequência didática voltada para os estudantes. A aplicação prática utilizou recursos digitais e multimodais baseados na obra literária *O Menino Maluquinho*, do autor Ziraldo (2014).

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 O Letramento Literário e as Diretrizes da BNCC

O letramento literário constitui-se como uma prática social que ultrapassa a simples decodificação do código escrito, envolvendo a formação de leitores capazes de interpretar, refletir e atribuir sentidos às obras. De acordo com Soares (2009), o letramento abrange um conjunto de práticas sociais de leitura e escrita em contextos reais de uso. Nesse panorama, a vertente literária insere-se como uma prática cultural significativa, fundamental para o desenvolvimento da sensibilidade, da imaginação e da empatia.

Antônio Candido (2004) defende que a literatura é um direito humano fundamental, pois exerce um papel essencial na humanização dos indivíduos, promovendo o desenvolvimento da sensibilidade e da compreensão das experiências humanas. Rildo Cosson (2014) pontua que o letramento literário requer um processo de ensino sistematizado que possibilite ao estudante vivenciar a experiência estética da leitura:

É por possuir essa função maior de tornar o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas que a literatura tem e precisa manter um lugar especial nas escolas. Todavia, para que a literatura cumpra seu papel humanizador, precisamos mudar os rumos da sua escolarização, [...] promovendo o letramento literário. (Cosson, 2014, p. 17).

Essa construção de sentidos a partir da vivência do leitor dialoga com as contribuições de Colomer (2007), que enfatiza a necessidade de práticas pedagógicas que superem a mera análise formal, valorizando o envolvimento ativo dos alunos com diferentes gêneros literários. Sob a perspectiva da teoria sociocultural de Lev Vygotsky (1991), esse processo é potencializado pela interação social e pela mediação docente, visto que as trocas em sala de aula favorecem a ampliação da compreensão textual e o desenvolvimento cognitivo.

Dessa forma, o letramento literário deve ser promovido por meio de práticas pedagógicas que garantam o acesso à literatura, a mediação qualificada do professor e a valorização das interpretações dos alunos.

Alinhada a esse arcabouço teórico, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) respalda o desenvolvimento do letramento literário ao estabelecer as diretrizes para o ensino de Língua Portuguesa. O documento normativo organiza o componente curricular em quatro eixos: leitura, produção de texto, oralidade e análise linguística/semiótica, destacando o campo artístico-literário como espaço essencial para a formação cidadã (Sacramento et al., 2021).

Segundo a BNCC (2018), o ensino deve promover o contato sistemático com textos de diferentes épocas, autores e culturas, estimulando a interpretação, a apreciação e a resposta pessoal do estudante frente à obra. Essa proposta normativa valida a literatura

como forma de acesso à cultura e democratização do saber. Ademais, ao propor atividades como rodas de leitura, debates e o compartilhamento de interpretações, a BNCC (2018) reforça a importância da interação e da construção coletiva de sentidos.

A proposta de projeto descrita neste artigo visou ir ao encontro dos problemas identificados junto à turma do 6º ano do Ensino Fundamental II, por meio de práticas pedagógicas que integraram a leitura, a escrita e a participação ativa dos estudantes.

Nesse sentido, destacaram-se as seguintes habilidades da BNCC (2018) mobilizadas ao longo do desenvolvimento das atividades com a turma:

(EF67LP28): Ler, de forma autônoma, e compreender diferentes gêneros textuais.

(EF67LP30): Criar narrativas ficcionais utilizando elementos realistas ou de fantasia.

(EF06LP11): Utilizar conhecimentos linguísticos e gramaticais ao produzir textos.

(EF67LP36): Utilizar, na produção textual, recursos de coesão referencial (léxica e pronominal), sequencial e outros recursos expressivos adequados ao gênero proposto. (BRASIL, 2018)

A articulação entre as teorias do letramento literário e essas habilidades específicas da BNCC instrumentalizou uma prática pedagógica voltada à formação integral. Garantiu-se, assim, que o ato de ler fosse além da superficialidade técnica, resultando no florescimento de uma visão crítica acerca dos valores semióticos cotidianos e trazendo aportes substanciais para o manejo da vida em sociedade (Sacramento et al., 2021).

2.2 Formação de Leitores Críticos e a Mediação pelas Tecnologias Digitais

No ensino de Língua Portuguesa, a formação do leitor crítico destaca-se como um dos principais objetivos das práticas de leitura literária. Ser um leitor crítico exige ir além da decodificação mecânica:

implica interpretar, questionar e relacionar a obra a diferentes contextos sociais, culturais e históricos. Para Kleiman (1989), esse estágio pressupõe a consolidação da proficiência leitora.

O leitor proficiente é capaz de acompanhar as escolhas linguísticas do autor para captar o sentido da obra; a partir disso, desenvolve-se a leitura crítica, estágio em que o estudante mobiliza seus conhecimentos para inferir, avaliar e julgar o posicionamento do escritor.

Essa transição da atividade mecânica para a prática social alinha-se ao pensamento de Paulo Freire (1989), “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, ao defender que ato de ler expande-se para a compreensão da realidade, exigindo do estudante uma postura reflexiva diante do meio em que vive.

Essa construção ativa de sentidos também encontra respaldo em Bakhtin (1997), que enfatiza o caráter dialógico da linguagem, no qual o leitor interage com o texto, questiona suas intenções e reconhece as diferentes vozes da narrativa. Do mesmo modo, a BNCC (2018) orienta práticas que incentivem a apreciação estética e o posicionamento crítico diante de valores e ideologias presentes nas obras.

Para operacionalizar esses objetivos teóricos no projeto desenvolvido, a inserção das tecnologias digitais no contexto educacional mostrou-se um caminho capaz de ampliar o acesso ao conhecimento, impactando diretamente as práticas de ensino e aprendizagem. No ensino de literatura, esses recursos permitiram adaptar conteúdos tradicionalmente veiculados na linguagem escrita para formatos mais dinâmicos e interativos, como vídeos, imagens, animações e plataformas digitais, favorecendo novas formas de leitura (Kenski, 2012).

Nesse contexto, a experiência de aprendizagem dos estudantes passa a incorporar múltiplas linguagens, com destaque para os elementos visuais, que assumem papel importante para a compreensão de componentes da narrativa, como enredo, personagens, tempo e espaço. Ambientes digitais, nesse sentido, podem potencializar a

comunicação e favorecer a participação ativa dos alunos (Sena; Serra; Schlemmer, 2023).

Essa integração de linguagens permite alinhar a leitura às demandas contemporâneas, nas quais a interpretação não se restringe ao texto impresso, mas envolve múltiplos formatos que dialogam com o cotidiano dos estudantes.

Entretanto, é importante destacar que a utilização das tecnologias, por si só, não garante a aprendizagem. É imprescindível a mediação do professor e a elaboração de estratégias claras e bem planejadas. Essa dinâmica expõe ainda, a necessidade de formação docente continuada, visto que a seleção e a aplicação de recursos digitais em sala de aula ainda representam desafios como a formação docente continuada para a consolidação de práticas alinhadas à cultura digital (Kenski, 2012).

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS, RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 Procedimentos Metodológicos

A metodologia que estruturou este projeto fundamentou-se nos princípios do *Design Thinking* (DT), uma abordagem centrada no ser humano e em suas necessidades reais para a resolução de problemas através dos passos: 1) *Ouvir* (Empatia/Definição), 2) *Criar* (Ideação/Prototipação) e 3) *implementar* (Teste) (FARIAS, 2019).

O Passo 1 – Ouvir e interpretar o contexto: Foi analisado com base na etapa de empatia, a partir da escuta da comunidade escolar e da observação direta da realidade educacional da escola abordada. Durante o diálogo com a equipe gestora e pedagógica, bem como a partir da experiência da integrante do grupo que atua como professora na instituição, foi possível identificar questões relevantes relacionadas a prática da leitura pelos estudantes.

O Passo 2 – Criar/Prototipar: É uma etapa que levantamos possíveis soluções para responder à pergunta norteadora do projeto. A partir dessa etapa, foram consideradas diferentes estratégias

pedagógicas e considerando o tempo disponível para execução do projeto, optamos por desenvolver uma sequência didática baseada no letramento literário, inspirada no modelo de Rildo Cosson (2014) e nos estudos de Silva (2019).

O Passo 3 – Implementar e testar: Foi a aplicação da sequência didática em sala de aula com a turma do 6º ano.

3.2 Contexto e Local de Aplicação do Projeto

A escola em que foi desenvolvido o projeto se localiza na cidade de Campinas – SP, município localizado a 90 km da capital paulista e que se destaca como importante polo metropolitano.

No que diz respeito à infraestrutura atual, a escola conta com recursos essenciais: fornecimento de água filtrada, rede pública de esgoto, energia elétrica e coleta regular de lixo, cumprindo as normas sanitárias. Em relação à estrutura física, o prédio é composto por cinco volumes retangulares, que em sua maioria, são de dois pavimentos, interligados por rampas e escadas. A área destinada aos estudantes é composta por 19 salas de aula, uma sala destinada a atividades diversas e uma sala de leitura.

A escola possui laboratórios voltados às áreas de ciências da natureza e um laboratório de informática, sanitários adequados para Pessoas com Deficiência (PCD), sanitários destinados aos alunos, sanitários destinados aos funcionários, cantina, cozinha, despensa e refeitório. Como complemento à estrutura, a unidade dispõe de quadra poliesportiva coberta e área externa livre com grandes e antigas árvores que promovem sombra ao prédio e à área descoberta. Há ainda, a área administrativa, incluindo secretaria e diretoria, e espaço reservado aos docentes.

Atualmente, a Escola Estadual Padre José dos Santos atende alunos do Ensino Fundamental e Ensino Médio, organizados em diferentes turmas conforme a faixa etária e o nível de ensino. A instituição também disponibiliza o Atendimento Educacional Especializado (AEE), embora ainda careça de uma Sala de Recursos Multifuncionais específica para esse fim.

Com relação ao uso de tecnologia, após a proibição do uso dos celulares pela Lei Federal 15.100/2025, o uso de celulares é proibido e outros equipamentos digitais são limitados à usos pedagógicos.

3.3 Resultados

No diagnóstico inicial (fase de empatia), a escuta da comunidade escolar e a análise documental do diário de classe do 6º Ano permitiram identificar:

- Baixo hábito de leitura entre os estudantes;
- Desinteresse pela leitura literária;
- Uso de tecnologias digitais sem finalidade educativa;
- Dificuldade de interpretação e reflexão crítica sobre textos;

Diante desse cenário, concebeu-se uma ação estratégica viável para o tempo delimitado do Projeto Integrador, o desenvolvimento de uma sequência didática baseada no modelo de Rildo Cosson (2014) e inspirada nos estudos de Silva (2019).

O presente projeto de leitura foi desenvolvido com a turma do 6º Ano A, utilizando o livro *O Menino Maluquinho*, de Ziraldo (2014), disponível na plataforma *Leia*. A obra foi escolhida propositalmente devido à forte identificação da faixa etária com o perfil lúdico e imaginativo do personagem principal.

Inicialmente, os alunos realizaram a leitura da obra na plataforma digital. Após a leitura, foi proposta uma análise textual contemplando aspectos como título, autor, ilustrador e comparação temporal entre os acontecimentos apresentados no livro e a realidade atual vivenciada pelos estudantes.

A atividade possibilitou reflexões sobre mudanças culturais, brincadeiras infantis e formas de convivência ao longo do tempo. Como complemento ao projeto, os alunos também assistiram ao vídeo *Um Menino Muito Maluquinho* (TV Brasil, 2021), realizando comparações entre a obra literária e a adaptação audiovisual, observando características dos personagens, ambientação e acontecimentos da narrativa. Durante a exibição do vídeo, foram trabalhadas cenas do

personagem no ambiente escolar, oportunizando uma conversa sobre o gênero autobiografia e suas características.

Em um segundo momento, os alunos participaram de uma dramatização baseada na cena em que o personagem deseja construir um foguete. A atividade promoveu expressão oral, criatividade, trabalho em equipe e interpretação dos personagens, tornando o aprendizado mais significativo e dinâmico. Como forma de avaliação e validação da solução proposta, foram utilizados: observação da participação e engajamento dos estudantes, análise das produções textuais, registros em diário de campo, feedback da professora e da equipe gestora.

A turma demonstrou grande engajamento durante todas as etapas do projeto, participando ativamente das discussões, da análise textual e da apresentação teatral. Os estudantes mostraram interesse pela leitura e entusiasmo nas atividades propostas, contribuindo para um ambiente participativo e colaborativo.

Conforme registrado em documento de acompanhamento pedagógico, o coordenador da escola acompanhou uma das aulas do projeto e realizou diversas considerações positivas sobre o desenvolvimento das atividades, destacando o envolvimento da turma, a participação dos alunos e a relevância das estratégias utilizadas para incentivo à leitura e à expressão oral. Dessa forma, o projeto alcançou resultados positivos, fortalecendo o desenvolvimento da leitura, da interpretação e da expressão dos alunos de maneira prazerosa e educativa.

3.4 Discussão

A partir dos resultados observados, percebe-se que o projeto contribuiu significativamente para o desenvolvimento das habilidades de leitura, interpretação e expressão dos alunos. As atividades propostas favoreceram uma maior participação dos estudantes, estimulando o interesse pela leitura e promovendo situações de aprendizagem mais significativas.

Além disso, a utilização de estratégias lúdicas e contextualizadas tornou o processo educativo mais atrativo,

possibilitando que os alunos se envolvessem de forma ativa na construção do conhecimento. Nesse contexto, a leitura deixou de ser apenas uma atividade mecânica e passou a ser compreendida como uma prática capaz de ampliar a compreensão de mundo, estimular a criatividade e fortalecer a comunicação.

Os resultados também evidenciam a importância de metodologias que valorizem o protagonismo dos estudantes, proporcionando oportunidades para que expressem suas ideias, opiniões e interpretações. Dessa forma, o projeto reafirma o papel da escola na formação de leitores críticos e participativos, demonstrando que experiências pedagógicas prazerosas e significativas podem contribuir para o desenvolvimento integral dos educandos e para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este projeto objetivou trabalhar o letramento literário com estudantes do 6º ano. É importante enfatizar que para se desenvolver o hábito da leitura e formar um leitor crítico reflexivo, trabalhamos com o letramento literário por meio de um processo que perpassa vários anos escolares, afinal, a formação do leitor não ocorre de maneira imediata, constituindo-se como um processo gradual e contínuo.

Cientes da importância de se trabalhar essas habilidades escolares com os estudantes, criamos essa proposta de intervenção, que apesar de modesta e com pouco tempo de duração, buscou trabalhar com as habilidades do currículo relacionadas à leitura, escrita e redação.

Tínhamos como um cenário, estudantes com baixo hábito de leitura, desinteresse pela leitura literária, que faziam uso de tecnologias digitais sem finalidade educativa, tinham dificuldade de interpretação e reflexão crítica de textos, havia um distanciamento entre as práticas de leitura escolar e a realidade dos alunos. Apesar de efêmera, a iniciativa de se elaborar e aplicar uma sequência didática voltada para o letramento literário pôde alterar a motivação dos estudantes e despertar interesse pela obra literária porque além da leitura do livro dividido em

partes, com momentos de discussão e reflexão sobre os elementos da narrativa, os estudantes também tiveram a oportunidade de assistir ao vídeo “*Um Menino Muito Maluquinho*” e depois tiveram a oportunidade de criar narrativas inspiradas no filme e no livro para encenarem partes da história em sala de aula.

O uso da tecnologia foi direcionado para a leitura do livro por meio da plataforma de leitura *Leia* e as produções escritas foram registradas no caderno com correções feitas pela professora da turma. Houve momentos de diálogo compartilhado através de roda da conversa, relacionando as partes da leitura em que a professora regente solicitou aos estudantes que citassem brincadeiras e/ou brinquedos que eles usam atualmente, comparando com aqueles citados na narrativa.

Após a aplicação da atividade, a docente relatou maior motivação dos estudantes para desenvolver as atividades propostas, quando comparadas à simples leitura de outras obras literárias que não tiveram uma complementação na sequência didática para trabalhar o conteúdo do livro.

Apesar de ser um projeto com curto prazo de duração, pudemos ver motivação nos estudantes do 6º ano, bem como experienciar, enquanto graduandos de curso de Letras Português, que as ações escolares devem se basear em planejamentos e sequências didáticas previamente elaboradas que busquem trabalhar as habilidades do currículo, mas que também tenham relação com o cotidiano dos estudantes, de maneira que eles possam se envolver nas atividades compreendendo a importância da leitura na vida deles e buscando associar o conteúdo aprendido em sala de aula com a realidade de sua vida como estudante.

REFERÊNCIAS

AMORIM, E. **Blog do Etevaldo: Minha primeira escola**. Pão de Açúcar, 29 de março de 2012. Disponível em: <<https://blogdoetevaldo.blogspot.com/2012/03/minha-primeiraescola-etevaldo-amorim-eu.html>>. Acesso em: 25 mar. 2026.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997. Disponível em: <https://dialogo.fflch.usp.br/sites/dialogo.fflch.usp.br/files/upload/paginas/BAKH-TIN%2C%20M.%20GE%CC%82NEROS%20DO%20DIS-CURSO%201-%20co%CC%81pia_0.pdf> Acesso em: 01 abr. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf> Acesso em: 11 abr. 2026.

BRASIL. Lei federal 15.100/2025, de 13 de janeiro de 2025. Dispõe sobre a utilização, por estudantes, de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais nos estabelecimentos públicos e privados de ensino da educação básica. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2025/lei-15100-13-janeiro-2025-796892-publicacaooriginal-174094-pl.html>> acesso em 01 junho 2026.

BUENO, Henrique. **Personagem da História**: Ep.75 – Padre José dos Santos. [S. l.], 11 nov. 2021. Disponível em: <<https://portalcbncampinas.com.br/2021/11/personagem-da-historia-ep-75-padre-jose-dos-santos/>>. Acesso em: 16 mar. 2026.

CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: _____. **Vários escritos**. 4. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2004.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros**: a leitura literária na escola. São Paulo: Global, 2007.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=7MhnAwAAQBAJ>. Acesso em: 01 abr. 2026.

FARIAS, M.S.F. **Design Thinking na elaboração de um produto educacional: roteiro de aprendizagem – estruturação e orientações**. 2019. Dissertação de Mestrado Profissional (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas). Manaus-AM, 2019.

FREIRE, Paulo. **Que fazer**: teoria e prática em educação popular. Petrópolis: Vozes, 1989.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades**. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 24 mar. 2026.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas: Papirus, 2012. Disponível em: <<https://www.bvirtual.com.br/NossoAcervo/Publicacao/2264>>. Acesso em: 05 abr. 2026.

KLEIMAN, A. B. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. Campinas, SP: Pontes, 1989.

SACRAMENTO, Renata Caroline R., et al. Letramento literário: Uma análise da BNCC e dos currículos de Pernambuco e Bahia para o ensino fundamental – Anos iniciais. **Cadernos Da FUNCAMP**, vol. 20, 25, pp. 39–60, 2021, Disponível em: <<http://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2448/1520>>. Acesso em 9 de maio. 2026.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Escola Estadual Padre José dos Santos**. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/cgrh/escolas/jose-dos-santos-padre/>>. Acesso em: 24 mar. 2026.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Transparência Escolar** – Escola Estadual Padre José dos Santos. Disponível em: <<https://transparencia.educacao.sp.gov.br/Home/DetalhesEscola?co-desc=18697>>. Acesso em: 24 mar. 2026.

SENA, Lílian de Sousa; SERRA, Ilka Márcia Ribeiro de Souza; SCHLEMMER, Eliane. Recursos tecnológicos na educação bilíngue de estudantes surdos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 48, e120615, 2023. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edreal/a/XjyR-JtDLTwVh3dxVrkL3cBm/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em 06 abr. 2026.

SILVA, Maria A.M. **Práticas de letramentos literários no Ensino Fundamental**: diálogos com a literatura infanto juvenil. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação), Curso de Letras -Língua Portuguesa, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2019.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991. Organização de Michael Cole et al. Disponível em: <https://www.mackenzie.br/fileadmin/ARQUIVOS/Public/1-mackenzie/universidade/pro-reitoria/graduacao-assuntos-acad/forum/X_Forum/> Acesso em: 02 abr. 2026.

ZIRALDO. **O menino maluquinho**. 1. ed. digital em EPUB. São Paulo: Melhoramentos, 2014.

TV BRASIL. **Um menino muito maluquinho**. 1ª temporada, Episódio 1. *Youtube*. 11 out 2021. Disponível em:< <https://youtu.be/TkvqORkUnWE?si=emFIAQrniPeAuSBQ>> Acesso em 10 abril 2026.

CAPÍTULO 9

LETRAMENTO LITERÁRIO NO ENSINO MÉDIO UTILIZANDO TECNOLOGIAS DIGITAIS

LITERARY LITERACY IN HIGH SCHOOL USING DIGITAL TECHNOLOGIES

Camila Borges Kaihatu

Discente da Universidade Virtual do Estado de São Paulo-UNIVESP
Campinas - SP
E-mail: c.b.kaihatsu@gmail.com

Carolina Salles Silva

Discente da Universidade Virtual do Estado de São Paulo-UNIVESP
Campo Limpo Paulista - SP
E-mail: carolina.profa21@gmail.com

Gisele Ramalho de Sousa

Discente da Universidade Virtual do Estado de São Paulo-UNIVESP
Jaguariúna - SP
E-mail: gisousa.lsaguary@gmail.com

Marcos Paulo de Sousa

Discente da Universidade Virtual do Estado de São Paulo-UNIVESP
Jaguariúna - SP
E-mail: sousamarcos.p@gmail.com

Rosa Helena Ferian

Discente da Universidade Virtual do Estado de São Paulo-UNIVESP
São José do Rio Pardo- SP
E-mail: seki.rhs@gmail.com

Antonia Ellen Alves dos Santos

Doutoranda na Universidade Federal de São Paulo-UNIFESP
Guarulhos - SP
E-mail: aellenalvesantos@gmail.com

RESUMO

As tecnologias digitais estão cada vez mais presentes no cotidiano dos jovens e podem constituir importantes recursos para o processo de ensino e aprendizagem. Este trabalho tem como objetivo analisar a aplicação de uma atividade de leitura literária, produção textual e desenvolvimento da criticidade discente, mediada por tecnologias digitais, com uma turma do 3º ano do Ensino Médio da Escola Estadual Dr. Cândido Rodrigues, localizada em São José do Rio Pardo. Para a identificação da situação-problema e a elaboração da proposta pedagógica, adotou-se a metodologia ativa *Design Thinking*, articulada a uma pesquisa qualitativa cuja coleta de dados ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas com docentes da instituição. O referencial teórico fundamentou-se em estudos de Rildo Cosson, Regina Zilberman, Maurício Pedro da Silva e Márcia Maurício Pereira, entre outros autores. A atividade teve como base o poema *Operário em Construção*, de Vinicius de Moraes, e contemplou momentos de leitura, discussão, reflexão, produção de texto dramático e elaboração de um podcast com a encenação dos textos produzidos pelos estudantes. Os resultados indicaram que o incentivo ao protagonismo discente, característica das metodologias ativas, favorece o engajamento, a participação e o envolvimento dos alunos nas atividades desenvolvidas.

Palavras-chave: Letramento Literário; Letramento Digital; Leitura Crítica; Metodologias Ativas; Literatura.

ABSTRACT

Digital technologies are increasingly present in young people's daily lives and can serve as important resources for teaching and learning processes. This study aims to analyze the implementation of a literary reading, text production, and critical thinking activity mediated by digital technologies with a 3rd-year high school class at Escola Estadual Dr. Cândido Rodrigues, located in São José do Rio Pardo. To identify the problem situation and develop the pedagogical proposal, the active methodology *Design Thinking* was adopted, combined with a qualitative research approach in which data were collected through semi-structured interviews conducted with teachers from the institution. The theoretical

framework was based on the studies of Rildo Cosson, Regina Zilberman, Maurício Pedro da Silva, and Márcia Maurício Pereira, among other authors. The activity was based on the poem *Operário em Construção*, by Vinicius de Moraes, and included reading, discussion, reflection, dramatic text production, and the creation of a podcast featuring the students' performances of their texts. The results indicated that encouraging student protagonism, a key characteristic of active methodologies, promotes greater engagement, participation, and involvement in classroom activities.

Keywords: Literary Literacy; Digital Literacy; Critical Reading; Active Methodologies; Literature.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho resulta de um projeto desenvolvido na disciplina Projeto Integrador do curso de Licenciatura em Letras Português, da Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP), durante o primeiro semestre de 2026, cuja temática central foi a ação docente no letramento literário, sobretudo, na era digital.

No contexto contemporâneo, as tecnologias digitais ocupam espaço crescente no cotidiano dos jovens e influenciam significativamente suas práticas de leitura e escrita. Nesse cenário, o letramento literário amplia suas possibilidades por meio de recursos como blogs, bibliotecas digitais, *e-readers*, *fanfics* e *podcasts*, que passam a mediar e potencializar a interação dos estudantes com os textos literários.

Assim, as tecnologias digitais constituem importantes aliadas das práticas de letramento literário, uma vez que estão amplamente inseridas no cotidiano dos jovens. Além de aproximarem as atividades escolares de suas experiências socioculturais, esses recursos tendem a favorecer o interesse, o engajamento e a participação dos estudantes.

Dessa forma, a proposta apresentada busca contribuir para a ação docente no letramento literário por meio da articulação entre literatura e cultura digital. Tal contribuição fundamenta-se tanto na

relevância social da temática abordada no poema *Operário em Construção*, que suscita reflexões sobre desigualdades sociais e relações de trabalho, quanto na produção de um podcast, recurso amplamente difundido entre os jovens e capaz de ampliar as possibilidades de expressão, interpretação e compartilhamento de sentidos.

O objetivo principal do projeto foi promover o letramento literário em uma turma de Ensino Médio e o desenvolvimento da criticidade dos alunos com o auxílio de tecnologias digitais. Para tal ação, o trabalho foi desenvolvido na E. E. Dr. Cândido Rodrigues, localizada no município de São José do Rio Pardo- SP.

As atividades de letramento literário foram aplicadas em uma turma do 3º ano do Ensino Médio, tendo como base o poema *Operário em Construção*, de Vinicius de Moraes. Como procedimentos metodológicos, realizaram-se pesquisa de campo e coleta de dados por meio de questionários semiestruturados aplicados aos docentes da instituição via *Google Forms*.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

O conceito de letramento passou a ser amplamente difundido no Brasil a partir da década de 1980, sendo utilizado para designar as práticas sociais de leitura e escrita desenvolvidas em diferentes contextos socioculturais (Silva; Pereira, 2017). Segundo os autores, essas práticas ultrapassam o domínio técnico da linguagem escrita, produzindo impactos sociais, culturais e políticos na vida dos indivíduos.

Nessa perspectiva, a literatura assume papel fundamental na formação humana. Para Antonio Candido (1995), a literatura constitui uma necessidade universal cuja fruição deve ser compreendida como um direito de todos. No ensaio *O Direito à Literatura*, o autor defende que a experiência literária é inerente à condição humana e se manifesta por meio de diferentes linguagens e expressões culturais, não se restringindo ao texto escrito, mas abrangendo também manifestações musicais, audiovisuais e outras formas de representação artística.

No Ensino Médio, foco deste trabalho, o acesso à literatura consolida-se como fator indispensável para a formação cidadã. Como destaca Zilberman (2012):

O acesso à leitura e ao conhecimento da literatura é um direito desse cidadão em formação, porque a linguagem é o principal mediador entre o homem e o mundo. Se a escrita não é a única expressão de linguagem, é a mais prestigiada, a qual todos precisam ter trânsito livre, desembaraçado de preconceitos e dificuldades. Privar o indivíduo dessa relação de com o universo da escrita e da leitura é formar um cidadão pela metade ou nem formá-lo, razão por que a presença e a circulação de objetos a serem lidos na sala de aula são tão importantes nessa faixa de estudo. (Zilberman, 2012, p. 212).

Tanto Zilberman (2012), quanto Candido (1995) e Silva e Pereira (2017) possuem visões convergentes quanto à função social que a literatura representa no cotidiano dos cidadãos, bem como o fato de o acesso à literatura ser um direito de todos.

Nessa esteira de pensamentos, Cosson (2009) afirma que o ensino da literatura antecede a institucionalização da escola e destaca a relevância do letramento literário para a formação dos sujeitos. No entanto, o autor ressalta que um dos principais desafios consiste em sua efetiva implementação, especialmente, no Ensino Médio. Nesse contexto, o desenvolvimento da criticidade por meio da literatura torna-se fundamental para a formação cidadã dos estudantes. Para que esse objetivo seja alcançado, a ação docente deve considerar estratégias que favoreçam a aproximação entre os textos literários e a realidade dos alunos, sobretudo diante da maior complexidade das obras geralmente trabalhadas nessa etapa de ensino.

De acordo com Silva e Pereira (2017), o letramento literário contribui para o desenvolvimento da sensibilidade estética e da capacidade crítica dos estudantes. Os autores também observam que uma das principais incongruências presentes no ensino de literatura reside na valorização excessiva da memorização da cronologia dos movimentos literários em detrimento da leitura, da interpretação e da apreciação das próprias obras literárias.

Em consonância com as perspectivas de Cosson (2009) e Silva e Pereira (2017), Barbosa (2011) destaca a importância do estudo da literatura no Ensino Médio, contribuindo para a formação da cidadania do educando. Contudo, também pontua que é um desafio o ensino da literatura, seja pela resistência por parte dos jovens, seja pelo uso de práticas que podem culminar em superficialidades, contrariando o objetivo de promover o letramento literário.

Com o objetivo de tornar as práticas escolares mais próximas aos estudantes da sociedade contemporânea, a BNCC propõe o uso de tecnologias digitais, bem como a promoção de multiletramentos. Todavia, a BNCC não define uma metodologia específica para o ensino de literatura (Marques, 2023).

Ramos e Zanolla (2008) observam que a maioria dos livros didáticos de literatura utilizados no Ensino Médio privilegia informações relacionadas à cronologia, aos movimentos literários e ao contexto histórico das obras, sem, contudo, promover uma interação mais efetiva entre leitor e texto. A esse respeito, Silva (2017) argumenta que o ensino de literatura nessa etapa da educação básica ainda é frequentemente orientado por uma abordagem formalista e estruturalista, que prioriza aspectos históricos e classificatórios em detrimento da relação entre autores, obras e leitores.

Nesse cenário, Cosson (2020) destaca algumas diretrizes fundamentais para a prática do letramento literário. Entre elas, ressalta-se a necessidade de selecionar textos capazes de proporcionar experiências literárias significativas aos estudantes, tanto no âmbito individual quanto coletivo. O autor também enfatiza a importância da diversidade textual, defendendo que o trabalho com a literatura deve contemplar diferentes gêneros, estilos e formas de expressão. Assim, ao abordar a poesia em sala de aula, por exemplo, o professor não deve restringir-se a composições de estrutura métrica rígida, como o soneto, mas explorar a pluralidade de manifestações poéticas disponíveis.

Neste projeto, foi trabalhado em sala de aula o poema *Operário em Construção*, de Vinicius de Moraes. A escolha da obra contempla as diretrizes propostas por Cosson (2020), uma vez que aborda uma temática social próxima à realidade dos estudantes, favorecendo sua

identificação com o texto e ampliando as possibilidades de reflexão crítica. Além disso, sua estrutura, marcada predominantemente pelo uso de redondilhas maiores, confere musicalidade e aproxima a linguagem poética de formas de expressão mais populares.

Cosson (2020) também defende que os textos selecionados para o trabalho com o letramento literário apresentem diferentes níveis de complexidade, contribuindo para o desenvolvimento progressivo da competência literária dos estudantes. Embora apresente características formais associadas à tradição popular, *Operário em Construção* possibilita discussões aprofundadas sobre questões sociais, políticas e humanas, estimulando a reflexão dos alunos acerca do papel da literatura na compreensão e na problematização da realidade.

Segundo Silva e Navarro (2023), *Operário em Construção* configura-se como um poema de caráter social que busca estabelecer uma comunicação direta com seu público-alvo, especialmente a classe trabalhadora. Para isso, o texto apresenta uma estrutura acessível, marcada por elementos de oralidade que favorecem a compreensão da mensagem. Além disso, a obra incorpora conceitos associados à teoria marxista, como a exploração da força de trabalho por meio da mais-valia, ampliando seu potencial para discussões de caráter social e político.

Além da seleção de textos que dialoguem com a realidade dos estudantes, a utilização de recursos digitais constitui uma importante estratégia para a promoção do letramento literário. Desse modo, Furtado et al. (2025) afirmam:

O letramento digital está fortemente ligado ao contexto das inovações tecnológicas, da mesma maneira que a ciberliteratura atrai o letramento literário, uma vez que se trata de uma inovação tecnológica disruptiva no ecossistema literário. O letramento literário dialoga diretamente com as competências exigidas no letramento digital. Ao contrário de serem processos isolados e paralelos, essas duas dimensões do letramento se complementam, formando um caminho integrado para o desenvolvimento de leitores de múltiplas linguagens digitais, ou, melhor dizendo, novos gêneros textuais, novos letramentos. (Furtado *et al.*, 2025, p. 4).

Duarte (2011, p. 4) *apud* Gomes (2014) também aponta como as tecnologias digitais impactam a forma como a literatura é consumida:

A era das tecnologias digitais tem afetado diretamente a literatura contemporânea. A internet tem possibilitado uma interatividade entre leitor e autor. O leitor virtual é disperso e não quer apenas ler, mas também interagir com a obra e se transportar pelos hipertextos tendo a possibilidade de navegar por infinitos textos simultaneamente. Por essa razão os textos virtuais exigem mais agilidade do que textos impressos, propiciando o surgimento de novos gêneros literários, como as micronarrativas e as poesias virtuais. (Duarte, 2011, p.04 *apud* Gomes, 2014).

Diante do exposto, este trabalho teve como objetivo promover o letramento literário e a produção textual em uma turma do Ensino Médio. Conforme evidenciado pelos autores que fundamentam esta pesquisa, a leitura e a escrita desempenham papel essencial na formação integral dos indivíduos. Nesse contexto, o desenvolvimento do letramento literário mostra-se fundamental para a formação crítica dos estudantes, especialmente na referida etapa da educação básica.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS, RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 Procedimentos Metodológicos

A presente pesquisa caracteriza-se como qualitativa, uma vez que teve como objetivo analisar estratégias capazes de incentivar a leitura e promover a inserção de estudantes do Ensino Médio em práticas de letramento literário. Além da pesquisa de campo, realizou-se levantamento bibliográfico para a construção do aporte teórico, fundamentado em autores como Rildo Cosson (2009; 2020), Regina Zilberman (2012), Maurício Pedro da Silva e Márcia Maurício Moreira Pereira (2017), entre outros. A seleção da bibliografia contribuiu para o embasamento teórico da proposta, possibilitando a articulação entre os pressupostos conceituais e a prática pedagógica desenvolvida.

Durante a elaboração do plano de aula, buscou-se aproximar os estudantes de temáticas contemporâneas por meio da leitura de textos literários, utilizando como referência a obra de Vinicius de Moraes. A proposta teve como objetivo promover a reflexão crítica e ampliar as experiências de leitura dos alunos. Cosson (2020) destaca que o livro ultrapassa sua materialidade e adquire significado por meio da leitura, processo que permite ao leitor mobilizar conhecimentos, emoções e experiências, construindo sentidos individuais e sociais para a obra literária.

Para a viabilização do projeto, houve a necessidade de aprofundar os conhecimentos em plataformas e aplicativos digitais que estivessem dentro das possibilidades de utilização em sala de aula e que pudessem complementar de forma contextualizada o ensino de literatura. Buscas no *Google* trouxeram respostas de ferramentas simples, como o *Wordclouds*, que possibilita a criação de nuvens com a palavra-chave do texto colado, como se fosse uma forma de brincar com as palavras e compreender por qual razão ela foi revelada como chave. No entanto, desde que a escola disponibilize ferramentas digitais em boas condições de uso, é possível planejar a utilização do recurso através de gravação de áudio, vídeo ou até mesmo pela produção digitada de textos em sua diversidade de gêneros.

3.2 Coleta de dados

Foram realizadas entrevistas com a comunidade escolar através do *Google Forms*, para análise de informações como: os principais desafios para ensino de literatura em sala de aula, principais estratégias e práticas utilizadas no ensino de literatura, utilização de recursos digitais para incentivo da leitura e produção textual, desafios ensino da interpretação textual.

A coleta desses dados antes da aplicação foi imprescindível, visto que facilitou a identificação dos principais problemas que motivaram o desenvolvimento do projeto. Após a aplicação da sequência de aulas, o professor regente da turma também

disponibilizou suas respostas em uma entrevista via *Google Forms*, desta vez para avaliar as habilidades que foram desenvolvidas. Suas respostas foram satisfatórias, pois houve grande engajamento dos alunos durante o desenvolvimento do tema.

3.3 Instrumentos utilizados

A principal característica deste trabalho é seu caráter aplicado. Durante a pesquisa, buscou-se alinhar as propostas de letramento literário às necessidades dos estudantes e às competências previstas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Outrossim, realizou-se um levantamento dos recursos digitais disponíveis na unidade escolar, considerando sua relevância para o desenvolvimento das atividades propostas. Esse diagnóstico prévio foi fundamental para adequar o planejamento da intervenção às condições da instituição, permitindo ajustes sempre que necessários.

Para tanto, foi realizada uma pesquisa de campo que envolveu a aplicação das atividades e o diálogo com a coordenação pedagógica e o professor regente da turma. Essa articulação teve como objetivo viabilizar o desenvolvimento do projeto no ambiente escolar, definir a turma participante e estabelecer as atividades mais adequadas ao contexto educacional investigado.

Nessa etapa, foi necessário adequar a sequência didática inicialmente planejada para quatro aulas destinadas a uma turma do 1º ano do Ensino Médio. Em razão das condições estabelecidas pela unidade escolar, a intervenção foi reorganizada para duas aulas e aplicada em uma turma do 3º ano do Ensino Médio, conforme orientação da coordenação pedagógica. A escolha fundamentou-se na percepção de que os estudantes dessa etapa apresentariam maior maturidade para a discussão da temática proposta. Dessa forma, o planejamento foi ajustado às especificidades do contexto escolar e ao tempo disponibilizado para a realização das atividades.

Todas as decisões relacionadas à aplicação das atividades em sala de aula foram discutidas e validadas pelo grupo. Por meio da técnica de *brainstorming*, realizada em reunião via Google Meet,

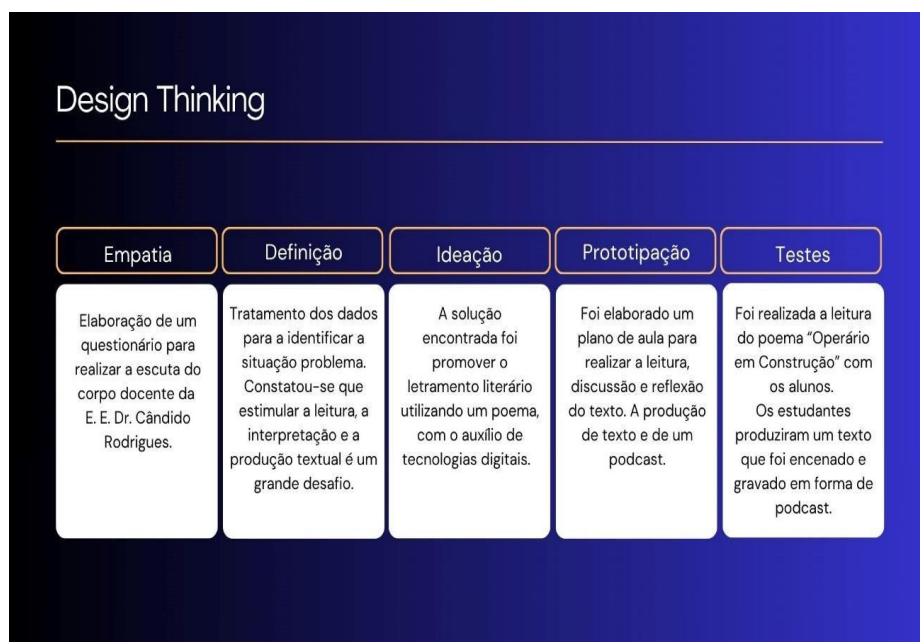
definiu-se a leitura do poema *Operário em Construção*, de Vinicius de Moraes, mediada pelo professor regente da turma. A atividade teve como objetivo estimular a reflexão crítica dos estudantes e promover discussões acerca das questões sociais abordadas no texto.

A proposta também incluiu a realização de um *podcast* pelos estudantes, abordando com criticidade as diferenças entre as condições trabalhistas no contexto político-social em que o poema de Vinicius de Moraes foi escrito e o atual. As ações foram realizadas em duas aulas de cinquenta minutos cada.

O projeto integrador teve como referência o modelo *Design Thinking*. Trata-se de uma metodologia ativa que, segundo Brown (2020), possui como principais pilares: a inspiração, a ideação e a implementação

Segue abaixo um diagrama representando as etapas do *Design Thinking* adotado:

Figura 1 – Design Thinking do projeto.



Fonte: Autores (2026).

3.4 Resultados

A aplicação do plano de aula, adaptado às condições descritas anteriormente, resultou em uma atividade dinâmica em que os alunos, em certa altura da condução, assumiram o protagonismo das tarefas e demonstraram um potencial promissor para o letramento literário, ao interpretar criticamente o texto base proposto.

Tal potencial foi evidenciado, a priori, pela evocação espontânea da intertextualidade entre o poema *Operário em construção* e a canção “Cidadão”, de Zé Geraldo, devido à similaridade temática entre as ambas as obras. Essa espontaneidade em se referenciar outro texto corrobora a afirmação de Silva e Pereira (2017), a respeito do papel social da literatura. Ademais, as discussões promovidas a partir da leitura do poema resultaram na produção de um texto posteriormente convertido para o formato de *podcast*. A seguir, apresenta-se sua transcrição:

“Eu chamei vocês aqui para que eu possa esclarecer a minha greve.

“Começando por você, meu patrão. O senhor me disse que eu iria subir na vida, disse que eu iria crescer e me tornar bem-sucedido, mas tudo o que eu vi, nesses anos todos, foram os prédios que eu ergui.

“Eles que subiram, eles que cresceram, e só o senhor subiu na vida. Eu só subi em escadas, em andaimes, nada mais.

“Nada mudou desde então. Eu que faço os prédios, eu que faço as escolas, eu que faço tudo crescer aqui, eu faço tudo crescer junto do teu ego.

“E nada mais além disso. Já o senhor padre, o senhor me disse para acreditar em Deus, para eu me esforçar, cada dia mais, na minha vida, que eu ganharia o meu lugar no céu. Eu não tenho nem lugar de fala aqui, quem dirá no céu, padre.

“O senhor me disse que, se eu rezasse, se eu tentasse bastante, as coisas iriam melhorar. Mas não muda, padre, nada muda. Eu não tenho lugar no mundo, eu não tenho lugar de fala, eu não tenho nada.

“Você se esconde atrás das palavras de Deus, dizendo que iria tomar as minhas dores, mas só eu sei o quanto eu sofri. Eu acordo cedo, todos os dias, para carregar peso, e o único céu que eu cheguei mais perto de alcançar foi o céu das construções, toda vez que eu subo lá em cima.

“E o senhor prefeito, o senhor me disse aquela velha história de que você está trabalhando, vocês, no caso, estão trabalhando por mim.

“Mentira, tudo lorota. Vocês nunca fizeram nada por mim, nada, além de passarem por cima de mim. A minha vida é assim: eu faço, eu construo, eu crio, eu crio algo para as

peessoas e elas não me valorizam. Vocês passam por cima de mim todos os dias, e todos os dias é assim.

“Eu acordo de manhã, carrego peso, eu, com os olhos embotados de cimento e lágrimas. Eu faço as igrejas, eu faço as escolas, eu faço as empresas, eu faço tudo, ouvindo as reclamações de vocês, que querem aumentar o seu ego, que querem falar por Deus, que querem me fazer acreditar em promessas. Não querem, não querem me ouvir? Tudo bem. Ninguém nunca ouviu mesmo.”

Fonte: Alunos (2026).

A produção textual evidenciou a relevância da leitura orientada e das discussões sobre a dimensão social do poema para a construção de reflexões críticas pelos estudantes. A atividade possibilitou o desenvolvimento de competências de leitura, escrita, interpretação e argumentação, além de estimular uma compreensão mais ampla das questões sociais abordadas pelo texto literário, contribuindo para sua formação cidadã.

3.5 Discussão

Os resultados observados durante a aplicação da atividade dialogam com a concepção de Candido (1995), para quem a literatura constitui uma manifestação universal inerente à condição humana, expressando-se por diferentes linguagens e formas culturais. A participação dos estudantes nas discussões, bem como as produções textuais desenvolvidas, evidenciou a mobilização de repertórios culturais, relações intertextuais e reflexões acerca das temáticas abordadas pelo poema.

A experiência também corrobora as contribuições de Silva e Pereira (2017), ao indicar que o letramento literário pode favorecer o desenvolvimento da sensibilidade estética e da criticidade dos estudantes. Do mesmo modo, os resultados convergem com as proposições de Cosson (2020), segundo as quais a seleção de textos significativos para os alunos, tanto em âmbito individual quanto coletivo, potencializa a construção de reflexões críticas e o engajamento com a leitura literária.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme Zilberman (2012), a linguagem constitui o principal mediador da relação entre o indivíduo e o mundo. Nesse sentido, a atividade desenvolvida possibilitou que os estudantes estabelecessem relações entre a temática abordada no texto e aspectos da realidade social em que estão inseridos, ampliando suas possibilidades de interpretação e reflexão crítica.

Entre os resultados observados, destacam-se o protagonismo juvenil e o engajamento dos estudantes, aspectos valorizados pelas metodologias ativas, como o *Design Thinking*, adotado neste trabalho. Além disso, o professor regente avaliou positivamente a proposta desenvolvida, considerando-a relevante para a formação crítica e cidadã dos alunos.

Dessa forma, os resultados obtidos e descritos indicam que os objetivos da intervenção foram alcançados, mesmo diante das adaptações exigidas pelo contexto escolar. Espera-se que este trabalho contribua para o rol das discussões sobre letramento literário, metodologias ativas e o uso de tecnologias digitais no ensino, incentivando o desenvolvimento de novas práticas e pesquisas na área.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, B. T. Letramento literário: sobre a formação do jovem leitor. **Educação em foco**, Juiz de Fora, v. 16, n. 1, p. 145-167, mar./ago. 2011. Disponível em: <https://tinyurl.com/yvk6njav>. Acesso em: 27 mar. 2026.

BROWN, T. **Design Thinking** – Edição Comemorativa 10 anos. Rio de Janeiro: Editora Alta Books, 2020. E-book. ISBN 9788550814377. Disponível em: <https://app.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788550814377/>. Acesso em: 01 abr. 2026.

CANDIDO, A. **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

COSSON, R. **Letramento literário**: teoria e prática. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2009. E-book. Disponível em: <https://leitor.bvirtual.com.br>. Acesso em: 28 mar. 2026.

COSSON, R. **Paradigmas do ensino da Literatura**. São Paulo: Editora Contexto, 2020. E-book. ISBN 9786555410044. Disponível em: <https://app.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9786555410044/>. Acesso em: 01 abr. 2026.

FURTADO, C.; MARINHO, R. R.; SILVA, I. M. L. da; VALE, D. B. A. do; GOMES, H. C. Letramento digital e letramento literário: desafios nas escolas públicas. **Pesquisa Brasileira em Ciência da Informação e Biblioteconomia**, João Pessoa, v. 20, n. 2, p. 3-19, 2025. Disponível em: <https://www.pbcib.com/pbcib/article/view/62724/34431>. Acesso em 29 mar. 2026.

GOMES, F. W. B. Tecnologias e a leitura de textos literários na escola: um olhar sobre as relações entre o letramento digital e o letramento literário. **Letras em Revista**, Teresina, v. 5, n. 2, p. 68-80, jul./dez. 2014, ISSN 2318-1788. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Francisco-Gomes-5/publication/332303180_Tecnologias_e_a_leitura_de_textos_literarios_na_escola_um_olhar_sobre_as_relacoes_entre_o_letramento_digital_e_o_letramento_literario/links/5cacdb3b92851ccd4ac05326/Tecnologias-e-a-leitura-de-textos-literarios-na-escola-um-olhar-sobre-as-relacoes-entre-o-letramento-digital-e-o-letramento-literario.pdf. Acesso em: 27 mar. 2026.

MARQUES, H. BNCC, literatura e letramento... literário? Uma análise da proposta de ensino de literatura na Base Nacional Comum Curricular. In: EDITORA CIENTÍFICA DIGITAL (Org). **Open Science Research**. Guarujá: Editora Científica Digital, 2023. v. 10, p. 1704-1718. DOI-CAPÍTULO: 10.37885/230111171. Disponível em: <https://downloads.editoracientifica.com.br/books/978-65-5360-270-0.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2026.

SILVA, E. P.; NAVARRO, R. J. B. “O Operário em Construção” de Vinicius de Moraes: poesia e engajamento no modernismo brasileiro. **SEDA**, Seropédica, RJ, v. 7, n. 14, p. 117-135, 2023. Disponível em: https://ondacultural.uff.br/wp-content/uploads/sites/87/2025/07/112_Silva-Navarro_2023_O-Operario-em-Construcao-Vinicius-de-Mo-rais_Seda-714.pdf Acesso em: 30 mar. 2026

SILVA, M.; PEREIRA, M. M. Letramento literário e ensino de literatura no ensino médio. **Dialogia**, [S. l.], n. 26, p. 37–50, 2017. DOI:

10.5585/dialogia.N26.7506. Disponível em: <https://uninove.emnuvens.com.br/dialogia/article/view/7506>. Acesso em: 29 mar. 2026.

ZILBERMAN, R. **A leitura e o ensino da literatura**. 1. ed. Curitiba: Intersaberes, 2012. E-book. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 01 abr. 2026.

CAPÍTULO 10

ISMÁLIA E A ENGENHARIA DOS EFEITOS DE SENTIDO: UMA ANÁLISE ENUNCIATIVA DA TRAGÉDIA SIMBOLISTA

***ISMÁLIA AND THE ENGINEERING OF MEANING EFFECTS: AN ENUNCIATIVE
ANALYSIS OF THE SYMBOLIST TRAGEDY***

Francisco Eduardo Mendes dos Santos

Mestre em Linguística

Universidade Estadual da Região Tocantins do Maranhão — UEMA-
SUL

Imperatriz - Maranhão

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-4671-3104>

E-mail: profredacaoeduardomendes@gmail.com.

Mayara Caroline Sousa de Abreu

Mestra em Linguística

Universidade Estadual da Região Tocantins do Maranhão — UEMA-
SUL

Imperatriz - Maranhão

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-0785-4451>.

E-mail: mayara.abreu@uemasul.edu.br.

Sônia Maria Nogueira

Doutora em Linguística

Universidade Estadual da Região Tocantins do Maranhão — UEMA-
SUL

Imperatriz - Maranhão

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4005-4508>.

E-mail: sonianogueira@uemasul.edu.br.

Márcia da Silva Lima

Mestra em Linguística

Universidade Estadual da Região Tocantins do Maranhão — UEMA-
SUL

Imperatriz - Maranhão

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4595-9309>.

E-mail: profmarciabandeira@gmail.com.

RESUMO

Este estudo analisa o poema *Ismália*, de Alphonsus de Guimaraens, pela perspectiva da Semântica da Enunciação, destacando como os operadores linguísticos constroem a tragédia simbolista que caracteriza a obra. Justifica-se a escolha do poema tanto por sua relevância estética no Simbolismo brasileiro quanto por sua riqueza enunciativa, que possibilita compreender o funcionamento dos efeitos de sentido na linguagem poética. O objetivo central é examinar como modalização, repetição, pressuposição, polifonia e orientação argumentativa organizam a significação e orientam a leitura. A pesquisa, de natureza qualitativa e teórico-analítica, baseia-se nos aportes de Ducrot (1987) e Abrahão (2018), articulados a contribuições de Bakhtin (2011), Barthes (1984) e Greimas (1976), permitindo observar o texto como campo de múltiplas vozes, isotopias e aberturas interpretativas. A análise evidencia que o desejo expresso por verbos no pretérito imperfeito, os paralelismos entre céu e mar e os implícitos sugeridos pela “segunda lua” estruturam o delírio e a dualidade da personagem. A polifonia manifesta-se na convivência entre narrador, *Ismália* e voz religiosa, enquanto o encadeamento argumentativo conduz o leitor a aceitar a cisão corpo-alma como desfecho inevitável. Conclui-se que o poema funciona como engenharia de efeitos de sentido, reafirmando a pertinência da abordagem enunciativa para compreender a intensidade simbólica da obra. Considera-se, ainda, que essa análise fortalece práticas de leitura crítica ao integrar literatura e linguística, contribuindo para o ensino da língua como prática social e interpretativa.

Palavras-chave: Semântica da Enunciação; Efeitos de sentido; Polifonia; Poema *Ismália*.

ABSTRACT

This study analyzes the poem *Ismália*, by Alphonsus de Guimaraens, from the perspective of the Semantics of Enunciation, highlighting how linguistic operators construct the symbolist tragedy that characterizes the work. The choice of the poem is justified both by its aesthetic relevance within Brazilian Symbolism and by its enunciative richness, which enables an understanding of how meaning effects operate in poetic language. The central objective is to examine how modalization, repetition,

presupposition, polyphony, and argumentative orientation organize signification and guide reading. The research, qualitative and theoretical-analytical in nature, is grounded in the contributions of Ducrot (1987) and Abrahão (2018), articulated with insights from Bakhtin (2011), Barthes (1984), and Greimas (1976), allowing the text to be observed as a field of multiple voices, isotopies, and interpretative openings. The analysis shows that the desire expressed through verbs in the imperfect tense, the parallels established between sky and sea, and the implicit meanings suggested by the “second moon” structure the character’s delirium and duality. Polyphony manifests itself in the coexistence of the narrator, *Ismália*, and the religious voice, while the argumentative chain leads the reader to accept the body–soul split as an inevitable outcome. It is concluded that the poem functions as an engineering of meaning effects, reaffirming the relevance of the enunciative approach to understanding the work’s symbolic intensity. This analysis also strengthens critical reading practices by integrating literature and linguistics, contributing to the teaching of language as a social and interpretative practice. **Keywords:** Enunciative Semantics; Meaning effects; Polyphony; Poem *Ismália*.

1 INTRODUÇÃO

A poesia simbolista brasileira, representada por Alphonsus de Guimaraens, revela, em *Ismália* (2001), a fusão entre religiosidade, morte e transcendência, elementos que constituem marcas centrais da estética simbolista. O texto convoca o leitor a penetrar em uma atmosfera de delírio poético, em que realidade e sonho se confundem e a linguagem adquire uma dimensão sugestiva, marcada pela ambiguidade e pelo jogo de imagens. Esse caráter híbrido, que oscila entre o sensível e o metafísico, evidencia o quanto a literatura simbolista explora os limites do signo linguístico e suas possibilidades de evocação de sentidos não imediatos.

A análise desse tipo de produção literária não pode restringir-se ao plano estético ou histórico, pois os efeitos de sentido emergem

diretamente das escolhas linguísticas e enunciativas. É nesse ponto que a articulação entre literatura e linguística, em especial sob o viés da semântica, se torna fundamental. Conforme argumenta Abrahão (2018), a Semântica da Enunciação se propõe a compreender os sentidos não como significados fixos e dicionarizados, mas como efeitos que decorrem das condições de enunciação, da historicidade do sujeito e das relações argumentativas instauradas no discurso. Assim, a literatura, ao trabalhar com a polissemia, com metáforas e com repetições, torna-se um campo privilegiado para observar a materialidade linguística em funcionamento.

Sob a perspectiva de Ducrot (1987), o texto poético orienta o leitor na construção do sentido por meio de operadores argumentativos, de marcas de modalização, de pressupostos e de polifonia. Em *Ismália*, por exemplo, os paralelismos e repetições estruturam a dualidade entre céu e mar, enquanto a modalização do verbo “queria” inscreve a personagem em um espaço de desejo impossível. Esses recursos não são meros ornamentos estilísticos, mas operadores semânticos que conduzem o leitor a aceitar a lógica paradoxal da tragédia poética.

Justifica-se, portanto, a relevância de relacionar literatura e linguística em uma abordagem semântica. A literatura oferece o espaço simbólico em que os sentidos se expandem e se multiplicam, enquanto a linguística fornece instrumentos teóricos para compreender como esses sentidos são produzidos e orientados. A integração dessas áreas enriquece tanto a crítica literária, ao oferecer uma leitura mais rigorosa dos mecanismos de produção do sentido, quanto a reflexão linguística, ao permitir observar em textos estéticos complexos a concretização dos fenômenos de enunciação. Dessa forma, ao estudar *Ismália* sob a ótica da Semântica da Enunciação, evidencia-se não apenas a força do simbolismo literário, mas também a potência da linguagem em constituir mundos de significação que extrapolam a mera materialidade lexical.

2 A SEMÂNTICA E POLIFONIA DA ENUNCIÇÃO: ELEMENTOS FUNDAMENTAIS DA PRODUÇÃO DE SENTIDOS EM *ISMÁLIA* (2001)

Este trabalho é ancorado na perspectiva da semântica da enunciação, proposta por Abrahão (2018), que focaliza o estudo nos efeitos de sentido produzidos no ato de enunciação, isto é, situações reais de uso da linguagem em que interlocutores fazem atos de fala. O sentido, para esta perspectiva semântica, não é visto como dado, fixo, mas como algo dinâmico, construído a partir da interação entre sujeitos, contextos históricos, sociais e ideológicos.

Abrahão (2018, p. 22) afirma que “o sentido faz parte da estrutura da linguagem, ou seja, sem sentido a enunciação não se faz”. Nessa perspectiva, analisar a linguagem significa compreender os mecanismos que organizam a produção de sentidos, incluindo metáforas, pressupostos, subentendidos, paráfrases e ambiguidades. A autora retoma a ideia de que “os signos são também produto de todo itinerário histórico que eles cumprem”, enfatizando que a significação é atravessada por práticas sociais, desejos e pela historicidade dos sujeitos.

Abrahão (2018) apresenta os aspectos centrais da semântica da enunciação, são estes: Historicidade e subjetividade: O sentido não é universal nem estático; ele é contaminado pela experiência histórica, política e social; Produção de sentidos: O foco está em compreender como os sujeitos produzem sentidos, e não em buscar definições fixas de significado; Efeitos de sentido: A ênfase é dada aos resultados da enunciação: o que se constrói implicitamente, o que é subentendido e como o discurso orienta o interlocutor; Dimensão pedagógica: A autora defende que o estudo da semântica deve ser integrado ao ensino de língua portuguesa, promovendo uma leitura crítica dos textos e desenvolvendo nos alunos a percepção da linguagem como prática social. Veja como esses conceitos se articulam ao poema em análise.

O poema *Ismália*, de Alphonsus de Guimaraens (2001), constrói uma narrativa lírico-simbólica que articula o imaginário do sonho, a loucura e o desejo de transcendência. A protagonista, tomada por um

delírio poético, vê duas luas — uma no céu e outra no mar — e deseja ambas. O texto organiza-se em paralelismos e repetições que reforçam a dualidade e a tensão entre elevação e queda, espiritualidade e materialidade, vida e morte. O desfecho une paradoxalmente corpo e alma em destinos opostos: a ascensão ao céu e a descida ao mar.

XXXIII – Ismália

Quando Ismália enlouqueceu,
Pôs-se na torre a sonhar...
Viu uma lua no céu,
Viu outra lua no mar.

No sonho em que se perdeu,
Banhrou-se toda em luar...
Queria subir ao céu,
Queria descer ao mar...

E, no desvario seu,
Na torre pôs-se a cantar...
Estava perto do céu,
Estava longe do mar...

E como um anjo pendeu
As asas para voar...
Queria a lua do céu,
Queria a lua do mar...

As asas que Deus lhe deu
Ruflaram de par em par...

Sua alma subiu ao céu,
Seu corpo desceu ao mar...

O poema *Ismália* exemplifica a pertinência da semântica da enunciação. A tragédia da personagem não se esgota na descrição lexical de “lua”, “céu” ou “mar”, mas se constrói nos efeitos de sentido produzidos por paralelismos, repetições e metáforas. Em relação à historicidade e subjetividade, o delírio poético de *Ismália* pode ser compreendido como uma metáfora de transcendência espiritual, fruto de uma visão simbolista que reflete o contexto histórico-literário do fim do século XIX. Aqui se aplica à concepção de Abrahão (2018) de que o sentido é inseparável da história e da ideologia.

No caso da produção de sentidos, o uso reiterado do verbo “queria” não apenas descreve um desejo, mas constrói um efeito de busca inalcançável, alinhando-se à ideia de que a semântica deve considerar a forma como os enunciados orientam interpretações.

Sobre os efeitos de sentido, o poema mobiliza pressupostos e subentendidos: “Viu outra lua no mar” sugere ilusão, reflexo ou duplicidade, sem que isso seja explicitado. Esse não-dito abre espaço para múltiplas leituras, confirmando a tese de Abrahão (2018) de que “múltiplas interpretações podem surgir e é nesse ponto que a semântica da enunciação pode contribuir”.

Como destaca Ducrot, recuperado pela autora, há diferentes vozes no texto, a do narrador, a da própria *Ismália* (implícita em seus desejos) e a voz cultural-religiosa (“asas que Deus lhe deu”). Essa convivência de vozes cria efeitos interpretativos complexos.

O poema mostra o potencial de se integrar literatura e linguística em sala de aula, pois permite ao estudante perceber como operadores semânticos produzem sentidos que vão além da literalidade. Essa é exatamente a defesa da autora ao propor a semântica como ferramenta de leitura crítica.

Abrahão (2018, p. 68) observa que “a semântica da enunciação é aquela que privilegia o estudo dos efeitos de sentido produzidos nas práticas de linguagem”. Isso significa que Ducrot desloca o foco da

noção de significado fixo para a análise de como um enunciado orienta o leitor/ouvinte em determinada direção interpretativa. A autora destaca que Ducrot é um dos principais responsáveis pela mudança do olhar semântico em direção à enunciação, em contraste com abordagens estritamente referenciais ou lógicas. Para ele, o sentido não é apenas resultado da relação entre palavras e mundo, mas efeito das relações discursivas e argumentativas instauradas no ato de enunciar.

Entre os conceitos centrais estão a polifonia, onde, um enunciado pode trazer múltiplas vozes ou pontos de vista, não se reduzindo à intenção única de um falante, pressupostos e subentendidos, o não-dito ou o implícito são parte constitutiva da significação e a argumentatividade, que cada enunciado tem potencial de orientar o interlocutor a determinadas conclusões, mesmo sem apresentar explicitamente um raciocínio lógico.

A contribuição de Ducrot é enfatizar que o sentido está na orientação argumentativa da linguagem, não apenas no seu conteúdo lexical. Abrahão destaca os seguintes pontos: “O sentido faz parte da estrutura da linguagem, ou seja, sem sentido a enunciação não se faz”. (2018, p. 22); “A semântica da enunciação busca observar o jogo dos efeitos de sentido, considerando tanto o dito quanto o não-dito”.

Abrahão (2018) reforça que, para Ducrot, a análise deve dar atenção às condições históricas e sociais da produção discursiva, mas sobretudo à forma como os enunciados orientam sentidos, operando no nível da interação. Dessa forma, à luz dos conceitos de Ducrot (1987), o poema de Alphonsus de Guimaraens pode ser lido como uma encenação semântica de múltiplas vozes e orientações interpretativas pela descrição simbólica da loucura e da transcendência. Veja três efeitos de sentido que perpassa a construção narrativa:

a) Polifonia: há a voz narrativa que descreve a ação de *Ismália*, a voz implícita da própria personagem marcada pelos verbos de desejo (“queria”), e a voz cultural/religiosa evocada em “asas que Deus lhe deu”. O texto, assim, não apresenta um sentido único, mas a sobreposição de perspectivas.

b) Pressupostos e subentendidos: o verso “Viu outra lua no mar” pressupõe a existência da primeira lua no céu e sugere um reflexo ou ilusão. O poema, contudo, não explicita essa duplicidade, deixando ao leitor a tarefa de interpretar os sentidos possíveis: sonho, loucura ou transcendência.

c) Argumentatividade: o encadeamento “Queria subir ao céu / Queria descer ao mar” → “As asas... ruflaram” → “Sua alma subiu ao céu / Seu corpo desceu ao mar” conduz o leitor a aceitar a morte como desfecho inevitável. O poema argumenta implicitamente que a contradição de desejos só poderia culminar em cisão entre corpo e alma.

Dessa forma, pode-se mapear as expressões linguísticas mapeamento das marcas linguísticas de *Ismália* que atuam como operadores de sentido na perspectiva de Ducrot, articulada à abordagem de Virgínia Abrahão. Esse mapeamento permite visualizar, de modo técnico, como o texto constrói o efeito trágico-poético e a polifonia enunciativa.

3 OPERADORES E MODALIZADORES ENUNCIATIVOS EM *ISMÁLIA* (2021)

O quadro 1, referente à modalização, evidencia o uso de formas verbais e expressões que marcam o discurso pelo desejo e pelo sonho. O verbo “queria”, no pretérito imperfeito, aparece como modalizador da busca impossível, projetando a personagem em um campo de anseio irrealizável. Expressões como “pôs-se na torre a sonhar” deslocam o texto para o plano onírico, enquanto “banhou-se toda em luar” intensifica o mergulho no simbólico. Assim, demonstra-se como a modalização organiza a subjetividade do enunciado e cria efeitos de irrealidade.

Quadro 1 – Operadores de modalização e subjetividade.

Trecho	Operador linguístico	Função semântico-enunciativa
“Queria subir ao céu” / “Queria descer ao mar”	Verbo de desejo no pretérito imperfeito	Indica ação não realizada, reforça o caráter inatingível do objetivo e sustenta o argumento da busca impossível.
“Pôs-se na torre a sonhar”	Locução verbal + infinitivo	Modaliza pelo imaginário, deslocando a narrativa para o campo onírico e subjetivo.
“Banhrou-se toda em luar”	Reflexivo + intensidade (“toda”)	Cria efeito de imersão total no simbólico, não na realidade física.

Fonte: elaborada pelos autores (2026).

No quadro 2, ficam evidentes os recursos de paralelismo sintático e lexical que estruturam a isotopia central do poema: o contraste céu ↔ mar. Repetições como “queria... / queria...” intensificam o desejo, enquanto a antítese “estava perto do céu / estava longe do mar” evidencia a tensão entre proximidade e distância. A sistematização permite ao leitor perceber que o ritmo poético não é apenas estético, mas também semântico, pois reforça a dualidade constitutiva do texto.

Quadro 2 – Operadores de repetição e paralelismo.

Trecho	Operador	Função
“Viu uma lua no céu / Viu outra lua no mar”	Paralelismo sintático e lexical	Sustenta a isotopia “céu ↔ mar” e sugere equivalência semântica entre polos opostos.
“Queria... / Queria...”	Repetição anafórica	Reforça a intensidade do desejo e cria ritmo argumentativo.

**VOZES, TEXTOS E APRENDIZAGENS: APROXIMAÇÕES ENTRE AS PESQUISAS
EM LETRAS E EDUCAÇÃO**

"Estava perto do céu / Estava longe do mar"	Antítese estrutu- rada	Aumenta a tensão entre proximidade e distância, preparando o desfecho.
--	---------------------------	---

Fonte: elaborada pelos autores (2026).

O quadro 3 contempla a organização dos implícitos que sustentam o poema. "Viu outra lua no mar" pressupõe a primeira no céu, mas deixa em aberto a interpretação do reflexo ou da ilusão. "As asas que Deus lhe deu" pressupõe dotação divina, conferindo legitimidade religiosa ao desfecho. "Sua alma subiu ao céu / Seu corpo desceu ao mar" pressupõe a cisão corpo-alma, central na construção da tragédia. A sistematização mostra que o não-dito é tão fundamental quanto o dito, confirmando a tese de Abrahão sobre os múltiplos sentidos possíveis.

Quadro 3 – Operadores de pressuposição e subentendido.

Trecho	Pressuposição/Subentendido	Função
"Viu outra lua no mar"	Pressupõe existência da primeira lua no céu e sugere reflexo (ilusão) sem afirmar	Abre espaço para interpretação metafórica, não literal.
"As asas que Deus lhe deu"	Pressupõe dotação divina, vinculando seu ato a um destino ou fatalidade	Dá legitimidade poética à ação final (voo/morte).
"Sua alma subiu ao céu / Seu corpo desceu ao mar"	Pressupõe separação entre corpo e alma	Amplia a leitura simbólica de transcendência e dissolução.

Fonte: elaborada pelos autores (2026).

O quadro 4 reúne os encadeamentos que constroem a lógica interna do poema, que são os operadores argumentativos. O percurso "queria subir... / queria descer..." → "as asas... ruflaram..." → "sua alma subiu / seu corpo desceu" evidencia a progressão inevitável que leva

ao desfecho trágico. A comparação “como um anjo pendeu as asas para voar” reforça o efeito de sublimação. Esse quadro deixa claro como o texto conduz o leitor argumentativamente a aceitar a cisão final como inevitável.

Quadro 4 – Operadores argumentativos.

Trecho	Operador	Função argumentativa
Encadeamento “Queria subir... / Queria descer...” → “As asas... ruflaram...” → “Sua alma subiu... / Seu corpo desceu...”	Encadeamento progressivo de ações	Constrói a conclusão como inevitável: desejo contraditório → ação extrema → desfecho trágico.
“E como um anjo pendeu as asas para voar”	Comparação com figura celestial	Argumenta implicitamente que o ato de Ismália é sublimação, não mera queda.

Fonte: elaborada pelos autores (2026).

4 ISMÁLIA E A TEMPORALIDADE ENUNCIATIVA DO DELÍRIO: ÓTICA DE BAKHTIN, BARTHES E GREIMAS

Um aspecto central para a compreensão dos efeitos de sentido em *Ismália* é a temporalidade enunciativa que estrutura o poema. O uso recorrente do pretérito imperfeito, especialmente nos verbos “queria” e “estava”, não se limita a situar ações no passado, mas funciona como operador semântico de suspensão e incompletude. Diferentemente de tempos verbais que indicariam ações concluídas, o imperfeito projeta o enunciado em um tempo aberto, marcado pela continuidade e pela impossibilidade de fechamento, o que contribui decisivamente para a construção do delírio poético.

Na perspectiva da Semântica da Enunciação, o tempo verbal deve ser compreendido como elemento argumentativo que orienta a leitura. Conforme Ducrot (1987), os enunciados não apenas descrevem estados de coisas, mas conduzem o interlocutor a determinadas conclusões. Em *Ismália*, o uso reiterado do imperfeito impede a

estabilização do sentido: o desejo nunca se realiza plenamente, permanecendo em um estado de latência contínua. Assim, “queria subir ao céu” e “queria descer ao mar” não descrevem projetos concretos, mas instauram um campo de tensão permanente entre forças opostas e igualmente inalcançáveis.

Essa temporalidade enunciativa reforça o caráter trágico do poema, pois a personagem não se move em direção a uma resolução progressiva, mas permanece aprisionada em um ciclo de desejo contraditório. O imperfeito, nesse contexto, atua como marcador do delírio, uma vez que sustenta a coexistência de vontades inconciliáveis sem a necessidade de escolha imediata. O tempo do delírio é, portanto, um tempo suspenso, no qual a lógica causal do mundo empírico é substituída por uma lógica simbólica e enunciativa.

Além disso, a alternância entre estados (“estava perto do céu / estava longe do mar”) reforça a instabilidade da posição subjetiva de Ismália. A personagem nunca ocupa plenamente um espaço definido, mas oscila entre polos semânticos que se afastam e se aproximam conforme a orientação do dizer. Essa oscilação temporal e espacial contribui para a naturalização do desfecho trágico: ao longo do poema, o leitor é progressivamente conduzido a aceitar que a única resolução possível para um desejo eternamente suspenso é a cisão entre corpo e alma.

Dessa forma, a temporalidade enunciativa não é um elemento secundário, mas um dos pilares da engenharia dos efeitos de sentido do poema. Ao articular o tempo verbal ao desejo impossível, *Ismália* constrói uma experiência de leitura em que o delírio não é apenas tematizado, mas vivido discursivamente pelo leitor.

Essa leitura da temporalidade enunciativa em *Ismália* pode ser aprofundada à luz das reflexões de Guimarães (2002), para quem o sentido se constitui como acontecimento, isto é, como algo que se produz no próprio ato de enunciar, e não como simples atualização de um conteúdo previamente dado. Nessa perspectiva, o tempo verbal deixa de ser apenas um marcador gramatical e passa a operar como dispositivo semântico que organiza a experiência discursiva. O uso reiterado do pretérito imperfeito no poema não remete apenas a um

passado narrativo, mas instaura um acontecimento de sentido marcado pela suspensão, pela incompletude e pela impossibilidade de fechamento. Assim, o delírio de Ismália não é representado como fato concluído, mas como processo enunciativo em curso, no qual o desejo se renova a cada enunciado, reforçando a lógica trágica que atravessa o poema.

A leitura de *Ismália* sob a ótica da Semântica da Enunciação pode ser enriquecida pelo diálogo com outras perspectivas que enfatizam a construção de sentidos na linguagem literária. Nesse horizonte, destacam-se Bakhtin (2011), Barthes (1984) e Greimas (1976), cujos conceitos dialogam diretamente com a análise proposta.

Bakhtin (2011) defende que todo discurso é atravessado pela presença de múltiplas vozes, constituindo-se de forma polifônica e dialógica. Em *Ismália*, observa-se essa dinâmica: 1) a voz do narrador externo, que descreve a loucura; 2) a voz implícita de Ismália, marcada pela modalização do verbo “queria”; 3) a voz cultural-religiosa, evocada na expressão “asas que Deus lhe deu”. Essas vozes se entrelaçam, sem se fundirem em uma única consciência. Tal como nos romances polifônicos estudados por Bakhtin (2011), o poema revela que o sentido não é monológico, mas resultado da interação entre perspectivas individuais e sociais. Assim, a análise de Ducrot (efeitos de sentido e polifonia enunciativa) pode ser ampliada pela visão bakhtiniana, que destaca a convivência e o tensionamento entre vozes no interior do discurso.

Para Barthes (1984), o texto literário é um espaço de pluralidade, no qual os sentidos não estão fixados de antemão, mas se produzem nas múltiplas leituras possíveis. Essa concepção contribui para entender por que *Ismália* suscita diferentes interpretações: loucura, transcendência, misticismo ou metáfora existencial. Ao não explicitar a “lua no mar” como reflexo, o poema abre-se ao que Barthes chama de “senso múltiplo”, reforçando a ideia de que a literatura é *locus* de polissemia. Essa leitura converge com a proposta de Abrahão (2018, p. 48) de compreender a semântica como espaço de produção de sentidos, não como definição estática.

Já Greimas (1976) oferece a noção de isotopia, entendida como repetição de traços semânticos que garante coerência ao texto. Em *Ismália*, as isotopias estruturam o contraste:

- a) **céu** ↔ **mar**, como eixos de ascensão e queda;
- b) **lua** ↔ **luar**, como símbolos de desejo e transcendência;
- c) **corpo** ↔ **alma**, como desfecho da cisão existencial.

Essas repetições reforçam a tensão central do poema e constituem um fio condutor que guia a leitura. O recurso metodológico de Greimas (1976), portanto, auxilia a demonstrar como a coerência semântica do texto é construída pelo encadeamento de oposições.

5 A ENGENHARIA DOS EFEITOS DE SENTIDO E A ORIENTAÇÃO DO LEITOR

A noção de “engenharia dos efeitos de sentido”, que orienta este trabalho, torna-se mais evidente quando se observa o modo como o poema direciona a interpretação do leitor. Em consonância com Ducrot (1987), parte-se do princípio de que todo enunciado possui uma orientação argumentativa, isto é, ele conduz o interlocutor a determinadas conclusões, mesmo sem explicitá-las de forma lógica ou discursiva. Em *Ismália*, essa orientação ocorre de maneira sutil, progressiva e profundamente integrada à materialidade poética.

A noção de orientação do leitor pode ser ainda fortalecida pelas contribuições de Carel (2011), que, ao retomar e desenvolver a semântica argumentativa de Ducrot, enfatiza que o sentido emerge das relações internas entre os enunciados e das posições discursivas que eles instauram. Para a autora, a argumentação não se limita à defesa explícita de um ponto de vista, mas se manifesta na própria organização do dizer, por meio de encadeamentos, implícitos e jogos polifônicos. Em *Ismália*, essa dinâmica se evidencia na progressão que conduz o leitor da duplicidade do desejo à cisão final entre corpo e alma, sem que tal desfecho seja apresentado como ruptura abrupta. O poema, assim, argumenta silenciosamente, orientando a interpretação por meio de sua arquitetura enunciativa.

O poema não se organiza como uma narrativa causal explícita, mas como uma sequência de enunciados que constroem, passo a passo, a aceitabilidade do desfecho trágico. O paralelismo estrutural, a repetição anafórica e os implícitos semânticos funcionam como dispositivos que preparam o leitor para a cisão final entre corpo e alma. Ao longo do texto, o leitor é levado a perceber essa cisão não como ruptura violenta, mas como consequência quase natural da lógica interna do poema.

Nesse processo, os operadores de pressuposição e subentendido desempenham papel central. O verso “Viu outra lua no mar”, por exemplo, não afirma explicitamente a natureza dessa visão, mas pressupõe uma duplicação do real que desafia a percepção ordinária. Essa indeterminação semântica obriga o leitor a preencher os vazios interpretativos, tornando-o coautor do sentido. Conforme argumenta Barthes (1984), o texto literário é um espaço de pluralidade, no qual o sentido se produz na interação entre texto e leitura. Em *Ismália*, essa pluralidade é cuidadosamente controlada: embora múltiplas interpretações sejam possíveis, todas convergem para a aceitação do desfecho trágico.

A comparação “como um anjo pendeu as asas para voar” intensifica esse movimento argumentativo. Ao recorrer a uma imagem de forte carga cultural e religiosa, o poema reorienta a leitura do ato final: a queda deixa de ser percebida como simples suicídio ou loucura e passa a ser interpretada como gesto de sublimação. Assim, o texto não apenas descreve um acontecimento, mas argumenta implicitamente em favor de uma leitura transcendental da morte de *Ismália*.

Essa orientação do leitor confirma a tese de Abrahão (2018) de que os sentidos não estão dados no texto de forma estática, mas são efeitos produzidos pelas condições de enunciação e pelos mecanismos linguísticos mobilizados. A engenharia semântica do poema reside justamente na capacidade de articular operadores linguísticos, imagens simbólicas e estruturas argumentativas para conduzir o leitor a um determinado horizonte interpretativo, sem recorrer à explicitação racional ou discursiva.

Diante destes pontos, a orientação interpretativa infere um leitor ativo, capaz de mobilizar inferências para preencher os vazios deixados pelo texto. Conforme argumenta Koch (2003), a construção dos sentidos ocorre na interação entre texto e leitor, sendo guiada por pistas linguísticas que orientam a compreensão. Em *Ismália*, os pressupostos e subentendidos, como a duplicação da lua ou a legitimidade divina do voo, funcionam como sinais interpretativos que convocam o leitor a participar da produção do sentido. Contudo, essa participação não é livre de direcionamentos: os operadores semânticos do poema delimitam o horizonte interpretativo possível, conduzindo o leitor à aceitação do desfecho trágico como consequência coerente da lógica interna do texto.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O poema *Ismália* revela, sob a ótica da Semântica da Enunciação, a riqueza dos efeitos de sentido produzidos pela linguagem poética. Ducrot (1987) e Abrahão (2018) oferecem instrumentos teóricos que permitem compreender como a enunciação orienta o leitor, explorando implícitos, polifonia e argumentatividade. Conclui-se que integrar literatura e linguística em uma abordagem semântica amplia tanto a crítica literária quanto as práticas pedagógicas, possibilitando ao aluno perceber a linguagem como espaço de múltiplas interpretações.

O diálogo com Bakhtin (2011), Barthes (1984) e Greimas (1976) enriquece a análise semântica de *Ismália*. Enquanto Ducrot e Abrahão ajudam a entender os efeitos enunciativos e argumentativos, Bakhtin (2011) destaca a multiplicidade de vozes, Barthes (1984) enfatiza a abertura de sentidos e Greimas (1976) aponta para a estrutura isotópica. Esses conceitos juntos confirmam que a significação literária não é fixa, mas surge da interação entre linguagem, cultura e história, reforçando a importância da semântica da enunciação para uma leitura crítica.

A contribuição de Abrahão (2018) está em consolidar a semântica da enunciação como um campo que considera o sujeito, a

história e os efeitos de sentido como centrais na produção da linguagem. Portanto, a articulação entre literatura e linguística, mediada pela semântica da enunciação, enriquece a interpretação literária e fortalece práticas pedagógicas voltadas para uma leitura crítica, ética e situada dos textos.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Virgínia. **Semântica da enunciação**: efeitos de sentido, argumentação e ensino. Fortaleza: EdUECE, 2018.

BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. Tradução de J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1984.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

DUCROT, Oswald. **O dizer e o dito**. Tradução de Eduardo Guimarães. Campinas: Pontes, 1987.

GREIMAS, Algirdas Julien. **Semântica estrutural**. Tradução de Haquira Osakabe e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 1976.

GUIMARÃES, Eduardo. **Semântica e acontecimento**. Campinas: Pontes, 2002.

KOCH, Ingedore Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 2003.

GUIMARAENS, Alphonsus de. Ismália. In: **Poesias completas**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2001.

CAREL, Marion. Argumentação e polifonia: princípios da semântica argumentativa. **DELTA – Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 1–22, 2011.

CAPÍTULO 11

REPRESENTAÇÕES DA MULHER NEGRA EM *PIXAIM* E *ANA DAVENGA*: VOCALIZAÇÃO E RESISTÊNCIA NA LITERATURA AFROFEMININA

*REPRESENTATIONS OF BLACK WOMEN IN PIXAIM AND ANA DAVENGA:
VOICING AND RESISTANCE IN AFROFEMINIST LITERATURE*

Maria Eudiane Magalhães de Andrade

Graduada em Letras

Universidade Federal do Piauí- UFPI

Teresina - PI

E-mail: eudianemag@gmail.com

Denise Ferreira da Cruz

Graduada em Letras

Universidade Federal do Piauí- UFPI

Teresina - PI

E-mail: denisefcruz1@gmail.com

Cristiane Viana da Silva Fronza

Doutora em Letras

Universidade Federal do Piauí- UFPI

Teresina - PI

E-mail: cristianevyanna@yahoo.com.br

RESUMO

O presente artigo busca analisar a representação feminina negra nos contos *Ana Davenga*, de Conceição Evaristo, extraído do livro *Olhos d'água* (2018), e *Pixaim*, que faz parte da coletânea *Espelhos miradouros, dialéticas da percepção* (2011), de Cristiane Sobral. Serão analisadas as construções femininas negras das protagonistas que deram nome aos contos. Os objetivos específicos são (i) mostrar a construção das figuras femininas negras segundo suas singularidades presentes nos contos objetos de estudo, (ii) traçar os perfis femininos negros na composição literária das escritoras a partir da visão das narradoras e

(iii) discutir as consonâncias e as dissonâncias nos perfis femininos negros dos contos. Tendo como problemática: Quais as marcas de gênero e raça presentes nos contos *Pixaim*, de Cristiane Sobral, e *Ana Davenga*, de Conceição Evaristo? Será utilizada a pesquisa de cunho bibliográfico, tomando por base os teóricos e pesquisadores como: Haider (2019), Bernd (1998), Dalcastagnè (2008), Cristiane Sobral (2011), Conceição Evaristo (2018), entre outros. Nesse trabalho, encontra-se sob ênfase a conquista da voz e autorrealização da mulher negra apresentada ao leitor pelos olhos de representações de mulheres negras. Nesse sentido, entendemos como a produção da literatura afrofeminina brasileira contribui para dessacralizar o processo de subalternização que essa sofreu e sofre.

Palavras-chave: representação feminina negra; literatura afrofeminina brasileira; *Pixaim*; *Ana Davenga*.

RESUMÉ

Cet article cherche à analyser la représentation de la femme noire dans les nouvelles *Ana Davenga* de Conceição Evaristo, extrait du livre *Olhos d'água* (2018) et *Pixaim* qui fait partie de la collection *Espelhos miradouros, dialética da percepção* (2011), de Cristiane Sobral. Les constructions féminines noires des protagonistes qui ont donné leur nom aux histoires seront analysés. Les objectifs spécifiques seront (i) de montrer sur la façon dont la femme noire est vue et représentée dans son espace, (ii) observer comment les auteurs vocalisent les personnages étudiés et (iii) discuter des consonances et des dissonances dans les profils féminins noirs des nouvelles. Ayant comme problème: comment se passent les représentations féminines noires dans les histoires *Pixaim* et *Ana Davenga*? En utilisant des recherches bibliographiques, basées sur des théoriciens et des chercheurs tels que Haider (2019), Bernd (1998), Dalcastagnè (2008), Cristiane Sobral (2011), Conceição Evaristo (2018), entre autres. Dans cet ouvrage, la conquête de la voix et l'épanouissement de la femme noire est présentée au lecteur à travers les yeux des représentations de femmes noires. En ce sens, on comprend comment la production de la littérature brésilienne afrofeminine contribue à désacraliser le processus de subalternisation qu'elle a subi et subit encore..

Mots-clés: représentation féminin noire; femme noire; littérature afroféminin brésilienne.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Pensar a escrita afrofeminina brasileira implica reconhecê-la como produção atravessada por experiências de vida, memórias e enfrentamentos históricos. Ler Cristiane Sobral e Conceição Evaristo é perceber que suas narrativas não são neutras: possuem cor, gênero, posição social e mulheres que se vocalizam. A literatura de autoria feminina constitui espaço de inscrição histórica e cultural, no qual mulheres assumem a condição de sujeitas de sua própria escrita. Conforme Fronza e Costa (2021), trata-se de um texto que emerge de experiências próprias, afirmando o lugar de fala feminino em uma sociedade marcadamente patriarcal.

No âmbito da literatura afrofeminina brasileira, essa conquista se intensifica ao possibilitar que mulheres negras escrevam e protagonizem suas histórias, desconstruindo a idealização patriarcal que historicamente negou sua produção de conhecimento. Nessa perspectiva, dialoga-se com Michel de Certeau, em *A escrita da história* (1982), ao problematizar os mecanismos de silenciamento discursivo, nos quais a voz do sujeito é frequentemente atravessada ou substituída por uma instância legitimadora. Tal dinâmica contribui para compreender o epistemicídio que atinge saberes e produções literárias de mulheres negras.

O corpus deste artigo é composto pelos contos *Pixaim* (2011), de Cristiane Sobral, e *Ana Davenga* (2018), de Conceição Evaristo. Em *Pixaim*, a narrativa ambientada no Rio de Janeiro apresenta a experiência de uma menina negra marcada pela rejeição social ao seu cabelo, revelando imposições estéticas e identitárias. Já em *Ana Davenga*, acompanha-se a trajetória de uma mulher negra que, ao se relacionar com um homem envolvido na criminalidade, evidencia tensões entre afeto, escolha e vulnerabilidade social.

Este artigo teve como objetivo geral analisar a representação feminina negra nos contos *Ana Davenga* (2018), de Conceição Evaristo, e *Pixaim* (2011), de Cristiane Sobral. Os objetivos específicos foram: (i) mostrar a construção das figuras femininas negras segundo suas singularidades presentes nos contos objetos de estudo; (ii) traçar os perfis femininos negros na composição literária das escritoras a partir da visão das narradoras; e (iii) discutir as consonâncias e as dissonâncias nos perfis femininos negros dos contos. A problemática que orienta a pesquisa é: Quais as marcas de gênero presentes nos contos *Pixaim*, de Cristiane Sobral, e *Ana Davenga*, de Conceição Evaristo?

O estudo é de cunho bibliográfico, fundamentado em Haider (2019), Bernd (1998), Dalcastagnè (2008), Sobral (2011), Evaristo (2018), entre outros. Também dialoga com pesquisas como *Feições do racismo no conto Pixaim* (Silva, 2018), *Por um feminismo afro-latino-americano* (Gonzalez, 2020), *A construção da personagem feminina negra em Ana Davenga* (Silva, 2020), além de obras como *O que é Negritude* (Bernd, 1998) e *Entre silêncios e estereótipos* (Dalcastagnè, 2008). A pesquisa possui caráter investigativo, com levantamento e análise de referências que possibilitam compreender os processos de vocalização, resistência e construção identitária das personagens femininas negras na contemporaneidade.

2 A MULHER VOCALIZADA EM *PIXAIME* E *ANA DAVENGA*

O conto *Pixaim*, de Cristiane Sobral, narra experiências de uma mulher negra que recorda memórias de quando era uma menina de dez anos, cuja identidade não é revelada pela autora, porém é submetida à imposição da própria mãe para alisar seu cabelo. A protagonista principal é filha de mãe branca com o pai negro, o que leva a sua progenitora a agir de forma insensível, possivelmente sem intencionalidade, por conta do resultado da cultura e do racismo estrutural, afetando seu relacionamento com sua própria filha.

Segundo Haider (2019), algumas críticas negras são, muitas vezes, verbalizadas por homens brancos, no caso do conto, seria por

uma mulher, que, de certa forma, permanecem ignorantes ou, até mesmo, desinteressadas pela experiência que estaria proporcionando ao outro, no caso à própria filha, como a protagonista narra: “Pela primeira vez foram violentadas as minhas raízes, senti muita dor, e fiquei frágil” (Sobral, 2011, p. 20). Isso acontece por se acharem superiores, culturalmente falando. Na maioria das vezes, o ato de ser negra e ter um cabelo que atrai termos pejorativos é, aparentemente, fruto dessa diversificação, como podemos observar com mais detalhes no fragmento abaixo:

o envolvimento sexual entre diferentes raças resultou na diversificação física dos descendentes dessa fusão. Mas, causou também a inquietação da superioridade branca que inferioriza, até tempos hodiernos, características como o cabelo cacheado, crespo, denotando para ele pejorativas como: “ruim”, “feio”, “bombril”, entre outros, (Silva, et al; 2021, p. 5).

Expressões como “bombril” e “ruim” evidenciam a hierarquização capilar que opõe cabelos “bons” e “ruins”. A mãe da personagem a obriga a mudar de de “pixaim” para “bom”, impondo um padrão que nega sua identidade. Contudo, *Pixaim* desejava apenas tranças coloridas, como revela: “sonhei (...) com uma avó que me fizesse tranças como aquelas que eu vi em uma revista, cheias de desenhos na cabeça” (Sobral, p. 21, 2011). Ainda sem compreender plenamente, intuía que havia algo que lhe pertencia: “Cresci tentando ser algo que eu não conhecia, mas que intuitivamente sabia ser meu, só meu” (Sobral, 2011, p. 22). Esse “algo” refere-se à sua identidade racial, simbolicamente inscrita em seus cabelos.

Durante a narração, é possível observar que, por tratar-se de uma memória, é perceptível que a criança luta e reluta com a atitude imposta pela mãe na tentativa de alisar o cabelo, que, para ela, seria torná-lo “bom”, como o conto narra: “Lembro do pente quente que se usava na época, para fazer o crespo ficar “bom”, e da marca do pente quente que tatuou meu ombro esquerdo, por resistir àquela imposta transformação.” (Sobral, 2011, P.23) No entanto, a resistência de tentar não alterar o visual foi um fracasso, já que seu cabelo passa pela

transição de maneira forçada por meio do produto chamado "henê" indicado por sua vizinha:

O henê era um creme preto muito usado pelas negras no subúrbio do Rio de Janeiro, que alisava e tingia os crespos.(...) O produto era passado na cabeça bem quente e mole, mas quando esfriava endurecia.(...) Jamais esquecerei a minha primeira sessão de tortura. Era um bonito dia de sol e céu azuladíssimo. Eu brincava no quintal distraída quando ouvi o chamado grave de minha mãe, já com a panela quente nas mãos, e pensei com pavor na foto da mulher com cabelo alisado. (Sobral, 2011, p. 23)

Santos (2019) afirma que o cenário que acontecia com exclusão e violência acabou por favorecer uma imposição de uma beleza que era baseada em modelos europeus. Isso justifica o fato de sua progenitora realizar essa imposição falando que essa atitude era apenas para protegê-la do que ela ouviria dos outros por meio de insultos, mas, embora fosse, não exclui a tentativa de compelir a ação:

Nesse momento tive a certeza de que mamãe queria me embranquecer! Era a tentativa de extinção do meu valor! Chorei, tentei fugir e fui capturada e premiada com chibatadas de vara de marmelo nos braços. Fim da tentativa inútil de libertação. Sentei e deixei o henê escorrer pelo pescoço enquanto gelava por dentro, até sentir a lâmina fria da água gelada do tanque de concreto penetrando em meu couro cabeludo. (Sobral, 2011, p. 23)

O que a personagem denomina tortura configura-se como tentativa de embranquecimento. Como afirma Bento (2017, p. 25), “o branqueamento é frequentemente considerado como um problema do negro que, descontente e desconfortável com sua condição de negro, procura identificar-se como branco”, buscando “miscigenar-se com ele para diluir suas características raciais”. No conto, a alisamento do cabelo evidencia essa lógica. Ainda que alcance o “cabelo bom”, a protagonista permanece triste: não era branca, nem desejava sê-lo; a mãe, porém, queria que ela “sobrevivesse a cruel discriminação de ser o tempo todo rejeitada por ser diferente” (Sobral, 2011, p. 23). A narrativa rememora, assim, uma infância marcada pelo embranquecimento forçado, que silenciou o desejo simples das tranças coloridas e impôs o alisamento como estratégia de adequação.

VOZES, TEXTOS E APRENDIZAGENS: APROXIMAÇÕES ENTRE AS PESQUISAS EM LETRAS E EDUCAÇÃO

As experiências do negro em relação ao cabelo começam muito cedo. Mas engana-se quem pensa que tal processo inicia-se com o uso de produtos químicos ou com o alisamento do cabelo com pente ou ferro quente. As meninas negras, durante a infância, são submetidas a verdadeiros rituais de manipulação do cabelo, realizados pela mãe. (Gomes, 2002, p. 43)

De pixaim para cabelo liso, como foi configurado no conto, é a prova da tentativa de apagamento e silenciamento da mulher negra que precisa ter o cabelo igual e parecido ao da mulher branca (essa que é vista e taxada como ideal de beleza) para que ela tenha a oportunidade de ser colocada na mesma posição da mulher branca. Tal ato, tecido por Cristiane Sobral, aponta que a cultura negra sofreu e sofre apagamentos. Colocar no texto literário acerca do cabelo de uma figura feminina negra que, desde criança, deseja ter tranças coloridas, porém, seu desejo foi impossibilitado pela mãe que, talvez, acreditando que a protegia de ações racistas e/ou queria que a filha fosse branca, Cristiane Sobral mostra ao público leitor sobre as mais variadas formas que o racismo opera. Nesse conto, a estética é uma dessas instâncias, já que o cabelo pixaim não é o cabelo ideal.

Tendo sido o corpo negro, durante séculos, violado em sua integridade física, interditado em seu espaço individual e coletivo pelo sistema escravocrata do passado e, ainda hoje, pelos modos de relações raciais que vigoram em nossa sociedade, coube aos brasileiros, descendentes de africanos, inventarem formas de resistência que marcaram profundamente a nação brasileira. (Evaristo, 2009, p. 18)

Diante disso, percebemos que essa prática, que durou séculos, pode possivelmente ser alterada, pois, no conto *Ana Davenga*, de Conceição Evaristo, trará consigo a representação de uma mulher negra que será vocalizada, dado que será representada com o nome do conto, tendo o seu espaço e sua visibilidade. Dessa forma, observa-se que a autora aparentemente demonstra o ato de valorizar a integridade física de uma mulher brasileira negra levando em conta que a narrativa do conto acontece na cidade do Rio de Janeiro.

Assim, por meio da representação das personagens negras nas duas obras, notamos uma provocação quanto ao pensamento estereotipado de uma sociedade miscigenada e racista, em que são

desenvolvidas as situações das protagonistas. Diante disso, é possível perceber que tanto uma quanto a outra protagonista representam essa força no decorrer da narração, de modo que as autoras contemporâneas têm em comum o mesmo cenário e escrevivência¹ e considera-se também que “a literatura contemporânea reflete, nas suas ausências, talvez ainda mais do que aquilo que expressa, algumas das características centrais da sociedade brasileira” (Dalcastagnè, 2008, p. 88).

Não obstante, o conto *Ana Davenga*, de Conceição Evaristo, aparentemente, procura realizar uma nova abordagem no que concerne à representação feminina negra, pois ela é uma mulher, negra, empoderada, “dona de suas vontades”, moradora de uma favela. “Ela lhe lembrava uma bailarina nua, tal qual que ele vira um dia no filme da televisão” (Evaristo, 2018, p. 25). Percebemos que a autora busca enaltecer os traços da representação feminina negra, dessacralizando o estereótipo da literatura brasileira escrita por homens brancos que as configuravam e configuram sem voz e hipersexualizadas, além do mais infantilizadas (já que suas vozes são sufocadas). Conceição Evaristo (des-re) constrói o imaginário do público leitor no que concerne à representação feminina negra na literatura brasileira, aliás, nos apresentando a literatura afrofeminina brasileira:

Sendo as mulheres invisibilizadas, não só pelas páginas da história oficial, mas também pela literatura, e quando se tornam objetos da segunda, na maioria das vezes, surgem ficcionalizadas a partir de estereótipos vários, para as escritoras negras cabem vários cuidados. Assenhorando-se “da pena”, objeto representativo do poder falocêntrico branco, as escritoras negras buscam inscrever no corpus literário brasileiro imagens de uma auto-representação. Surge a fala de um corpo que não é apenas descrito mas antes de tudo vivido. A escre(vivência) das mulheres negras explicita as aventuras e as desventuras de quem conhece uma dupla

¹ Esse conceito é cunhado por Conceição Evaristo (2005) para elucidar que escrita e vivência se misturam com os relatos das memórias de seu povo e, também, as suas. Assim, “[...] surge a fala de um corpo que não é apenas descrito, mas antes de tudo vivido. A escre (vivência) das mulheres negras explicita as aventuras e as desventuras de quem conhece uma dupla condição, que a sociedade teima em querer inferiorizada, mulher e negra” (Evaristo, 2020, p. 6).

condição, que a sociedade teima em querer inferiorizada, mulher e negra. (Evaristo, 2005, p. 205)

Reaquistando o conto *Ana Davenga*, de Conceição Evaristo, é importante ressaltar que, ao escolher ser chamada pelo nome de seu parceiro Davenga, a autora demonstra que essa representação de mulher negra é empoderada, pois ela decide adotar o nome do marido, isso é percebido por meio de sua decisão em ficar com ele, como descrito no fragmento: “Ana sabia bem qual era a atividade de seu homem. Sabia dos riscos que corria ao lado dele. Mas achava também que qualquer vida era um risco e o risco maior era o de não tentar viver” (Evaristo, 2018, p. 27). A escritora traz à tona uma representação feminina negra, abordando uma narrativa que exprime a decisão de Ana estar ao lado de Davenga e não de maneira sexualizada, como a personagem Rita, em *O Cortiço*, de Aloísio de Azevedo, como pincela Silva (2020, p. 9). Agora, personagens negras são representadas com visibilidade semelhante à realidade vivenciada por elas.

Tomando por base o conto *Ana Davenga*, de Conceição Evaristo, é possível perceber que essa narrativa apresenta uma linguagem clara e acessível. Assim, é interessante afirmar que a narrativa evaristiana oportuniza ao público leitor saber como é a realidade das favelas, nesse caso, representada no enredo do conto objeto de estudo. Portanto, ousadamente, podemos dizer que o leitor descobre o que seria a escrevivência (através dessas narrativas) ao entender que se trata de situações de vidas que serão escritas, no caso, desenhadas por uma mulher negra que produz conhecimento e literatura.

Enquanto Ana Davenga é representada por sua veracidade e opinião própria, sem a intervenção de sua mãe em suas escolhas, em contrapartida, temos a protagonista de *Pixaim*, de Cristiane Sobral, essa que assume (por imposição), então, a postura de negação, que é realizada pela pessoa a qual esperava proteção materna. Essa realidade a deixava triste, chegando ao ponto de acreditar nas ofensas recebidas: “Eu era tudo de péssimo, ingrata, desgosto da mãe, má, bruxa” (Sobral, 2011, p. 21). Tal reação seria por conta da idade da

protagonista (na época ela tinha dez anos de idade), visto que ela não poderia ser “dona de si” como Ana Davenga?

Dessa maneira, tanto *Pixaim* quanto *Ana Davenga* procuram expressar a consciência do negro vista em dois parâmetros: o primeiro conto, trata do ponto de vista de uma mulher que narra suas experiências quando criança e sujeita às vontades da mãe e o outro é de uma mulher independente e empoderada, porém, diante de tais diferenças, ambas demonstram suas vivências em meio aos estereótipos sociais, sendo que *Ana Davenga* desconstrói essa imagem da mulher negra, submissa e sem voz, tendo seu nome no título do conto. Sob essa óptica, as duas obras buscam proporcionar uma representação feminina negra apontando para uma retomada das origens afro-brasileiras.

Algumas outras construções literárias são utilizadas por Cristiane Sobral, segundo Silva (2018), como o fato de a personagem principal não obter um nome. Isso implica dizer que ela não estava querendo tratar esse exemplo como parte isolada, mas que seria a quem tivesse acesso à leitura e/ou não se enquadrasse na proposta da narração. Assim, há uma representação de muitos que se identificam como pixaim, por se encaixarem na narração do conto, de alguma forma, tendo a protagonista como espelho, por exemplo.

Esse reconhecimento das raízes africanas acontece, aparentemente, dando ênfase à luta pela permanência da originalidade feminina negra, não descartando que “o racismo e a tentativa de estigmatizar a diferença com o propósito de justificar vantagens injustas ou abuso de poder” (Dalcastagnè, 2008, p. 88), embora tenha havido uma tentativa de “corrupção” pela própria mãe da protagonista, tendo em vista que há uma mistura de raças em sua família.

Apesar de tudo isso acontecendo, ela ainda afirmava que o reconhecimento da sua identidade era o seu desejo, como é percebido no fragmento: “O negro sempre foi para mim o desconhecido, a fantasia, o desejo.” (Sobral, 2011, p. 23). Para tanto, compreendemos que a narrativa de Cristiane Sobral é uma escrevivência, tomando por base o conceito evaristiano, pois trata-se de uma narrativa que exterioriza a configuração de violência (simbólica, psicológica e física)

sofrida pela protagonista durante a sua infância. Os sacrifícios impostos a ela, na tentativa de embranquecê-la, colaboram com o aprisionamento do seu corpo.

No conto *Ana Davenga*, de Conceição Evaristo, provavelmente, temos uma figura feminina negra que sabe o que quer e luta para conquistar os seus desejos. É possível observar isso no momento em que ela decide adotar o nome do seu amado: “Ana resolveu adotar o nome dele. Resolveu então que a partir daquele momento se chamaria Ana Davenga. Ela queria a marca do homem dela no seu corpo e no seu nome” (Evaristo, 2018, p. 27). Denota-se que, pela construção da cena, na qual Ana demonstra seu empoderamento, não restam dúvidas de que ela sabe o que quer e o que está disposta a enfrentar, apesar da dominação patriarcal impor que a mulher é submissa ao marido, ainda sim, Ana deixa claro que quer o Davenga como sobrenome.

As mulheres quando configuradas na literatura escrita por homens brancos são objetificadas. Nesse caso, essas são desenhadas para exercer o papel de “rainhas do lar”. As mulheres negras são colocadas no espaço da cozinha e não são as “rainhas do lar”, porém os objetos dessas, além disso, nas palavras de Kilomba (2020, p. 38), o outro do outro. (Des-Re) construindo esse imaginário criado pelo patriarcado, Conceição Evaristo tece a representação feminina negra reafirmando e enaltecendo a beleza dessa, por exemplo, quando Davenga atenta-se à Ana:

Estava atento sim. Estava atento aos movimentos e à dança da mulher. Ela lhe lembrava uma bailarina nua, tal qual a que ele vira um dia no filme da televisão. A bailarina dançava livre, solta, na festa de uma aldeia africana. Só quando a bateria parou foi que Ana também parou (...) Davenga assistia a tudo (Evaristo, 2018, p.25).

O leitor descentra sua atenção para uma nova imagem de mulher negra, (des)rotulando que essa sempre seja construída na obra literária como um “instrumento” de sedução, como era e é a literatura produzida por brancos, assim como Conceição Evaristo pontua:

os personagens negros, por via de regra, são moldados sob um olhar que os define dentro de uma ou outra característica, tal como estas: preguiçosos, adultos infantis, desorganizados em seus ambientes sociais e culturais, extremamente sexualizados com seus corpos infecundos, sujeitos incapazes de pensar ou viver sentimentos como o amor, o afeto. As culturas africanas e afro-brasileiras são exotizadas ou folclorizadas. Dificilmente se encontra a construção de uma personagem negra que represente a potência do ser humano com toda a sua dignidade (Evaristo, 2020, p. 28-29)

Notamos que havia uma necessidade de produções literárias que representassem a figura feminina negra como deveria, de maneira digna e mais próxima à realidade, e essa é a proposta que a autora apresenta em seu conto, na qual realiza o apontamento de uma nova postura de uma mulher negra, essa produzindo literatura.

No que se refere ao posicionamento perante à realização de denúncias a uma sociedade racista e que demonstram que pessoas brancas são superiores, tal aspecto evidencia-se, até mesmo, dentro da própria família, como é apresentado dentro do conto *Pixaim*, de Cristiane Sobral. Desse modo, foi necessário tempo e resistência da protagonista. Apenas quinze anos depois, ela consegue, então, alcançar seus objetivos e fazer suas tão sonhadas tranças e entende que tudo o que vivenciou contribuiu para sua identidade:

Quinze anos depois, em Brasília, no coração do planalto central, é segunda-feira, dia de começos. Uma mulher madura de olhar doce e fértil vê sua imagem no espelho e ajeita com cuidado as tranças corridas, contemplando com satisfação a história escrita em seu rosto e a beleza que os pensamentos dignos conferem à sua expressão. (Sobral, 2011, p. 23)

Nota-se que a protagonista necessitou de tempo para tomar suas próprias escolhas, mas isso não a impediu de vibrar pela sua conquista e pôde, então, ser a mulher negra, experiente, que, ao olhar para sua história, encontrou satisfação. O local de escrita era seu rosto e seus pensamentos que foram muito bem guardados no decorrer dos anos que se passaram. Sob essa óptica, segundo Silva (2020, p. 7), a autora procura, nesses recortes, enaltecer a beleza e o poder de resiliência que a personagem tivera, além disso, o duelo com sua mãe, no passado, proporcionou mais resistência, fazendo com que a menina

lutadora que vivera sob imposições maternas se tornasse uma mulher vencedora.

É importante frisar que ela permaneceu guardando dentro de si o desejo de lutar por seus cabelos e o nome pixaim continuou fazendo parte dela, dessa forma, o que estava no interior passa, então, a fazer parte de seu exterior. O liso, que ela assumira por imposição, passou, então, a ser descolonizado, acontecendo como é apontado:

São mulheres que fazem parte de um movimento estético diaspórico que por meio de um processo de aceitação do cabelo, começam uma transição de dentro para fora, que possibilita liberdade e descoloniza tanto o corpo como o pensamento. (Santos, 121, p. 2019)

Essa segurança de ser quem é, com liberdade, foi possível, também, com Ana Davenga, que durante toda a narração era invisibilizada pelos amigos de Davenga até o momento que é o centro das atenções: “Todos haviam aprendido a olhar Ana Davenga. Olhavam a mulher buscando não perceber a vida e as delícias que explodiam por todo o seu corpo” (Evaristo, 2018, p. 22). Com essa descrição, a autora, propositalmente, busca intensificar essa atenção e admiração à Ana, sem a necessidade de provocar um mero desejo sexual, mas, sim, propiciar admiração por sua beleza que se repete por alguns momentos no conto:

Todos continuavam parados olhando Ana Davenga (...) Davenga estava mesmo apaixonado pela mulher (...) conheceu Ana em uma roda de samba, ela estava ali, faceira, dançando macio Davenga gostou dos movimentos do corpo da mulher” (Evaristo, 2018, p. 24).

No que diz respeito à imposição de padrões de beleza, o conto Pixaim, de Cristiane Sobral, explicita as violências simbólicas de uma sociedade racista que regula modos de existência, inclusive o uso do cabelo. A mãe, em vez de acolher, impõe uma “solução”, sem considerar os sentimentos da filha. Desde o início da narrativa, pela voz da protagonista já adulta, percebe-se que, ainda na infância, havia relutância em submeter seu cabelo natural às exigências externas.

Outrossim, também se encontra dentro do conto o fato de que ela lutou para ser aquilo que ela era e permaneceu com essa ideia fixa

até o fim da narração: “Ela aprendeu e jamais esquecerá. A gente só pode ser aquilo que é” (Sobral, 2011, p. 23). A personagem sempre soube que era negra. Mesmo quando tentaram embranquecê-la, ela nunca deixou de ser forte e, agora, independentemente de qualquer coisa, assume uma postura de liberdade:

É uma mulher livre, vencedora de muitas batalhas interiores, que se prepara para a vida lutando para preservar a sua origem, pois sabe que é a única herança verdadeira que possui. Ela aprendeu e jamais esquecerá. A gente só pode ser aquilo que é. (Sobral, 2011, p. 23)

Esse é um exemplo de manter-se constante e segura em seus ideais, embora a sociedade tente impor o que deve ou não ser. Para tanto, no que concerne a narrativa evaristiana, o que acontece com Ana Davenga é observado também no momento em que ela dança, visto que a cena é construída sem que haja a necessidade de um outro alguém para fazê-la feliz, assim, ela consegue viver esse momento sozinha ao ponto de não dar importância aos olhares de Davenga para os seus movimentos: “Ela fazia um movimento bonito e ligeiro de bunda. Estava tão distraída na dança que nem percebeu Davenga olhando insistentemente para ela.” (Evaristo, 2018, p. 24). Conceição Evaristo mostra ao público leitor que a mulher negra pode dançar e dança para si, sem se importar com nada e/ou ninguém ao seu redor. A autora descentra a ideiação de representação de mulher/negra/corpo/objeto. Ana não dança porque foi obrigada a fazê-lo, mas o faz por querer.

Dessa forma, o cenário suburbano apresentado como pano de fundo nos dois contos contemplou as narrativas das autoras, destacando e valorizando a representação feminina negra, além de suas escrituras, como a própria Conceição Evaristo denominou. Consoante a isso, o acesso aos contos possibilitou um enaltecimento da beleza, força e resiliência das protagonistas de *Pixaim* e *Ana Davenga*, promovendo, dessa maneira, aos leitores que eles possam ver figuras femininas negras na literatura por outros olhares, assim sendo, pelo viés da mulher negra produtora de conhecimento e de literatura.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo atingiu os objetivos em analisar os contos *Pixaim*, de Cristiane Sobral, e *Ana Davenga*, de Conceição Evaristo, no que concerne à representação feminina negra. Neles, as autoras procuram romper com os estereótipos de uma sociedade racista, bem como mitos associados à mulher afro-brasileira. Dessa maneira, as histórias contadas tiveram uma aproximação com a realidade vivenciada por muitas mulheres, que, assim como as duas protagonistas, veem-se dentro de um cenário opressor pelo racismo patriarcal. Há, portanto, acontecimentos relatados sob a visão de mundo delas, dando o devido lugar de fala a quem merece.

É possível perceber que a literatura afrofeminina brasileira contemporânea tem buscado agregar discussões que foram surgindo no decorrer das lutas de mulheres negras que sentiram na pele a imposição de padrões de beleza. Diante disso, com o intuito de atingir o objetivo pretendido, foi de fundamental importância tomar conhecimento de pesquisadores e produtores da literatura negra, como, por exemplo, Lélia Gonzales, Regina Dalcastagnè, como suporte teórico para a elaboração da pesquisa.

Como objetivo geral, buscou-se analisar a representação feminina negra nos contos *Pixaim*, de Cristiane Sobral, e *Ana Davenga*, de Conceição Evaristo, e como objetivos específicos: compreender a construção das figuras femininas negras segundo suas singularidades presentes nos contos objetos de estudos, traçar os perfis femininos negros na composição literária das escritoras a partir da visão das narradoras e discutir as consonâncias e as dissonâncias nos perfis femininos negros dos contos. Os contos objetos de estudos nos oportunizaram observar como as autoras vocalizaram as personagens negras, na qual são inseridas na literatura escrita por homens brancos sob condições sociais que costumam ser rotuladas por meio de estereótipos construídos com base em preconceitos estruturais. *Pixaim* e *Ana Davenga* (des-re)situam o leitor acostumado à representação feminina negra animalizada, hipersexualizada e infantilizada porque

Cristiane Sobral e Conceição Evaristo dão voz e lugar central às figuras femininas negras nos seus contos.

É importante salientar a possibilidade de criar condições do enaltecimento das produções com esse viés de representações femininas negras por meio da análise de escrevivências que favoreçam mulheres negras a terem um lugar de fala na sociedade a qual permite que elas sejam representadas e, com isso, possam combater o racismo. Assim, as duas protagonistas resistem ao silenciamento imposto pelo patriarcado.

Os dois contos objetos de estudo foram essenciais para a compreensão e identificação das lutas vivenciadas pelas protagonistas, que, embora possuam idades diferentes, trouxeram esse contexto em que é simbolizada a representação feminina negra: Ana Davenga, uma mulher que deu nome ao conto evaristiano estudado, e Pixaim, nomeando a figura feminina negra e suas memórias por meio de uma criança de dez anos. Foi possível refletir acerca de como a mulher negra é vista e representada nessas duas situações em contos produzidos por duas autoras negras que abordaram sobre contextos com planos de fundo semelhantes: *Pixaim* no subúrbio e *Ana Davenga* em uma favela.

Esses contos procuram dessacralizar o imaginário do público leitor em relação à representação feminina negra. As autoras Cristiane Sobral e Conceição Evaristo dão vozes às figuras femininas negras que foram silenciadas por séculos ou, quando representadas nas obras produzidas por autores brancos, foram mal representadas e/ou nem sequer representadas. Elas (des-re)reconstroem essa criação social que sempre está colocando a mulher negra em segundo plano e/ou para fora do centro.

REFERÊNCIAS

BERND, Z. **O que é Negritude**. 1. Ed. São Paulo, Editora brasiliense, 1998.

DALCASTAGNÈ, Regina. Entre silêncios e estereótipos: relações raciais na literatura brasileira contemporânea. **Estudos de Literatura Bra-**

sileira Contemporânea, nº. 31. Brasília, janeiro-junho de 2008, p. 87-110. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=323127095005> Acesso em: 29 set. 2022.

DE CERTEAU, Michel. **A escrita da história**. Trad. Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

EVARISTO, C. A escrivência e seus subtextos In: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado (org.). **Escrivência: a escrita de nós**. Reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020b. p. 26-46.

EVARISTO, C. **Olhos d'água**. 2. ed., Pallas Mini: Fundação Biblioteca Nacional II. Rio de Janeiro, p. 21-31, 2018.

GONZALEZ, L. Por um feminismo afro-latino-americano. In: RIO, Flávia; LIMA, M. **Por um feminismo afro-latino-americano** – Lélia González. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FRONZA, C. V. da S.; COSTA, M. E. da. **A identidade da mulher na obra Pedacos da fome**, de Carolina Maria de Jesus. Ipotesi, Juíz de Fora, v. 23, nº 1, p. 142-152, jan-jun. 2019.

GOMES, N. L. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou resignificação cultura? In: **Revista Brasileira de Educação**. n.21, p. 40-51, Set/Out/Nov/Dez 2002.

HAIDER, A. **A armadilha da identidade: raça e classe nos dias de hoje**. São Paulo: Veneta, 2019.

KILOMBA, G. **Memórias da Plantação: Episódios de Racismo Cotidiano**. tradução de Jess Oliveira. 1.ed. Rio de Janeiro: Editora de Livros Cobogó, 2020. Edições Kindle.

SANTIAGO, A. R. Insurgências Literárias de autoria negro-feminina. **Interdisciplinar**, São Cristóvão, UFS, v. 34, p. 13-30, jul-dez, 2020. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/interdisciplinar/article/view/14621> Acesso em: 29 set. 2022.

SANTOS, D. B. Para além dos fios: cabelo crespo e identidade negra feminina na contemporaneidade. Tese (pós-Graduação em História) – Universidade Federal de Sergipe. Sergipe, p. 18. 2019.

SILVA, F. C. Feições do racismo no conto “Pixaim” de Cristiane Sobral. **Aletria**, Belo Horizonte, v. 28, n.4, p. 103-117, 2018.

SILVA, M. C. **A construção da personagem feminina negra em “Ana Davenga”, de Conceição Evaristo.** Universidade Federal de Goiás. Goiânia, p. 1-14, 2020.

SILVA, C. D. *et al.* PIXAIM, DE CRISTIANE SOBRAL: DESPERTANDO LEITORES E DISCUTINDO A CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DO NEGRO. *In:* Congresso brasileiro sobre letramento e dificuldades de aprendizagem, nº 3, Edição Digital, 2021, p. 5.

SOBRAL, C. **Espelhos, miradouros, dialéticas da percepção.** Brasília: Editora Dulcina, 2011.

CAPÍTULO 12

A CONFIGURAÇÃO DO SUJEITO NEGRO E O PAPEL DA MULHER RACIALIZADA NA SOCIEDADE EM LEÇON D'HISTOIRE, DE MARYSE CONDÉ

THE CONFIGURATION OF THE BLACK SUBJECT AND THE ROLE OF THE RACIALIZED WOMAN IN SOCIETY IN LEÇON D'HISTOIRE, BY MARYSE CONDÉ

Cristiane Viana da Silva Fronza

Doutora em Letras

Universidade Federal do Piauí - UFPI

ORCID: 0000-0001-9638-5352

E-mail: cristianevyanna@yahoo.com.br

Lisa Sthefanny Rodrigues da Silva

Graduada em Letras

Universidade Federal do Piauí - UFPI

ORCID: 0009-0000-8063-1889

E-mail: lisasilvafrances@gmail.com

Maria Lídia dos Santos Silva

Graduada em Letras

Universidade Federal do Piauí - UFPI

ORCID: 0009-0009-4921-1793

E-mail: marialidia502@gmail.com

RESUMO

O estudo tem como objetivo 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. Ainda, o estudo teve como percurso metodológico estudos bibliográficos de autores como Batista e Leite (2017), Cumb (2013) e Spivak (2010). Dos resultados obtidos, observou-se a maneira como questões advindas do racismo impactaram e marcaram a escritora, ainda criança, e que continuam até os dias atuais, 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. Fica evidente, portanto, que as situações vivenciadas pela personagem são frutos de um sistema racista presentes na estruturação da sociedade, mulheres negras seguem sendo impedidas de falar e têm suas vozes inviabilizadas pelo racismo, a misoginia e o sexismo.

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

ABSTRACT

This study aims to analyze racism in Maryse Condé's excerpt *Leçon d'histoire*, taken from her text *Le cœur à rire et à pleurer: contes vrais de mon enfance* (1999), which portrays episodes of racism and loneliness experienced by a Black child who faced, alone, the true face of this criminal and reprehensible act. Furthermore, the study adopted a bibliographical methodology based on the works of Batista and Leite (2017), Cumb (2013), and Spivak (2010). From the results obtained, it was observed how issues arising from racism impacted and marked the writer while she was still a child and continue to do so to the present day, bringing discussions of race, ethnicity, and gender, since we are dealing with a Black female writer who was forced to cope with this type of situation during her childhood, carrying the innocence of not knowing that such acts directed against her originated because of the color of her skin. It is therefore evident that the situations experienced by the character are the result of a racist system embedded in the structure of society. Black women continue to be prevented from speaking, and their voices are silenced by racism, misogyny, and sexism.

Keywords: Maryse Condé; Work; Woman; Black Woman; Society.

1 INTRODUÇÃO

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-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).

Refinando nossa discussão sobre o papel da mulher na sociedade, entendemos que a justificativa para a pesquisa se dá através do silenciamento do lugar da mulher escritora na Literatura Antilhana de língua francesa, que, de maneira ainda mais evidente teve sua participação inviabilizada na literatura. Ainda, legitima-se a participação feminina nos escritos como objeto de 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.

Este trabalho teve como objetivo geral 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 “*escrevivências*” e “*sobrevivências*” partilhadas (Mariz-Pinheiro, 2020, p.3). A partir dessa análise, como objetivo específicos 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).

2 A LITERATURA ANTILHANA EM LÍNGUA FRANCESA

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, consequentemente, 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 perspetiva 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.

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 Francófona¹. 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

¹Embora 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)

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 “escrivências” 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 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.

3 DA MARGEM À PALAVRA: A Construção da Voz Feminina na Literatura Antilhana

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.

4 DAS FERIDAS DA HISTÓRIA ÀS VOZES DA RESISTÊNCIA: Racismo, Memória e Identidade na Obra de Maryse Condé.

O racismo constitui um sistema de dominação que atravessa as relações sociais e influencia diretamente a constituição das subjetividades negras. Ao promover a valorização da branquitude como modelo normativo e socialmente legitimado, esse mecanismo engendra processos de marginalização e inferiorização que afetam a autoestima, o reconhecimento social e o sentimento de pertencimento dos indivíduos negros, repercutindo em suas experiências cotidianas e em suas trajetórias identitárias. 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 resignificada 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; 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).²

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,

²de la méchanceté de cœur des gens de La Pointe qui n'en revenaient pas que des nègres réussissent leur vie comme ils réussissaient la leur. (Condé, 2002)

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.

5 A INVENÇÃO DA SUPERIORIDADE RACIAL E A MARGINALIZAÇÃO DOS SUJEITOS NEGROS

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)³ 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

³Je dois te donner des coups parce que tu es une négresse. (Condé, 2002)

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 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)⁴, 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.

⁴Je dois te donner des coups parce que tu es une négresse. (Condé, 2002)

6 ECOS DA COLONIZAÇÃO E CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA NA OBRA DE MARYSE CONDÉ

A construção do referencial teórico fundamentou-se no levantamento e na análise de produções acadêmicas voltadas aos estudos pós-coloniais, ao feminismo negro e à literatura francófona antilhana. Entre as obras consultadas, destacam-se Literatura francesa: patrimônio mundial de letras e artes. Mito ou realidade? (2010), de Cesar Cumbe, e Pode o subalterno falar? (2010), de Gayatri Chakravorty Spivak, cujas reflexões contribuíram para a compreensão das relações entre colonialidade, raça, gênero e representação. Além dessas contribuições, foram mobilizados estudos de outros autores que subsidiaram a análise das experiências de opressão, resistência e construção identitária presentes na obra de Maryse Condé.

Segundo os estudos de 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 questões de diferenças sociais entre nascer homem e nascer mulher, mas também há fatores socioeconômicos e de raça. Assim, ao levantar a bandeira da igualdade, feministas 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 viveram 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 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.

Por fim, como resultado dos estudos realizados para a construção da pesquisa, observou-se 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.

7 ENTRE MEMÓRIAS E RESISTÊNCIAS, HISTÓRIAS QUE SE RECUSAM AO ESQUECIMENTO

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). 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). 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. 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). Acesso em: 24 de abr. de 2024.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: ReP USP - Detalhe do registro: A construção do outro como não-ser como fundamento do ser. 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). 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. 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 racismo As novas formas de expressão do preconceito e do racismo. Acesso em: 27 de abr. de 2024.

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 (ufmg.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.

CAPÍTULO 13

NIKETCHE: UMA HISTÓRIA DE POLIGAMIA - A NARRATIVA MOÇAMBICANA E O MOVIMENTO SANKOFA EM PERSPECTIVA

**NIKETCHE: A STORY OF POLYGAMY - THE MOZAMBICAN NARRATIVE AND
THE SANKOFA MOVEMENT IN PERSPECTIVE**

Vitoria Ribeiro da Silva

Graduanda em Letras
Universidade Estadual do Maranhão
Barra do Corda – Maranhão
ORCID: 0009-0004-3442-6939
E-mail: ribeirovitoria201730@gmail.com

Katyelli Santos de Sousa

Graduanda em Letras
Universidade Estadual do Maranhão
Barra do Corda – Maranhão
ORCID: 0009-0007-5859-9318
E-mail: kateyellisantosdesousa@gmail.com

Cristiane Viana da Silva Fronza

Doutora em Letras
Universidade Federal do Piauí
Teresina – Piauí
ORCID: 0000-0001-9638-5352
E-mail: cristianeivyanna@yahoo.com.br

RESUMO

O presente trabalho propõe uma análise da obra *Niketcche: uma história de poligamia* (2002), da escritora moçambicana Paulina Chiziane, a partir da perspectiva do movimento Sankofa. O objetivo é investigar como a estrutura narrativa da obra problematiza, resgata e reinterpreta elementos da tradição e ancestralidade moçambicana no contexto contemporâneo, ressoando de forma significativa com os princípios do Movimento Sankofa. Dessa forma, é através do romance que a autora re-

corre ao período pós-colonial para refletir sobre questões identitárias, de gênero, e socioculturais na atualidade, utilizando-se da tradição oral (oralitura) como mecanismo de preservação da memória coletiva do povo moçambicano. Nesta análise, foi utilizada uma metodologia de cunho bibliográfico, fundamentando-se nos postulados teóricos de Hall (2006), sobre identidades culturais; Nascimento (2008), acerca do movimento Sankofa; Asante (1988), no que tange à afrocentricidade e Ong (1982), no que se refere à oralidade como sistema de conhecimento. O diálogo entre esses autores possibilitou o entendimento e aplicação da teoria sobre a narrativa de Paulina Chiziane. Evidencia-se que o resgate do passado ancestral não significa, portanto, apenas a reprodução desse passado, mas sim uma reelaboração criativa e transformadora que responde às demandas do presente e contribui para a construção de um novo futuro.

Palavras-Chave: poligamia; afrocentricidade; ancestralidade; sankofa; oralidade.

ABSTRACT

The present work proposes an analysis of the work *Niketche: a history of polygamy* (2002), by the mozambican writer Paulina Chiziane, from the perspective of the Sankofa movement. The objective is to investigate how the narrative structure of the work problematizes, rescues and reinterprets elements of mozambican tradition and ancestry in the contemporary context, resonating significantly with the principles of the Sankofa movement. Thus, it is through the novel that the author resorts to the post-colonial period to reflect on identity, gender, and sociocultural issues today, using oral tradition as a mechanism for preserving the collective memory of the Mozambican people. In this analysis, a bibliographic methodology was used, based on the theoretical postulates of Hall (2006), about cultural identities; Nascimento (2008), about the Sankofa movement; Asante (1988), about Afrocentricity and Ong (1982), with regard to orality as a system of knowledge. The dialogue between these authors made it possible to understand and apply the theory about Paulina Chiziane's narrative. It is evident that the rescue of the ancestral past does not mean, therefore, only the reproduction of this past, but rather a creative and transformative re-elaboration that re-

sponds to the demands of the present and contributes to the construction of a new future.

Keywords: polygamy; afrocentricity; ancestry; sankofa; orality.

1 INTRODUÇÃO

Niketche: uma história de poligamia, da escritora moçambicana Paulina Chiziane, consolida-se como uma obra penetrante e representativa da produção literária pós-colonial de Moçambique. Escrita em um contexto de redefinição das identidades nacionais, a narrativa está profundamente ligada às raízes da cultura local, mergulhando nas complexas tessituras sociais, nos costumes e nos saberes tradicionais do seu povo. Nesse cenário, Chiziane realiza uma ousada abordagem de temas relacionados ao feminino, a identidade e ancestralidade, subvertendo, através das vozes e das experiências de suas personagens, as estruturas tradicionalistas e patriarcais que permeiam a sociedade moçambicana.

Um dos pilares estruturantes dessa construção narrativa reside na incorporação da tradição oral (ou oralitura) como dispositivo de inscrição e preservação da memória coletiva. Longe de constituir mero recurso estilístico, a oralidade opera como matriz epistemológica, organizando a experiência histórica e conferindo inteligibilidade às vivências partilhadas. Conforme argumenta Ong (1982, p. 158-159), em culturas de forte tradição oral, a narrativa não apenas transmite informações, mas funciona como arquivo vivo do saber coletivo, estruturando o pensamento em formas rítmicas, formulaicas e reiterativas que garantem sua memorização e continuidade. Nesse sentido, a narrativa condensa e perpetua conhecimentos, valores e cosmologias, articulando memória, temporalidade e identidade em estruturas discursivas que asseguram sua transmissibilidade intergeracional. Assim, a oralitura configura-se como prática de resistência cultural, pois preserva modos próprios de narrar e interpretar

o mundo, tensionando modelos hegemônicos de escrita e reafirmando a centralidade da memória como fundamento da construção identitária.

Na obra *Niketche: uma história de poligamia* (2002), provérbios, ritos e máximas são abordados constantemente com o intuito de transmitir ideais, costumes e conhecimentos dos povos moçambicanos (Ong, 1982), como exemplo temos o mito de “Vuyazi, a princesa insubmissa” que desafia o sistema patriarcal e como consequência é aprisionada na lua junto com sua filha e, semelhante ao mito bíblico de Eva, a desobediência de Vuyazi surte efeito nas gerações futuras, em que ela se torna a principal responsável pela ocorrência do ciclo menstrual o que, segundo o mito, serviria de lembrete para a mulher que ousar rebelar-se contra o domínio masculino. Aqui, apesar de o mito possuir um caráter disciplinário ou servir como um mecanismo de controle, na obra ele recebe uma roupagem revolucionária, tornando evidente como narrativas desse gênero são essenciais para fixar um imaginário coletivo e trazer significado para eventos singulares. Assim, no caso moçambicano, a oralidade, manifestada especialmente pela narrativa, não é apenas expressão artística, mas o próprio veículo de resistência cultural (Asante, 2016) permitindo que tradições, histórias locais e visões de mundo se mantenham vivas através das gerações. A utilização da narrativa é facilmente justificada por sua extensão e capacidade de ser recontada, permitindo salvaguardar volumes amplos de sabedoria, identidade e memória comunitária.

Nesse sentido, este trabalho propõe uma análise da obra de Chiziane a partir dessa perspectiva, investigando como a sua estrutura narrativa problematiza, resgata e reinterpreta criativamente elementos da tradição, ressoando com o princípio Sankofa de voltar às raízes para adquirir sabedoria, oportunizar diferentes formas de existir e construir um novo futuro. O objetivo é demonstrar como a autora, ao revisitar criticamente o passado pós-independência, ilumina questões identitárias, de gênero e socioculturais na atualidade, promovendo uma reelaboração transformadora da herança cultural. Essa releitura dialoga

com o que Hall (2006) discute sobre as identidades como um devir¹, um processo de formação contínua que rejeita noções de um “eu” fixo ou essencial, pois, “a identidade torna-se uma celebração móvel: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (Hall, 2006, p. 12-13).

Por fim, vale ressaltar, que este artigo está estruturado, além da introdução, da seguinte forma: inicialmente, discute-se sobre o movimento Sankofa e seus diálogos conceituais; em seguida analisa-se a obra *Niketche* sob a lente dos estudiosos mencionados, que serviram de embasamento para este trabalho; a descrição da metodologia utilizada e, ao final, apresentam-se as discussões e considerações finais sobre a temática.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 O pensamento Sankofa em perspectiva

De acordo com as ideias apresentadas por Nascimento (2008), o termo Sankofa é um adinkra - um dos ideogramas que compõem a escrita dos povos akan, da África Ocidental - e carrega uma forte simbologia ligada à recuperação e à valorização das referências culturais africanas. Etimologicamente derivado dos termos ganeses san (voltar), ko (ir) e fa (olhar, buscar, pegar), o conceito expressa a ideia de que nunca é tarde para retornar ao passado e recuperar algo que foi deixado pelo caminho, sendo representado, com frequência, pela imagem de um pássaro voltado com a cabeça para trás, carregando um ovo em seu bico.

Chiziane, através de provérbios, contos, canções e da própria estrutura dialógica da obra, tece um elo contínuo com o passado

¹ O termo *devir* é um conceito filosófico que se refere ao processo de tornar-se, ou melhor, de transformar-se constantemente, entendendo que nada é permanente ou imutável.

ancestral, demonstrando como esse repositório de sabedoria não é um mecanismo estático, mas um instrumento dinâmico de reflexão e agência no presente. É exatamente nesse diálogo entre o passado ancestral e as demandas do mundo contemporâneo que o movimento Sankofa se revela uma ferramenta analítica de grande potência. Na narrativa, o deslocamento geográfico e subjetivo de Rami – protagonista do romance que sai do Sul em direção ao Norte de Moçambique para conhecer as outras esposas de Tony – materializa o ato de buscar nas raízes culturais e nas tradições, como os ritos de iniciação e a dança que dá título ao livro, a sabedoria necessária para ressignificar sua condição de mulher. O resgate de mitos ancestrais, como o de "Vuyazi, a princesa insubmissa" ou o uso de provérbios como "Mulher é terra" exemplificam esse olhar para o passado que não busca a estagnação, mas a reelaboração transformadora da herança cultural e estruturam o pensamento moçambicano dentro do texto literário. Tomaremos como exemplo o seguinte trecho:

Interrompemos a dança e seguimos em procissão, pela estrada fora. O nosso canto penetra na esfera das nuvens, e colonizamos o céu com as nossas vozes. Chegamos à lua, resgatamos Vuyazi, a princesa insubmissa nela estampada. [...] Retiramos Vuyazi da sua estática posição e dançamos com ela na lua imensa. Gravitamos no céu e descobrimos: cada estrela é uma mulher semeada no alto. A terra é de barro e tem a forma de mulher. A lua é nossa, colonizamo-la, foi-nos conquistada por Vuyazi, pioneira, heroína, princesa e rainha, primeira mulher do mundo que lutou pela felicidade e pela justiça. O mundo é nosso, em cada coração de mulher cabe todo o universo. (Chiziane, 2002, p. 292-293)

Observa-se, nesse contexto, que Rami, em articulação com as demais esposas, mobiliza a dança e o canto não apenas como expressões culturais, mas como práticas performativas de ressignificação simbólica, capazes de converter o castigo em emblema de resistência e solidariedade coletiva. Ao reinscrever corporalmente o mito de Vuyazi, elas deslocam sua função originária de instrumento disciplinador — historicamente utilizado para regular comportamentos femininos e reiterar hierarquias patriarcais — e o reconfiguram como dispositivo de emancipação. O mito, antes circunscrito a um passado

fixo e normativo, é reativado no presente como narrativa dinâmica, aberta à reinterpretação e à disputa de sentidos. Nesse gesto, a performance coletiva opera uma inflexão epistemológica: transforma uma estrutura simbólica de controle em prática de autonomia, convertendo memória mítica em ação política. Assim, o corpo, a voz e o movimento tornam-se territórios de insurgência, demonstrando que a tradição, longe de ser estática, pode ser reapropriada como linguagem de liberdade e reconstrução identitária.

O mesmo acontece com provérbio "Mulher é terra. Sem semear, sem regar, nada produz" (Chiziane, 2002, p. 208) em que a metáfora assume sentidos ambivalentes ao longo da narrativa: por um lado, é usada pelos homens do Norte para justificar o investimento na beleza e no cuidado das esposas, argumentando que a mulher, como solo fértil, deve ser adubada e regada para que dê bons frutos ao marido. Por outro lado, Rami oferece uma reflexão diferente sobre essa comparação em que o cuidado (semear e regar) vai além do estético, ela traz a mulher como uma terra que é pisada, escavada e ferida por pancadas e maus-tratos (Chiziane, 2002, p. 138), em que até o direito de falar e se expressar é ceifado. Sua resposta é solidarizar-se com as outras mulheres e prestar auxílio a cada uma, inclusive financeiro (Chiziane, 2002, p. 118), juntas elas fortificam suas raízes, nutrem seu interior e alcançam a independência. Note que nossa protagonista usou da poligamia para semear, da reflexão crítica para regar e da sororidade para produzir e colher os frutos de uma terra agora renovada.

2.2 A narrativa de *Niketche*: poligamia, poder e crítica às estruturas hegemônicas

A presente subseção fundamenta-se no estudo da afrocentricidade formulada por Asante (1988, 2016) enquanto teoria e crítica ao paradigma hegemônico ocidental, que orienta a produção de conhecimento a partir de referenciais africanos, em contraposição à visão eurocêntrica. Sob essa perspectiva, a análise de *Niketche: uma história de poligamia* exige o reposicionamento do sujeito africano como agente produtor de cultura e conhecimento, rejeitando a marginalidade

e a alteridade impostas pelo eurocentrismo, a fim de demonstrar a centralidade da África na história mundial, o que Asante vai definir como a essência da afrocentricidade. Valores centrais, como cooperação, coletividade, comunhão e memória (Asante, 2016), fornecem o quadro de referência para compreender como Chiziane, em seu romance, empreende o resgate e a reinterpretação da tradição moçambicana.

A história começa com uma angústia de Rami causada pela ausência frequente de Tony, seu marido e comandante da polícia, em um incidente com seu filho caçula, que quebra o vidro de um carro na rua. Tal evento, acentua a solidão da protagonista ao ter que resolver praticamente todos os problemas domésticos sozinha, Rami chega a dizer até que se sente "desprotegida como um grão de poeira" (Chiziane, 2002, p. 10). Essa crise inicial, somada a descoberta de uma das traições do marido, transformam-se em motor para sua busca individual por respostas. No decorrer da narrativa, Rami, ao confrontar as outras esposas - Julieta, Luísa, Saly e Mauá - descobre que todas são mulheres vencidas na batalha do amor, unidas por uma estrutura que as marginaliza.

Nesse percurso, através do diálogo com figuras femininas, Rami também reflete sobre a alienação pós-colonial e a destruição das instituições ancestrais, como os ritos de iniciação, que foram substituídos por uma educação colonial em Moçambique, ato que simboliza a rejeição de um sistema próprio de conhecimento e formação. É precisamente essa crítica afrocêntrica à internalização de valores coloniais que são articulados de forma intensa na voz das personagens, principalmente na voz de Rami. É útil pontuar que os ritos de iniciação, segundo Sobonfu Somé (2003), são práticas espirituais e comunitárias realizadas durante a passagem de uma fase da vida para outra. Nesses ritos, os anciãos orientam os jovens sobre intimidade, sexualidade e ritual, preparando o corpo, a mente e o espírito para o processo de amadurecimento. Por essa razão, são considerados fortalecedores do vínculo comunitário, contribuindo para o desenvolvimento de um senso de identidade e propósito de vida. Inclusive, no romance, Rami lamenta a ausência dos ritos de iniciação durante sua trajetória, deixando claro a sua revolta ao constatar que

durante boa parte da vida aprendeu coisas que pouco serviram para o contexto e a cultura em que estava inserida. Citando como exemplo, ela chegou a fazer escola de ballet, aprendeu a fazer bordado, bolinhos de anjo e aprendeu até sobre boas maneiras, todos sendo elementos característicos da cultura europeia, ou seja, a cultura do colonizador e que, conseqüentemente, destoam das práticas de raízes africanas comuns em Moçambique. Logo após essa fala, ela também se questiona:

Nunca ninguém me disse a origem da poligamia. Por que é que a igreja proibiu estas práticas tão vitais para a harmonia de um lar? Por que é que os políticos da geração da liberdade levantaram o punho e disseram abaixo os ritos de iniciação? É algum crime ter uma escola de amor? [...] Em lugar de destruir as escolas de amor, por que não reformá-las? O colonizado é cego. Destrói o seu, assimila o alheio, sem enxergar o próprio umbigo (Chiziane, 2002, p. 45).

A passagem acima é um manifesto da consciência afrocêntrica em ação. A expressão "o colonizado é cego" diagnostica a condição contra a qual a afrocentricidade luta: a incapacidade de se ver como centro de sua própria história. Rami percebe que a escola de amor (os ritos de iniciação) foi extirpada não por ser retrógrada, mas por uma lógica binária colonial ruínosa de destruir o seu para assimilar o alheio, é uma lógica que nega o saber africano. O retorno de Rami a esses saberes, ao procurar conselheiras tradicionais e aprender sobre a geografia do corpo, é um exercício de Sankofa: ela olha para trás para retomar a agência sobre sua própria feminilidade. A escola de amor, enquanto instituição da tradição oral, representa os valores e a memória que a afrocentricidade valoriza. A proposta de reformulá-la, e não a extinguir, é a alma do propósito de Chiziane: resgatar as instituições ancestrais, reinterpretando-as criativamente para responder aos anseios do presente, sem cair nem na idealização ingênua do passado nem na assimilação irrefletida e passiva de modelos externos.

2.3 Oralidade, identidade em devir e o pós-colonialismo

Esta subseção estabelece como a estratégia narrativa de Paulina Chiziane utiliza a oralitura para preservar a memória e, ao mesmo tempo, problematizar as identidades em fluxo, o famoso devir de Hall (2006), no contexto pós-colonial. A ênfase na tradição oral (oralitura) na obra de Chiziane é crucial, pois a oralidade é o modo básico e constante da linguagem humana, como citado por Ong (1982). As culturas orais ou as residualmente orais, tendem a usar conceitos dentro de quadros de referência situacionais que possuem um mínimo de abstração, mantendo-se próximos ao mundo cotidiano (Ong, 1982). Em outras palavras, quem cresce em uma cultura predominantemente oral aprende e transmite conhecimento ligando-o diretamente à vida real, não a conceitos distantes da experiência cotidiana. Isso é evidente quando observamos o tipo de educação que Rami recebeu e como ela é totalmente distante dos ensinamentos recebidos pelas mulheres iniciadas. O Lobolo² e os ritos de iniciação são apresentados, aliás, como instituições resistentes na cultura moçambicana, mesmo com o enraizamento da cultura estrangeira, conforme no trecho a seguir:

Lobolo no Sul, ritos de iniciação no Norte. Instituições fortes, incorruptíveis. Resistiram ao colonialismo. Ao cristianismo e ao islamismo. Resistiram à tirania revolucionária. Resistirão sempre. Porque são a essência do povo, a alma do povo. Através delas há um povo que se afirma perante o mundo e mostra que quer viver do seu jeito (Chiziane, 2003, p. 47).

Neste ponto, a escritora moçambicana explicita com ironia e perspicácia crítica a dialética entre a imposição cultural estrangeira e a perda das raízes tradicionais. Através da voz da narradora, a autora demonstra como os modelos religiosos monogâmicos ocidentais (Cristianismo) e orientais (Islamismo) foram internalizados de forma oportuna e contraditória pelas sociedades moçambicanas, gerando uma crise de identidade masculina e uma nostalgia distorcida pelo

² Costume ancestral que envolve o pagamento ou oferta de bens pela família do noivo à família da noiva como parte do processo de casamento.

poder patriarcal. Este processo é sintetizado e demonstrado de forma clara na seguinte passagem:

Conheço um povo sem poligamia: o povo macua. Este povo deixou as suas raízes e apoligamou-se por influência da religião. Islamizou-se. [...] Conheço um povo com tradição poligâmica: o meu, do sul do meu país. Inspirado no papa, nos padres e nos santos, disse não à poligamia. Cristianizou-se. [...] Tinha o poder e renunciou. [...] Por isso os homens deste povo hoje reclamam o estatuto perdido e querem regressar às raízes. Praticam uma poligamia tipo ilegal, informal sem cumprir os devidos mandamentos. (Chiziane, 2002, p. 92).

A referida citação evidencia como que o simples regresso às raízes almejado pelos homens é, na verdade, uma tentativa falha e hipócrita. Eles não buscam resgatar a complexidade e as responsabilidades do sistema tradicional, mas sim um poder patriarcal idealizado. E é aqui que o Sankofa, como releitura crítica (Nascimento, 2008), se distingue do saudosismo.

A sequência lógica do enredo conduz à formação de um hexágono amoroso (Chiziane, 2002, p. 58), em que as mulheres, antes rivais, decidem se unir. A proposta de Rami de formar um feixe na qual cada uma será um dedo, representa a transição da alienação para a coletividade, um valor central da afrocentricidade. O clímax dessa ressignificação ocorre na festa de aniversário de 50 anos do Tony, em que a tradição é utilizada não para a opressão, mas para a visibilização das mulheres. Nesse estágio da narrativa, Rami manifesta sua visão estratégica ao fazer com que Tony realize o ciclo de lobolos, utilizando-se da tradição para retirar as outras esposas de um lugar de anonimato. Como resultado desse movimento, ao final do romance, Rami acaba por incentivar a criação de pequenos negócios entre as mulheres, consolidar a independência financeira e a autonomia coletiva. Ao final da obra, no seu momento mais frágil e carente, Tony tenta reconquistar Rami, buscando nela um último refúgio, no entanto, ela lhe dá o golpe final: está grávida de Levy, seu próprio irmão. A revelação destrói Tony, simbolizando o colapso definitivo do mundo patriarcal que ele tentou controlar.

A obra, portanto, não defende a poligamia em si, mas utiliza-a para demonstrar a necessidade de se voltar ao passado de forma

consciente e seletiva, separando os elementos culturais autênticos e construtivos das distorções geradas pelo colonialismo e pela busca egoísta de poder. O regresso às raízes que a narrativa realmente promove não é o dos homens, mas o das mulheres. São elas que, a partir do conflito, resgatam a sororidade e a agência, reelaborando criativamente a tradição para seu próprio empoderamento. Sua trajetória é a materialização do devir halliano, em que a identidade é incessantemente negociada e ressignificada. Inclusive, a narrativa projeta um futuro transformado, em que, parafraseando a autora, as mulheres se comprometem a reeducar a sensibilidade masculina, revelando a beleza do que foi historicamente proibido. Neste amanhã naturalizado, a nutrição prolongada e a celebração ritualística do nascimento das meninas simbolizariam uma reparação de valores. A promessa é de uma parceria igualitária no labor, temperada por uma economia afetiva que privilegia o amor verdadeiro sobre o valor monetário. Até o ciclo menstrual, ressignificado, se tornaria força germinadora, adubando o solo de onde brotaria, por fim, um novo e mais belo mundo. Ao lado dos namorados, maridos e amantes, elas dançariam de vitória em vitória no Niketche da vida (Chiziane, 2002, p. 294).

3 METODOLOGIA

Com base no exposto no referencial teórico, este estudo configura-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, uma vez que se concentra na análise aprofundada de fenômenos sociais e culturais, neste caso, a representação da identidade, tradição e gênero na narrativa literária, priorizando a interpretação e a compreensão. Quanto aos seus objetivos, a pesquisa é descritiva e explicativa, pois busca-se descrever os mecanismos narrativos empregados por Paulina Chiziane e, conseqüentemente, explicar como esses mecanismos operam à luz do referencial teórico adotado, para esclarecer o processo de resgate e reinterpretação da ancestralidade. O procedimento técnico eleito é o da pesquisa bibliográfica, que consiste na investigação a partir de materiais já publicados, como livros, artigos científicos e obras literárias,

constituindo-se na modalidade mais adequada para estudos de cunho teórico-interpretativo como o aqui proposto.

O corpus de análise central é a obra *Niketche: uma história de poligamia* (2002), da escritora moçambicana Paulina Chiziane. A escolha desta obra justifica-se por ela ser um marco na literatura moçambicana pós-colonial, que coloca em cena, de forma explícita, o conflito entre tradição e modernidade, tornando-a um objeto privilegiado para a aplicação da lente teórica do movimento Sankofa.

O processo analítico segue três etapas principais: a pré-análise, com leitura flutuante e exaustiva da obra para imersão inicial e seleção de passagens relevantes; a exploração do material, mediante organização e recorte dos trechos que dialogam diretamente com os conceitos de Sankofa, identidade cultural, afrocentricidade e oralidade; e o tratamento das discussões consistirá em organizar os trechos codificados em unidades temáticas e interpretá-los de maneira crítica, articulando as evidências textuais com o referencial teórico.

4 DISCUSSÕES

A análise de *Niketche: uma história de poligamia* (2002) sob a perspectiva do movimento Sankofa revela um complexo processo de resgate cultural que vai muito além de uma simples recuperação de tradições. O que a narrativa de Paulina Chiziane demonstra é um exercício sofisticado de ressignificação, em que o passado não é um lugar idealizado, mas um território de conflitos e possibilidades a ser reavaliado criticamente. A poligamia, longe de ser tratada como um fim em si mesma, funciona como o dispositivo narrativo que desencadeia essa jornada de retorno e reconstrução.

O questionamento presente na obra – Por que é que os políticos da geração da liberdade levantaram o punho e disseram abaixo os ritos de iniciação? (Chiziane, 2002, p. 45) –, representa a consciência crítica necessária para o verdadeiro gesto sankofiano. A personagem não defende acriticamente os ritos, mas questiona a lógica binária e destrutiva que leva à eliminação pura e simples das instituições culturais ancestrais. Esta postura ecoa profundamente o conceito de

Asante (1988) sobre a afrocentricidade, que propõe justamente a desconstrução da marginalidade imposta pelo pensamento eurocêntrico. A cegueira do colonizado, que destrói o seu para assimilar o alheio, é a antítese do que propõe o Sankofa, que é olhar para trás com lucidez para recuperar o que tem valor.

O percurso das personagens femininas na obra ilustra essa releitura criativa da tradição. Inicialmente fragmentadas pela rivalidade entre mulheres, imposta pela poligamia clandestina de Tony, as mulheres gradualmente descobrem que sua força não reside na competição por um homem, mas na união baseada numa ancestralidade comum. A transformação de Rami de esposa traída em arquiteta de uma nova comunidade feminina exemplifica o devir identitário proposto por Hall (2006). Sua identidade não era fixa na posição de primeira-dama do lar, mas se transformou continuamente através do conflito, até encontrar na sororidade a chave para sua libertação. Esta não é uma negação da tradição, mas sua mais profunda reinterpretação: elas resgatam o princípio comunitário, abandonando a rivalidade que o patriarcado lhes havia imposto.

A passagem em que a narradora analisa os diferentes povos moçambicanos e sua relação com a poligamia revela a profundidade da crítica de Chiziane. A constatação de que os homens praticam uma poligamia tipo ilegal, informal sem cumprir os devidos mandamentos (Chiziane, 2002, p. 92), revela a falácia de um retorno às raízes que busca apenas o poder, sem as responsabilidades e a ética que tradicionalmente o acompanhavam. Este é o saudosismo vazio, o falso Sankofa contra o qual a narrativa se levanta. O verdadeiro resgate, aquele que a obra efetivamente promove, é realizado pelas mulheres quando elas decidem coletivamente reestruturar suas vidas, criando uma rede de apoio mútuo que subverte a lógica patriarcal da poligamia tradicional.

A oralitura, nesse processo, cumpre um papel fundamental como veículo de conhecimento e memória. As conversas entre as mulheres, os provérbios evocados, as histórias compartilhadas, tudo isso constitui o que Ong (1982) identificaria como o conhecimento situacional, próximo do mundo vivido. É através dessas trocas orais que

as personagens acessam não apenas a dor do presente, mas a sabedoria do passado. A "escola de amor", que deveria ter sido reformada e não destruída, renasce justamente nesses espaços de diálogo entre as co-esposas. Elas não frequentam uma instituição formal, mas criam sua própria escola baseada na experiência compartilhada e na reavaliação crítica da tradição que lhes foi transmitida.

O pássaro que olha para trás, na simbologia Akan, encontra nesta obra, portanto, não uma resposta pronta, mas um campo de batalha cultural em que as tradições devem ser desmontadas e remontadas à luz das necessidades do presente. A autora moçambicana demonstra que o resgate da ancestralidade em contextos pós-coloniais não pode ser um ato de conservadorismo, mas deve ser um processo dinâmico de seleção crítica, no qual se abandona o opressivo e se recupera o empoderador.

Esta análise revela ainda como o movimento Sankofa, quando aplicado à literatura, permite compreender a produção cultural africana em sua complexidade, universalidade e qualidade. A obra de Chiziane não se limita a denunciar opressões, mas engaja-se ativamente na construção de alternativas viáveis a partir de recursos culturais internos. O final da narrativa, com a comunidade feminina reorganizada, não representa uma fuga da tradição, mas sua mais profunda transformação, a que responde ao princípio fundamental do Sankofa de usar o passado para construir um futuro. Desta forma, *Niketche* transcende sua condição de romance para se tornar um poderoso instrumento de reflexão sobre as possibilidades de reconstrução identitária nas sociedades pós-coloniais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das discussões apresentadas neste trabalho, foi possível demonstrar como *Niketche: uma história de poligamia* (2002), de Paulina Chiziane, constitui-se como uma notável realização literária do movimento Sankofa na literatura moçambicana contemporânea. Ao investigar como a estrutura narrativa da obra problematiza, resgata e

reinterpreta elementos da tradição no contexto pós-colonial, ficou evidente que Chiziane não apenas descreve, mas performa em sua escrita o gesto sankofiano de voltar ao passado para resgatá-lo a fim de construir um futuro melhor (Nascimento, 2008).

A poligamia, longe de ser defendida como instituição, revelou-se um dispositivo narrativo estratégico para desvelar as complexas negociações entre tradição e modernidade que caracterizam a sociedade moçambicana. Através da jornada transformadora de suas personagens femininas, a autora demonstrou que o verdadeiro resgate da ancestralidade não consiste na reprodução acrítica de costumes, mas na sua reelaboração criativa e transformadora. O percurso de Rami e das co-esposas da rivalidade fragmentadora à sororidade empoderada exemplifica de maneira simbólica o devir identitário proposto por Hall (2006), em que a identidade se constrói através de um processo contínuo de negociação com os sistemas culturais.

A fundamentação afrocêntrica, conforme Asante (1988), mostrou-se essencial para compreender o projeto literário de Chiziane como um ato de posicionamento epistemológico. Ao centrar a narrativa no universo cultural moçambicano e utilizar a oralitura como veículo privilegiado de transmissão de saberes, confirmando as observações de Ong (1982) sobre a persistência de estruturas orais mesmo em contextos de escrita, a autora afirma a agência do sujeito africano na produção de seu próprio discurso cultural.

Conclui-se que *Niketche* transcende sua condição de obra literária para se tornar um espaço de reflexão crítica sobre os processos de construção identitária no mundo pós-colonial. O romance não oferece respostas fáceis, mas convida a uma necessária reflexão sobre como as sociedades podem se reconciliar com seu passado sem se aprisionarem a ele. O movimento Sankofa, tal como executado por Chiziane, mostra-se assim não como uma volta romântica às origens, mas como um diálogo produtivo e seletivo com a ancestralidade, capaz de gerar novas possibilidades de existência mais dignas e plenas.

Para pesquisas futuras, sugere-se a ampliação desta análise para outras obras da literatura africana de língua portuguesa, investigando de que modo diferentes autores e contextos nacionais

elaboram seus próprios movimentos sankofas, contribuindo para o rico mosaico de respostas criativas aos desafios do pós-colonialismo no continente africano.

REFERÊNCIAS

ASANTE, Molefi Kete. **The Afrocentric Idea**. Philadelphia: Temple University Press, 1988.

ASANTE, Molefi Kete. **Afrocentricidade como Crítica do Paradigma Hegemônico Ocidental: Introdução a uma Ideia**. Ensaios Filosóficos, Volume XIV, 2016

CHIZIANE, Paulina. **Niketche: uma história de poligamia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Oralidade e escrita: uma revisão**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 36, n. 128, p. 403–432, 2006.

GOMES, L. B., & Alexandrino de Fátima Lima Barbosa, A. **Movimento de Sankofa: uma nova abordagem de análise da literatura negra**. Revista Cerrados, 33(65), 101–110, 2024. Disponível em: <<https://doi.org/10.26512/cerrados.v33i65.54167>>. Acesso em 28 nov. 2015.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

NASCIMENTO, Elisa Larkin (Org.). **A matriz africana no mundo**. São Paulo: Selo Negro, 2008.

NDELA, Janica Zaida Lopes. **Niketche, uma representação da hierarquia de gênero nos contextos africanos**. Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, 2018.

ONG, Walter J. **Oralidade e Cultura Escrita**. Trad. Enid Abreu Dobrąnsky. São Paulo: Papyrus, 1982.

SANTOS, Joicy Carvalho dos. **Escritas sobre a condição feminina: uma análise do romance Niketche, de Paulina Chiziane**. Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2015.

**VOZES, TEXTOS E APRENDIZAGENS: APROXIMAÇÕES ENTRE AS PESQUISAS
EM LETRAS E EDUCAÇÃO**

SOMÉ, Sobonfu. **Espírito Da Intimidade:** ensinamentos ancestrais africanos sobre maneiras de se relacionar. São Paulo: Odysseus, 2003.

CAPÍTULO 14

A INVENÇÃO DA MULHER MODERNA SOB SUSPEIÇÃO

THE INVENTION OF THE MODERN WOMAN UNDER SUSPICION

Márcia do Socorro da Silva Pinheiro

Doutora em Letras - Estudos literários

Universidade Estadual da Região Tocantins do Maranhão - UEMASUL

Açailândia - MA

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4184-9081>

E-mail: marciasp23@gmail.com

RESUMO

Este artigo analisa os textos de Maria Amália Vaz de Carvalho publicados na imprensa paraense da segunda metade do século XIX, com o objetivo de compreender como sua escrita participou da construção, manutenção e problematização dos modelos oitocentistas de feminilidade. Fundamentada nos estudos da história cultural, da história da imprensa e das relações de gênero, a pesquisa considera os periódicos como espaços de mediação simbólica, circulação de ideias e disputa de sentidos sobre a condição feminina. A análise demonstra que Maria Amália ocupou uma posição ambivalente diante dos debates sobre educação, trabalho, matrimônio e autonomia das mulheres. Por um lado, seus textos reafirmam valores ligados à domesticidade, à maternidade, à moral familiar e à complementaridade entre os homens e mulheres, preservando concepções hierarquizadas de gênero. Por outro, defendem a instrução feminina, reconhecem a importância do trabalho para a dignidade da mulher e denunciam os efeitos da dependência econômica produzida pelo casamento. Por isso, concluímos que a autora construiu uma escrita tensionada entre tradição e modernização, na qual a mulher moderna emerge como figura desejada, mas ainda submetida à suspeição moral e aos limites impostos pela ordem patriarcal.

Palavras-Chave: imprensa oitocentista; feminilidade; autonomia feminina

ABSTRACT

This article examines the representations of femininity articulated in texts by Maria Amália Vaz de Carvalho published in the Pará press during the second half of the nineteenth century. Drawing upon Cultural History, Press History, and Gender Studies, the study investigates how the author engaged with contemporary debates surrounding women's education, labor, marriage, and social autonomy within a context marked by profound social and cultural transformations. By approaching newspapers as sites of symbolic production and cultural mediation, the analysis demonstrates that Maria Amália's writings occupied an inherently ambivalent position within nineteenth-century gender discourse. While her texts frequently reinforced dominant ideals of domesticity, motherhood, moral virtue, and gender complementarity, they also opened discursive spaces for reflecting on women's intellectual development, economic participation, and social agency. The findings reveal that her work was shaped by a persistent tension between conservative values and emerging notions of female emancipation. In this sense, her writings simultaneously contributed to the preservation of patriarchal structures and to the gradual expansion of possibilities for women's participation in intellectual and public life. Ultimately, the study highlights the central role of the nineteenth-century press in the circulation of competing representations of womanhood and in the negotiation of modern conceptions of femininity within the Brazilian Amazon.

Keywords: nineteenth-century Press; femininity; women's autonomy

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Nas últimas décadas, os estudos dedicados à história da imprensa, à literatura de autoria feminina e às relações entre gênero e cultura têm demonstrado que os periódicos oitocentistas constituíram espaços fundamentais para a circulação de ideias, para a formação de leitores e para a construção de representações sociais. No Brasil do século XIX, especialmente nas províncias afastadas dos grandes centros editoriais do Império, os jornais desempenharam papel decisivo

na mediação de valores, comportamentos e modelos culturais, funcionando como instâncias de legitimação simbólica e de difusão de projetos de sociedade.

No contexto brasileiro, especialmente na Amazônia oitocentista, a circulação de textos assinados por escritoras portuguesas revela a existência de uma rede transatlântica de intercâmbio cultural. Entre as autoras que alcançaram significativa projeção nos periódicos paraenses destaca-se Maria Amália Vaz de Carvalho, que foi figura amplamente reconhecida no cenário intelectual português e teve suas obras, artigos e crônicas reproduzidos em diversos jornais publicados em Belém.

O exame das publicações dessa autora permite observar que grande parte dos textos divulgados nos jornais paraenses estava diretamente relacionada ao universo feminino. Questões como o matrimônio, a educação das mulheres, a moral doméstica, a maternidade, a emancipação feminina e os limites da participação social das mulheres aparecem de forma recorrente em seus escritos. Entretanto, uma análise mais detida revela que tais discursos não se apresentam de maneira homogênea. Se, por um lado, os textos reforçam frequentemente a associação da mulher ao espaço doméstico e à função materna, por outro também abrem brechas para reflexões sobre instrução, trabalho e autonomia intelectual, produzindo uma complexa rede de significados acerca da condição feminina.

Diante desse cenário, este artigo busca responder à seguinte questão, de que modo os textos de Maria Amália Vaz de Carvalho, publicados na imprensa paraense da segunda metade do século XIX, contribuíram simultaneamente para a manutenção e para o questionamento dos modelos hegemônicos de feminilidade, educação e autonomia feminina? Parte-se da hipótese de que a imprensa paraense funcionou como um importante espaço de mediação cultural, no qual foram difundidos discursos destinados à normatização do comportamento feminino, e ideias que ampliavam as possibilidades de atuação intelectual e social das mulheres. Sustenta-se ainda que Maria Amália Vaz de Carvalho construiu uma escrita marcada por permanentes tensões entre conservadorismo e modernização,

defendendo a instrução feminina ao mesmo tempo em que preservava concepções hierarquizadas das relações de gênero.

Metodologicamente, esta pesquisa é fundamentada na análise de textos publicados em periódicos paraenses da segunda metade do século XIX, tomando como referência os estudos da história cultural, da história da imprensa e dos estudos de gênero. Compreendemos a imprensa não apenas como veículo de informação, mas como espaço de produção simbólica e de disputa de sentidos, capaz de atuar na construção de identidades sociais e na legitimação de valores culturais. Sob essa perspectiva, os escritos de Maria Amália Vaz de Carvalho são entendidos como práticas discursivas inseridas em contextos específicos de circulação e de recepção, cujos significados ultrapassam a dimensão literária e alcançam a esfera das representações sociais.

2 IMPRENSA E CONHECIMENTO: BREVES APONTAMENTOS

Ao investigar essas publicações, pretende-se contribuir para o aprofundamento dos estudos sobre autoria feminina, circulação transatlântica de ideias e história das mulheres, evidenciando a complexidade dos discursos produzidos por escritoras que atuaram em um período marcado por transformações sociais. Mais do que identificar posicionamentos conservadores ou progressistas, interessa compreender os modos pelos quais essa autora negociaram, tensionaram e ressignificaram os limites impostos às mulheres de seu tempo. Assim, a análise dos textos de Maria Amália Vaz de Carvalho permite lançar novas luzes sobre os processos de construção da feminilidade oitocentista e sobre o papel desempenhado pela imprensa na formação de imaginários sociais relacionados ao gênero, à educação e à autonomia feminina.

Sabemos que as publicações, os anúncios, as críticas e tudo que estava relacionado ao nome de Maria Amália Vaz de Carvalho teve uma circulação intensa no século XIX no Brasil, essa movimentação envolve a atividade em livros e na imprensa periódica, mas o que nos chamou a atenção foi o fato de grande parte das publicações encontradas nos jornais paraenses tratarem sobre a figura feminina, ou

se inclinarem para temas correlatos ao universo da mulher, a saber, os assuntos são, o comportamento sobre o matrimônio, o ideal de vestimenta adequada para a época, a leitura e a emancipação da mulher.

Neste artigo defendemos que os textos de Maria Amália Vaz de Carvalho, publicados na imprensa paraense oitocentista, atuaram simultaneamente como instrumentos de manutenção de modelos tradicionais de feminilidade e como espaços de circulação de discursos que ampliavam, ainda que parcialmente, a autonomia intelectual e social das mulheres.

A escritora portuguesa Maria Amália Vaz de Carvalho, que demonstrava com sua produção para livros e para jornais, ser representante de uma geração cujo ideal era a mulher como o “anjo do lar”, a referida autora teve uma ampla participação no debate em defesa da educação feminina, até porque, pode ter percebido que a temática sobre o “belo sexo” era mote da época. Sua opinião era conhecida do público paraense leitor dos jornais: **O correio paraense**, **Diário de Belém**, **O Liberal do Pará**, **A Província do Pará**, **A Constituição**: órgão do partido conservador **Folha do Norte**, entre outras folhas jornalísticas na segunda metade do século XIX, que divulgavam anúncios da chegada de obras dessa autora.

3 AFINAL A QUEM PERTENCE A AUTONOMIA FEMININA?

Durante o século XIX, em meio às transformações decorrentes da expansão do capitalismo e da reorganização das relações sociais, consolidou-se um conjunto de discursos que buscava delimitar os espaços de atuação de homens e mulheres. Nesse contexto, os homens passaram a ocupar de forma predominante as atividades associadas ao prestígio social, ao poder econômico e à participação pública, enquanto às mulheres foram atribuídas funções vinculadas ao cuidado, à educação doméstica e à manutenção da vida familiar.

Vale ressaltar, que tal divisão não decorria de uma suposta fragilidade feminina ou de uma incapacidade natural para o exercício de outras funções, e sim de um esforço sistemático de legitimação das

hierarquias de gênero. Como observa Jinzenji (2010), a sociedade oitocentista empenhou-se em classificar determinadas ocupações como “profissões de mulher”, geralmente associadas a atividades de menor reconhecimento social e econômico. Dessa forma, produziu-se a ideia de que o espaço doméstico constituía o lugar natural do feminino, ao mesmo tempo em que se restringia o acesso das mulheres aos campos considerados estratégicos para a produção de riqueza, prestígio e poder.

Ao longo do século XIX, consolidou-se um conjunto de discursos sociais, religiosos, médicos e pedagógicos que procuravam circunscrever as mulheres ao espaço doméstico e à esfera familiar. A elas era atribuída a responsabilidade pela administração do lar e pela educação moral dos filhos, funções consideradas essenciais para a manutenção da ordem social.

Em um certo sentido, os homens eram bastante dependentes da imagem que suas mulheres pudessem traduzir para o restante das pessoas de seu grupo de convívio. Esposas, tias, irmãs, sobrinhas (e serviçais) cuidavam da imagem do homem público; esse homem estava rodeado por um conjunto de mulheres das quais esperava que o ajudassem a manter sua posição social (D’Incao, 2018, p. 227)

A reflexão proposta por D’Incao (2018) evidencia uma das principais contradições da sociedade oitocentista. Embora os discursos dominantes insistissem em apresentar a mulher como um sujeito secundário, restrito ao espaço doméstico e afastado da esfera pública, a própria organização social atribuía a ela uma função indispensável para a manutenção do prestígio masculino.

A reputação do homem público não era construída exclusivamente por suas ações individuais, mas também pela imagem de respeitabilidade produzida pelas mulheres que compunham seu círculo familiar. Esposas, irmãs, tias, sobrinhas e até mesmo as serviçais tornavam-se responsáveis por expressar, por meio de seus comportamentos, vestimentas, modos e valores morais, o capital simbólico da família.

As mulheres no século XIX atuavam como responsáveis pelo lar, por isso, começaremos a compreender e analisar o que estava posto

nos textos assinados por Maria Amália Vaz de Carvalho, especialmente sobre a figura feminina, já que o raciocínio, a compreensão e a aptidão para a resolução dos problemas cotidianos seriam conceitos que também encontravam nas divergências entre as capacidades dos dois gêneros uma relação de inferioridade no feminino. A desfavorável imagem da inteligência atribuída às mulheres tomava-as vulneráveis e seres submissos à própria vontade masculina. Descobriremos quais as concepções da portuguesa sobre a autonomia das mulheres.

No texto “Do papel social da mulher”, divulgado no jornal *A Constituição*, Maria Amália Vaz de Carvalho tece considerações acerca da importância de as mulheres receberem instrução. A autora insere-se em um debate amplamente difundido ao longo do século XIX, período em que a educação feminina passou a ser defendida por diferentes intelectuais como um instrumento de aperfeiçoamento moral e social.

Por que negar-lhe a instrução quando é ela mais apta, como têm verificado os mais abalizados pedagogistas, para educar a infância nos estabelecimentos públicos como particulares. A missão da mulher no mundo é ainda mais grandiosa que a do homem. Ela não pode continuar a ser simplesmente o ideal dos poetas. Até agora ela tem sido muito materializada, é preciso procurarmos espiritualizá-la, e só se conseguira esse fim com a instrução, que é a base de toda a existência. Depois da Idade Média o grande utero, que quis reformar o Cristianismo, foi o primeiro que soltou aos quatro ventos o brado da regeneração da mulher. Foi uma ideia maravilhosa que atravessou o espírito daquele monge revoltado e que propôs a abolição do celibato clerical (Carvalho, Maria Amália Vaz de. “Do papel social da mulher”. Publicação no jornal **A Constituição**, edição 189, p. 2)

Ao questionar “Por que negar-lhe a instrução?”, Maria Amália Vaz de Carvalho posiciona-se favoravelmente à educação das mulheres, inserindo-se em um debate que ganhava força ao longo da segunda metade do século XIX. Contudo, a defesa da instrução feminina apresentada pela autora não se fundamenta em princípios de igualdade entre os sexos ou no reconhecimento da mulher como sujeito autônomo de direitos.

Pelo contrário, a educação é legitimada a partir de uma função social específica, a capacidade feminina de educar a infância. Dessa

forma, o acesso ao conhecimento aparece menos como um instrumento de emancipação individual e mais como um mecanismo de aperfeiçoamento das atribuições tradicionalmente destinadas às mulheres.

A passagem revela ainda a construção de um discurso que procura elevar simbolicamente a figura feminina. Quando afirma que “a missão da mulher no mundo é ainda mais grandiosa que a do homem”, Maria Amália não propõe uma inversão das hierarquias de gênero, mas reforça uma lógica complementar entre os sexos. A mulher é exaltada por sua suposta superioridade moral e espiritual, enquanto o homem permanece associado às atividades da esfera pública. Trata-se de uma estratégia discursiva recorrente no século XIX: valorizar a mulher não para ampliar sua participação social e política, mas para reafirmar sua importância dentro dos limites da família, da educação moral e da vida doméstica.

Essa figura feminina idealizada é demonstrada também na publicação “Em casa de Mme. X”, na qual Maria Amália Vaz de Carvalho apresenta um modelo de organização familiar pautado pela rígida divisão dos papéis de gênero. O texto constrói uma representação da mulher associada à dedicação ao lar, à educação dos filhos e à manutenção da harmonia doméstica, funções consideradas essenciais para o equilíbrio da família oitocentista. Nesse cenário, a realização feminina encontra-se vinculada ao cumprimento dessas atribuições, enquanto ao homem são reservadas as atividades ligadas à vida pública, ao trabalho intelectual e ao sustento material da família, como se observa no seguinte trecho:

O marido, engenheiro distinto, home de pensamento e de acção, de estudo e de applicações praticas, ocupa-se de em-presas industriaes, a mulher uma encantadora senhora de 40 annos, meiga, digna e afável, ocupa-se da educação de seus filhos e do amando e governo da sua casa. Madame X tem cinco filhas e dous filhos. Os filhos estão de baixo da direcção de seu pae.

Cursam escolas superiores. Em breve estarão promptos para a vida (Carvalho, 1888, p.1).

O trecho reproduz uma representação bastante característica dos modelos de gênero difundidos ao longo do século XIX. Nele, observa-se uma divisão rigorosa entre os espaços de atuação masculina e feminina, construída como se fosse resultado natural das aptidões de cada sexo. O marido é apresentado a partir de atributos ligados à racionalidade, ao trabalho intelectual e à esfera pública: é um “engenheiro distinto”, homem de “pensamento e de ação”, envolvido com empresas industriais e atividades produtivas. Sua identidade é definida por sua profissão, por sua capacidade de intervenção no mundo e por sua participação na vida econômica.

Em contraste, Madame X é descrita não por suas realizações intelectuais ou profissionais, e sim por características morais e afetivas, a saber é considerada, “encantadora”, “meiga”, “digna” e “afável”. Enquanto o homem é reconhecido por aquilo que faz, a mulher é valorizada por aquilo que representa. Sua função social encontra-se circunscrita ao ambiente doméstico, à educação dos filhos e ao governo da casa, revelando um ideal feminino associado ao cuidado, à administração do lar e à manutenção da harmonia familiar.

O mundo moderno, a mulher representa um pouco o papel que no mundo pagão representam os escravos, que no mundo feudal representaram os servos, que no mundo monárquico representam os plebeus (Carvalho, Maria Amália Vaz de. “Cartas a Luiza”. Publicação d’**A Província do Pará** 1897, edição 76, p. 2)

Ao afirmar que “a mulher representa um pouco o papel que no mundo pagão representam os escravizados, que no mundo feudal representaram os servos, que no mundo monárquico representam os plebeus”, Maria Amália Vaz de Carvalho estabelece uma analogia entre a condição feminina e outros grupos historicamente submetidos a relações de dominação.

A comparação não é aleatória: escravizados, servos e plebeus simbolizam, em diferentes momentos históricos, sujeitos privados de autonomia plena e posicionados em condição de dependência diante de grupos detentores de poder político, econômico ou social. Ao inserir as mulheres nessa sequência histórica, a autora reconhece que a desigualdade entre homens e mulheres não decorre de diferenças

naturais, e sim de uma estrutura social que produz e perpetua relações de subordinação.

A passagem revela ainda uma das principais contradições presentes em sua produção intelectual. Embora reconheça a condição de subalternidade feminina e estabeleça paralelos entre as mulheres e outros grupos historicamente oprimidos, Maria Amália continua defendendo, em diversos textos, modelos de feminilidade pautados pela domesticidade, pela maternidade e pela complementaridade entre os sexos. Dessa forma, sua escrita oscila entre a crítica à desigualdade de gênero e a preservação de valores patriarcais que limitavam a autonomia feminina.

O conteúdo das publicações assinadas por Maria Amália que circularam em Belém tinha um teor mais vinculado ao ideal conservador, por outro lado, a autora já havia se inclinado a defender a emancipação feminina, com certa ressalva, já que para alguém guiada pelos ideais de Ernest Legouvé (1807-1903) e Pierre-Joseph Proudhon (1809-1865), era difícil tornar-se progressista e moderna de uma hora para outra.

O benefício que desta iniciação no trabalho resultaria é óbvio demais para que seja preciso acentuá-lo longamente. Seria o benefício moral colhido pela mulher uma vida laboriosa e útil que afugentaria à frivolidade habitual do seu espírito. Pouco a pouco a consciência de ser uma pessoa útil, uma produtora de riquezas, uma operária consciente que ganhava o que consumia, daria à mulher mais dignidade e mais satisfação íntima. Em vez de viver só para si, para o culto constante da sua própria beleza, enfeitando-se, despenteando-se, imitando as outras e despeitando-se quando não as imita bem, ela dedicaria-se ao serviço da beleza objetiva, da perfeição exterior a si, e embebida na sua obra, qualquer que ela fosse, esqueceria, poria um pouco de parte a sua empolgante e importuna personalidadezinha (Carvalho, 1897, edição 87, p. 2).

Neste trecho, Maria Amália Vaz de Carvalho apresenta o trabalho como um instrumento de transformação moral e subjetiva da mulher. Diferentemente de outros textos em que a instrução feminina aparece vinculada à formação de melhores mães e esposas, aqui o trabalho assume uma função disciplinadora, capaz de produzir autonomia econômica e conferir sentido social à existência feminina. A

autora atribui valor à mulher que se torna “produtora de riquezas” e que passa a sustentar-se por meio de sua própria atividade, reconhecendo, ainda que de forma indireta, a importância da independência material para a construção da dignidade individual.

Entretanto, a argumentação revela uma visão ambivalente sobre o feminino. Ao mesmo tempo em que valoriza a mulher trabalhadora, Maria Amália constrói uma crítica àquelas que permanecem restritas ao universo da aparência e da sociabilidade convencional. A referência à “frivolidade habitual do seu espírito”, ao culto da beleza e à preocupação com a opinião alheia demonstra que a autora associa a ociosidade à superficialidade moral. Dessa forma, o trabalho não surge apenas como uma atividade econômica, mas como uma prática capaz de corrigir comportamentos considerados inadequados e de redirecionar as energias femininas para objetivos socialmente úteis.

Podem os Estados Unidos, meio saxônicos e meio germânicos, pode a Inglaterra, podem os países do Norte – levando às extremas conclusões práticas o seu respeito, tradicional e herdado, pela independência e pela integridade moral da mulher – educar uma raça de trabalhadoras, tão enérgicas, tão ativas, tão independentes, tão capazes de se suprirem e de se bastarem a si mesmas como os homens dessas raças e dessas nações. Nem os latinos, nem os orientais, conseguirão nunca introduzir nos seus costumes, nas suas ideias, nos seus gostos, a noção de que a mulher é um ser independente, forte, igual ao homem. No Oriente a mulher ficou a eterna tutelada, a eterna pupila, a eterna irresponsável. Na França, na Itália, na Espanha, em Portugal, creio que no Brasil, latino de raça, a mulher, libertando-se dessa servidão miserável que o Oriente subjuga, conseguiu reinar sobre os homens, dominar indiretamente nas sociedades, mas em virtude daquela mesma fraqueza, daquele mesmo encanto de dócil dependência, dos quais as modernas tendências da educação tendem a despojá-la cruelmente (Carvalho, 1887, edição 123, p. 3)

A passagem evidencia uma das faces mais contraditórias do pensamento de Maria Amália Vaz de Carvalho acerca da emancipação feminina. Ao comparar os países anglo-saxônicos com as sociedades latinas e orientais, a autora reconhece que existem contextos nos quais as mulheres alcançaram maior independência econômica e capacidade de autossustento. A descrição das trabalhadoras dos Estados Unidos,

da Inglaterra e dos países do Norte como mulheres “enérgicas”, “ativas” e “independentes” revela que Maria Amália não questionava a capacidade feminina para o trabalho nem sua aptidão para atuar além dos limites do espaço doméstico.

Pelo contrário, a autora admite a existência de sociedades nas quais as mulheres desempenhavam funções semelhantes às dos homens e eram capazes de garantir a própria sobrevivência. Entretanto, a admiração por esse modelo encontra limites bastante claros. Ao afirmar que os povos latinos dificilmente aceitariam a mulher como um ser “independente, forte, igual ao homem”, Maria Amália desloca a discussão para o campo dos costumes e das tradições culturais.

A desigualdade entre homens e mulheres deixa de ser apresentada como uma questão de capacidade e passa a ser entendida como resultado de uma construção histórica profundamente enraizada nas sociedades latinas. Dessa forma, a autora reconhece a existência da subordinação feminina, mas a trata como um elemento constitutivo da cultura, o que acaba por naturalizar sua permanência.

Nesse sentido, a citação permite observar que Maria Amália ocupa uma posição intermediária entre tradição e modernidade. A autora reconhece os benefícios da independência feminina e admite que a mulher possui capacidade para o trabalho e para a autonomia econômica. Contudo, permanece vinculada a uma concepção de feminilidade que valoriza a dependência, a suavidade e a influência indireta como atributos desejáveis.

Seu discurso reflete, assim, as tensões características do final do século XIX, período em que as reivindicações por educação e emancipação feminina ganhavam força, mas ainda encontravam resistência nos valores culturais que sustentavam a organização patriarcal da sociedade.

As reflexões de Maria Amália Vaz de Carvalho tornam-se ainda mais significativas quando analisadas à luz das considerações de Irene Vaquinhos (2000) sobre os discursos científicos e sociais que sustentavam a inferiorização feminina no século XIX. Conforme demonstra a historiadora, a mulher era frequentemente descrita pela

medicina, pela filosofia e pelas ciências sociais como um ser biologicamente frágil, marcado por uma constituição física débil e por uma suposta predominância da emoção sobre a razão.

Com um organismo débil (órgãos delicados, uma estrutura óssea fraca, tecidos moles e esponjosos, nervos bastante ramificados o que explicaria a grande sensibilidade e o predomínio da emoção sobre a razão), sujeita a indisposições periódicas que condicionam sua instabilidade humoral, a mulher é considerada no século XIX, como possuindo uma fisiologia patológica. Comprovaria esta fragilidade a falta de auto-controle, o que convertia a mulher num ser a proteger. Tratava-se de um ponto de vista bastante generalizado e que Michele sintetizou em uma só frase: “a mulher é uma doente”. O historiador Oliveira Martins partilha deste ponto de vista, expressando-o no artigo intitulado Educação da mulher, no qual comenta a obra de Maria Amália Vaz de Carvalho, Cartas a Luisa (Vaquinhas, 2000, p. 22)

A citação de Vaquinhas permite compreender que tais ambiguidades não eram exclusivas de Maria Amália, mas integravam um sistema mais amplo de produção de saberes sobre o feminino. Ao serem definidas como seres emocionalmente instáveis, frágeis e necessitados de proteção, as mulheres eram afastadas da condição de sujeitos autônomos e inseridas em uma lógica tutelar semelhante àquela mencionada pela própria autora ao tratar das sociedades orientais. Em outras palavras, a inferioridade feminina não era apresentada apenas como uma questão social, mas como uma consequência natural da constituição biológica das mulheres.

Grande parte dos textos assinados por Maria Amália endossam essa ideia de mulher delicada, incapaz de praticar os mesmos ofícios dos homens. Sendo assim, na sua conduta social, as mulheres castas e de condição moralmente exemplar teriam a obrigação de praticar no seu cotidiano o modelo normativo que vigorava na época. Com isso as mulheres seriam, então, educadas de acordo com os seus futuros papéis sociais, que coadunavam nas práticas cotidianas o requinte e a moralidade apurada.

Deste modo, sendo a mulher um ser subalterno ao homem, o matrimônio decorria na vida feminina como uma necessidade social e familiar, que visava a própria subsistência da mulher. Segundo Maria

Amália, o casamento ficcionava as referências da típica personagem feminina face ao universo representativo da feminilidade oitocentista

A incapacidade absoluta da mulher dominar o seu destino, (...) A mulher que casou, porque não podia deixar de o fazer, que casou para ter pão, para ter casa, para ter luxo, para ter protector, um editor responsável da sua vida, e que tendo somente este objectivo, se não ocupou um instante em estudar e conhecer o homem a quem ia para sempre entregar-se. A criatura humilhada, dependente, parasita, vivendo das migalhas do luxo que a rodeia. A desgraçada que a sua fraqueza inteiramente desprotegida perdeu e abismou. Nenhuma destas mulheres condenadas ao descontentamento íntimo, à dolorosa inquietação da consciência, em resultado de uma causa idêntica, estar satisfeita consigo mesma (Carvalho, 1887, p. 1)

O trecho acima evidencia uma reflexão particularmente crítica sobre a condição feminina no século XIX, sobretudo no que diz respeito à dependência econômica produzida pelo casamento. Ao falar da “incapacidade absoluta da mulher dominar o seu destino”, Maria Amália não parece atribuir essa condição a uma limitação inerente às mulheres, mas às circunstâncias sociais que as obrigavam a buscar no matrimônio a garantia de sobrevivência material. O casamento surge, assim, não como resultado de uma escolha afetiva ou de um projeto de vida compartilhado, mas como uma necessidade imposta por uma sociedade que restringia as possibilidades de autonomia feminina.

A repetição das expressões “para ter pão”, “para ter casa”, “para ter luxo” e “para ter protector” revela a dimensão econômica dessa crítica. A autora sugere que muitas mulheres eram conduzidas ao casamento porque lhes eram negados outros meios legítimos de subsistência e de inserção social. Dessa forma, o matrimônio transformava-se em uma instituição que reproduzia relações de dependência, transferindo a mulher da tutela paterna para a tutela do marido.

É particularmente significativo o uso da expressão “editor responsável da sua vida”, metáfora que associa o marido à figura de alguém que administra, controla e decide os rumos da existência feminina. A crítica formulada por Maria Amália Vaz de Carvalho à dependência feminina pode ser aprofundada a partir das observações

de Ana Maria Lopes sobre a participação das mulheres no mundo do trabalho oitocentista.

Segundo a pesquisadora, mesmo em uma sociedade que restringia o acesso feminino à formação profissional e às atividades econômicas, muitas mulheres assumiam a administração dos negócios familiares após a morte dos maridos. Proprietárias, comerciantes e, posteriormente, esposas de industriais eram frequentemente obrigadas a ocupar funções de gestão para garantir a continuidade do patrimônio e da subsistência da família. De acordo com Ana Maria Lopes:

Apesar da inexistência de preparação específica para algumas profissões as mulheres tiveram em certos casos de as exercer, dando continuidade às actividades dos falecidos marido. “à mulher de proprietário, a mulher de comerciante, como mais tarde, a mulher de industrial surgem a assumir a direção dos negócios familiares por morte do marido” (Lopes, 2005, p. 108).

Para a mulher oitocentista seria exigida uma constante adaptação às etapas e às circunstâncias da sua vida conjugal/familiar. Nas várias etapas da vida, a mulher assumiria enquanto um elemento fundamental de dedicação ao cotidiano e à felicidade masculina. A tomada de consciência do papel desempenhado pela mulher na sociedade e na família representava uma prioridade, desde muito cedo, na própria educação e na vida das meninas. A transmissão e a incubação das tradições sociais pautadas naquele momento assumiriam extrema importância para a tomada de consciência das obrigações naturalmente atribuídas à mulher.

A mulher, cujo passado é negro, que viveu sempre engolfada na ignorância, e que não passou de uma vil escrava do homem, exige hoje sua emancipação. Mas em que consiste essa emancipação? Consiste em libertá-la das peias da cegueira de seu espírito; consiste em proporcionar-lhe as posições as que aspire, consiste em elevar a sua inteligência à altura dos grandes conhecimentos humanos; consiste, enfim, em fazê-la transformar o lar em escola, em um templo de amor e de luz, e não em foco de superstições. Nas Eras passadas a mulher era uma escrava. Com o aparecimento do Cristianismo foi ela que começou a regenerar-se, pois alcançou um trono para si no santuário da família. (Carvalho, Maria Amália Vaz de.) “Do papel social da mulher” (Publicação no jornal A Constituição, edição 1889, p. 2)

Nessa situação, cabe uma reflexão, qual o motivo de ter ocorrido um retrocesso na condição feminina após a Revolução Francesa, em particular no começo do século XIX, tal regressão marcou profundamente a vida pública e privada das senhoras. Mônica Jinzenji ainda explica que as mulheres do período pré-revolucionário e mesmo as das primeiras fases da Revolução tiveram importante papel na política, exercitando seus direitos civis, fundando clubes que discutiam e elaboravam propostas visando a melhoria das condições de vida das cidadãs. Jinzenji compara esse momento de participação e de atuação das mulheres como o processo duplo de exclusão da vida política e de retraimento à esfera doméstica, salientando um discurso científico voltado para as diferenças biológicas com finalidade de demarcar espaços políticos de gênero.

No fundo o respeito dos latinos pela mulher tem seus laivos originais de superioridade e de desdém. Amam-na porque é doce, porque é melindrosa, porque é frágil e porque é linda, amam-na como amam as crianças e as flores. Mas não lhe permitem que ela exceda os limites que por eles homens lhe foi implacavelmente traçado, além do qual elas perdem o direito a sua cavalheirosa proteção e ao seu respeito artificial e levemente hipócrita (Carvalho, 1887, edição 123, p. 3)

A mulher de virtude e de perfil idealizado pela sociedade portuguesa e brasileira representava uma espécie humana de capacidades intelectuais inferiores e cujo percurso estava limitado ao casamento, educação dos filhos e dedicação às tarefas domésticas. Deste modo, a concepção feminina dominante nos anos oitocentos sublinhava a importância da mulher ser educada de acordo com a domesticidade inerente às suas funções familiares.

A análise da concepção oitocentista da feminilidade encaminha-nos para uma narração de pressupostos morais e cívicos, nos quais a educação é orientada pelas diferenciações sociofamiliares constantes nas práticas cotidianas femininas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das análises realizadas, tornou-se possível concluir que a dependência feminina observada ao longo do século XIX não esteve associada a limitações inerentes às mulheres, mas a um conjunto de mecanismos sociais, jurídicos e culturais que restringiam seu acesso à educação, ao trabalho e à autonomia econômica. Nesse sentido, as reflexões de Maria Amália Vaz de Carvalho e as observações de Ana Maria Lopes e Irene Vaquinhas mostraram-se convergentes ao evidenciarem que a subordinação feminina foi historicamente produzida e sustentada por estruturas que limitavam as possibilidades de atuação das mulheres na esfera pública.

Dessa forma, a pesquisa permitiu compreender que a exclusão feminina dos espaços de poder econômico não se fundamentava na ausência de capacidade, mas na negação sistemática de oportunidades e de reconhecimento social. Mais do que revelar a condição das mulheres no século XIX, essa constatação evidencia como os discursos sobre a fragilidade feminina atuaram como instrumentos de legitimação de uma ordem social que buscava preservar privilégios e hierarquias de gênero. Assim, o estudo reforça a necessidade de compreender a dependência feminina não como um dado natural da experiência das mulheres, mas como uma construção histórica continuamente produzida e reproduzida pelas estruturas sociais de seu tempo.

Entretanto, a investigação também evidenciou a presença de fissuras nesse modelo normativo. Ao defender a instrução feminina, reconhecer a capacidade das mulheres para o trabalho e denunciar os efeitos da dependência econômica produzida pelo casamento, parte das publicações analisadas revela uma percepção crítica das limitações impostas às mulheres.

Em diferentes passagens, torna-se possível identificar o reconhecimento de que a subordinação feminina não decorria de uma incapacidade natural, mas de condições históricas e sociais que

restringiam o acesso das mulheres à educação, à autonomia financeira e à participação na vida pública. Nesse sentido, a defesa da instrução e do trabalho ultrapassa, ainda que parcialmente, a função de aperfeiçoamento doméstico e passa a dialogar com a construção de formas mais amplas de autonomia.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Maria Amália Vaz de. A mulher do Futuro. **A Mensageira**, nº. 31, 1899, p. 13.

D. INCAO, Maria Ângela. Mulher e Família Burguesa. In: DEL PRI-ORE, Mary (Org.). **História das Mulheres no Brasil**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 1997.

JINZENJI, Mônica Yumi. **Cultura impressa e educação da mulher no século XIX**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

VAQUINHAS, Irene. **Senhoras e Mulheres na sociedade portuguesa do século XIX**, Edições Colibri, Lisboa, 2000.

CAPÍTULO 15

A LEITURA LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E ADULTOS (EPJA): uma possível relação de transformação

*LITERARY READING IN YOUTH AND ADULT EDUCATION: a possible relation-
ship of transformation*

Jaciel Ribeiro Rodrigues

Mestre em Letras

Universidade Estadual do Piauí- UESPI

Teresina – PI

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2036-451X>

E-mail: jacielf723@gmail.com

Oséias Lima da Silva

Doutorando em Educação

Universidade Federal do Maranhão – UFMA

São Luís - MA

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1117-423>

E-mail: oseiasgoncalves2015@gmail.com

Edinólia Lima Portela

Doutora em Educação

Universidade Federal do Maranhão – UFMA

São Luís -MA

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9678-322X>

E-mail: edinolia@yahoo.com.br

RESUMO

Intentamos, com esse estudo, discutir acerca da leitura literária no âmbito da Educação de Pessoas Jovens e Adultas (EPJA), bem como compreendermos o texto literário como instrumento de formação da percepção crítica dos/das estudantes. A modalidade em questão é reconhecida como uma política de inclusão social que proporciona não apenas o acesso, mas a permanência no ambiente escolar. Dessa forma, o contato com a literatura pode colaborar para a formação integral dos sujeitos, possibilitando a reflexão crítica e a atuação na sociedade. Para fundamentar esta discussão, a pesquisa, de natureza bibli-

ográfica, ancora-se nos pressupostos teóricos de autores como: Colomer (2007), Zilberman (2012), Brasil (2007) e Pinto (1993), entre outros. O estudo revela que a produção literária na EPJA é fundamental para o desenvolvimento do autoconhecimento e senso crítico, pois, nesse processo, é possível que os/as estudantes se apropriem da capacidade de ler a materialidade linguística do texto, bem como os contextos, nuances e as forças que gravitam para manter o *status quo* da sociedade dominante e, nesse sentido buscam sua emancipação.

Palavras-chave: Leitura literária; EPJA; Criticidade.

ABSTRACT

This study aims to discuss literary reading in the context of Youth and Adult Education (EPJA), as well as to understand the literary text as an instrument for the development of critical thinking in students. This modality is recognized as a social inclusion policy that provides not only access but also permanence in the school environment. Therefore, contact with literature can contribute to the integral formation of individuals, enabling critical reflection and active participation in society. To support this discussion, the research, of a bibliographic nature, is anchored in the theoretical assumptions of authors such as Colomer (2007), Zilberman (2012), Brasil (2007), and Pinto (1993), among others. The study reveals that literary production in EPJA is fundamental for the development of self-knowledge and critical thinking, since this process allows students to appropriate the ability to read the linguistic materiality of the text, as well as the contexts, nuances, and forces that gravitate to maintain the status quo of the dominant society and, in this sense, seek their emancipation.

Keywords: Literary reading; EPJA (Youth and Adult Education); Critical thinking.

1 O COMEÇO DA LEITURA: conhecendo o objeto

A Educação de Pessoas Jovens e Adultas (EPJA) assume grande função social e política na oferta educacional e no resgate da cidadania de uma fatia da população brasileira historicamente deslegitimada. A modalidade em exame tem como público pessoas jovens e adultas com trajetórias escolares descontínuas e/ou aquelas

que não tiveram acesso à escola formal em idade considerada pelo sistema como “certa”.

O inaccess dessas pessoas à educação formal se dar por vários fatores, mas todos têm raiz no social, o lugar em que essas pessoas ocupam na pirâmide social e, *paripassu*, no descaso do estado brasileiro, o qual se revela como incapacidade em garantir a escolarização de seu povo (Freire, 1987).

Essa postura do Estado frente à necessidade da oferta de educação com qualidade social para esse público decorre da manifestação do neoliberalismo que demanda para modo de produção posto e a mitigação dos bens sociais destinados à classe trabalhadora, inclusive a oferta de uma educação pública gratuita e com vista à ascensão.

A educação, imbuída pela qualidade social, requer dos sujeitos criticidade e emancipação, e a literatura é um dos componentes que podem contribuir para que isso aconteça de fato. A educação crítica de qualidade social privilegia uma formação política dos sujeitos, tende a contribuir para que as pessoas jovens e adultas compreendam além da materialidade linguística do texto, numa compilação entre texto e contexto, refletindo sobre as circunstâncias, os movimentos e as forças que concorrem para a manutenção do *status quo* da sociedade dominante. Por isso, a leitura, nesse percurso, necessita ganhar significância em favor da formação desses/as estudantes.

Nesse sentido, defendemos que as transformações oriundas do processo de ensino devem prover aos/as estudantes o domínio das práticas de letramentos, proporcionando a participação crítica nas relações sociais, assim como a transformação do conhecimento de si e dos espaços que ocupam. Segundo Brasil (2007), uma obra que busca consolidar a memória contemporânea da Educação de Jovens e Adultos (EPJA), ao apresentar documentos, declarações e relatórios produzidos no contexto brasileiro e internacional, afirma que o ato de conhecer é próprio da condição humana e todos os indivíduos, independentemente da idade, têm a capacidade de adquiri-lo e ampliá-lo para a compreensão das dinâmicas sociais e a partilha de saberes.

Partindo dessa discussão, o presente estudo assume a proposta de discutir acerca da leitura literária¹, compreendendo o papel da literatura no contexto da EPJA, partimos da premissa de que essa abordagem de leitura atua como um instrumento capaz de colaborar para a estruturação de um pensamento crítico e transformador.

O estudo foi organizado a partir da abordagem qualitativa, pois segundo Alves (1996), essa perspectiva foca em elementos que não são passíveis de quantificação, direcionando sua atenção para a análise e compressão do objeto. Nesse mesmo sentido, a revisão bibliográfica foi necessária, pois favorável aos/as pesquisadores/as a compreensão das “contribuições já existentes sobre o tema, evitando duplicidade de esforços e possibilitando uma visão mais ampla do problema estudado” e completa, “ela auxilia na definição de objetivos, na delimitação do tema, na escolha de procedimentos e na interpretação dos resultados (Gil, 2022. p. 44).

O texto está dividido em 03 momentos: no *primeiro*, mencionamos os principais desafios enfrentados pela modalidade no campo das políticas e sua materialidade como uma educação. No *segundo*, tratamos da leitura literária como instrumento para acesso ao conhecimento, pois, nesse processo de leituras, podemos possibilitar às pessoas jovens e adultas um repertório literário, compreensão da arqueologia dos textos no ritmo de também refletirem sobre o que leem, no *terceiro* enfatizamos que a leitura literária na modalidade em exame é uma relação possível para que esse processo não se limite apenas ao processo de (de)codificação da materialidade linguística do texto, todavia, indo além, podem adornar os sujeitos com capacidade de compreender o texto em consonância com o mundo.

¹ A leitura literária contribui significativamente para a formação humana do sujeito, pois possibilita o desenvolvimento da sensibilidade, da imaginação e da consciência crítica. Além disso, essa formação encontra-se profundamente articulada à construção da sociabilidade, uma vez que a literatura permite compreender diferentes experiências, culturas e modos de existência humana.

2 OS (DES)ARRANJOS NA EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS - EPJA

O imaginário coletivo tem se ancorado numa percepção histórica e cristalizada de que uma educação voltada para as camadas mais empobrecidas e menos favorecidas economicamente não é necessária, portanto, sua oferta é vista como um privilégio. Esse pensamento é predominante até hoje, muito embora, desde a Constituição Federal de 1988, o direito à educação tenha se tornado um direito e, mais tarde, com a Lei de Diretrizes de Base Educação Nacional (LDBEN) através da Lei 9.394/96 que implementa a Educação de Pessoas Jovens e Adultas (EPJA) como modalidade (Brasil, 1988; 1996).

Desde a década de 1990, presenciamos no Brasil um tímido conjunto de políticas voltadas para essa modalidade e seu público. Embora essa educação esteja na agenda das políticas públicas educacionais, compreendemos que sua materialidade tem sido secundarizada, fato este que pode ser revelado nos indicadores educacionais. Posta em segundo plano, a EPJA enfrenta esses desarranjos e resiste diante do movimento e das medidas neoliberalizantes.

A modalidade, em sua essência, congrega pessoas diversas, em sua grande maioria com marcas históricas de vedação de direitos, exclusão e abandono escolar, ou de nunca terem frequentado a escola. Por isso, é um espaço que necessita ser articulado pedagogicamente para acolher esses sujeitos, reconhecendo-os ontologicamente, respeitando suas especificidades e criando, sobretudo, estratégias para que aprendam, sintam-se pertencentes à escola e nela permaneçam.

Apesar do mencionado acerca dos entraves que tentam pulverizar a modalidade, ainda sim, a EPJA tem se consolidado como uma política de ação afirmativa, oferecendo oportunidades de ensino para os sujeitos que buscam iniciar ou retornar a trajetória escolar. Com intento de reafirmar essa asserção, completamos que a EPJA:

[...] constitui um dos meios pelos quais a sociedade pode satisfazer as necessidades de aprendizagem dos cidadãos, equalizando oportunidades educacionais e resgatando a dí-

vida social para com aqueles que foram excluídos ou não tiveram acesso ao sistema escolar. Compreendida enquanto processo de formação continuada dos cidadãos, a EJA deve, pois, configurar-se como dever do Estado e receber o apoio da sociedade (Brasil, 2007, p. 27).

Nesse sentido, essa educação visa a um processo social de oportunidades, por meio da qual tenta permitir a participação de indivíduos que foram impedidos de estudar na infância ou que, por inúmeros impeditivos, possuem trajetos escolares descontinuados. A EPJA visa proporcionar a “participação e o exercício pleno e consciente dos direitos de cidadania [...]” (Brasil, 2007, p. 27) ao sujeito, buscando garantir o acesso ao conhecimento propedêutico, à cultura e à inserção no mundo digital, além de promover a inclusão no mundo do trabalho e na vida social. Embora esses estudantes não tenham as mesmas chances de concorrer com as pessoas que estudaram na idade estabelecida pelo sistema, sua escolarização pode contribuir para a melhoria de suas vidas, bem como de seus pares e sua emancipação.

Sob esse prisma, é importante que compreendamos a EPJA não como uma política de reparação da escolarização interrompida ou de supletivos, modelo desenvolvido antes de sua materialização como modalidade na LDBEN de 1996, porém esse pensamento persiste até os dias atuais. A modalidade em questão necessita ser reconhecida como um direito, como uma educação que atua na reparação das desigualdades sócio-históricas vivenciadas pelas pessoas jovens e adultas, visando no resgate da cidadania e à sua reinserção social.

A EPJA, quando alinhada às forças contra hegemônicas, é uma educação para o processo de emancipação humana. Por isso mesmo, a modalidade, por perfilar esse público, não pode servir à manutenção dos pensamentos dominantes. Em sua essência, a EPJA é resistência, sendo êmula aos movimentos de segregação, opressão e coisificação dos sujeitos. Em nosso entendimento, a EPJA verdadeira não contraria esse pensamento, mas defende a bandeira da mudança por meio da aprendizagem entre os sujeitos.

Para Álvaro Pinto (1993), a educação é um fenômeno existencial que se refere ao modo como o homem se torna sujeito da realidade, ou

seja, a forma como ele se constitui no espaço e adquire sua essência, reconhecendo-se como um ser histórico e social.

Nesse sentido, a EPJA deve proporcionar a formação integral do/a educando/a para que ele possa criar e transformar a realidade. Isso implica afirmar que essa modalidade deve promover um processo para além da codificação literária ou da mera competência de ler o mundo, conduzindo-o a atuar nele criticamente, utilizando os conhecimentos científicos e tecnológicos necessários à participação social (Brasil, 2007), de modo a promover a autonomia do sujeito e o seu protagonismo.

3 LEITURA LITERÁRIA COMO UM ACESSO AO CONHECIMENTO

As práticas de leitura no âmbito escolar têm se limitado frequentemente ao uso livro didático em sala, o que reverbera na construção da identidade de leitores/as das novas gerações. Em sala de aula, o livro tem cumprido uma função desafiadora, pois está “[...] atrelada aos compêndios e manuais [...]” (Tinoco; Stephani, 2020, p. 39), práticas que limitam o desenvolvimento cognitivo, criativo e a aprendizagem dos/as estudantes.

Na realização de atividades como a mencionada, a escola, muitas vezes, trata a leitura como um processo avaliativo e punitivo. No entanto, é nela que o sujeito tem contato com as diferentes formas de gêneros textuais/discursivos, os quais contribuem para o desenvolvimento da aprendizagem. Por isso, essas abordagens, como o uso do livro didático, precisam superar a percepção automotiva já apontada, buscando trazer um universo textual que favoreça o interesse e o crescimento dos/as estudantes.

Fleck (2019) conclama que a escola é um lugar privilegiado, porque é onde a literatura pode e deve ser mediada como prática social, capaz de gerar no sujeito inúmeras reflexões que podem levá-lo, ao longa da caminhada formativa, a ter diferentes percepções sobre a representação das palavras. Isso ocorre porque o texto literário, por sua natureza, é plurissignificativo e polissêmico, mantendo-se aberto às

novas interpretações, o que possibilita ao estudante o desenvolvimento do senso crítico, ao contrário de gêneros puramente informativos.

A linguagem literária constitui-se em uma construção de sentido cujas interpretações ocorrem por meio dos recursos metafóricos que transcendem o valor denotativo da palavra. Tal processo possibilita ao leitor a ressignificação do signo e o estímulo à imaginação, gerando múltiplas interpretações de uma temática. Isso porque a literatura desenvolve o sentimento e explica a transformação do mundo pelo viés da subjetividade e do afeto, diferenciando-se da ciência.

[...] as palavras no texto literário têm o poder de nos envolver e transportar para um lugar que não é só imaginação, mas também real. É real porque se pode viver um momento inigualável, mesmo que este seja fruto do imaginar, do sentir, do fruir, do aprender ou do sonhar (Souza; Corrêa; Vinhal, 2011, p. 152).

A literatura tem a capacidade de aguçar os sentimentos dos/as estudantes, pois traz um universo de possibilidades para serem apreendidas e desenvolvidas. Embora o texto literário seja um evento imaginário, as reações emocionais que ele desperta são diversas e capazes de estabelecer uma relação entre o mundo do estudante e as perspectivas do mundo apresentado na obra. Ao concluir uma leitura literária, o indivíduo se transporta para outro lugar: o mundo interior, o qual permite ao sujeito um processo de ressignificação de sentido, permitindo uma reflexão entre o universo interior e o contexto social.

Nesse sentido, a escola assume uma função crucial na formação do sujeito leitor, pois é nela que o objeto literário circula e onde o indivíduo tem contato com ele. Além disso, podem contribuir nas relações sociais do estudante, colaborando no exercício de práticas comunicativas eficazes para o sucesso e a participação ativa, habilidades que são requeridas na sociedade grafofonêmica.

Diante disso, entendemos que as práticas de leitura podem ir:

[...] abrindo portas e apresentando oportunidades, inclusive de romper barreiras impostas pela estratificação social historicamente construída em nossa sociedade. A escola é o espaço que tem como função primordial possibilitar a todos os estudantes o domínio da leitura e da variedade padrão da língua escrita (Fleck, 2019, p. 87).

Nesta perspectiva, compreendemos que a escola é um ambiente permeado pelas disputas ideológicas, de classe e poder. Entretanto, quando assume sua função/responsabilidade na formação e transformação social, tende a contribuir para a ressignificação das práticas pedagógicas e, conseqüentemente, dos sujeitos. Nesse contexto, as práticas de leitura precisam assumir um caráter dialógico entre o texto, contexto e autor/a, pois, dessa maneira, rompe-se com as abordagens mecânicas de leitura que visam apenas à materialidade linguística do texto, apresentando novas possibilidades de compreender o que se lê, além da interlocução entre os elementos supracitados.

A leitura, por ser uma atividade que precisa ser apreendida, demanda um processo contínuo de aprendizagem. Trata-se de um ato que requer esforço e persistência do/a estudante, além da sistematização da instituição escolar. E, por se tratar de pessoas jovens e adultas, sujeitos que possuem experiências de vida, interações sociais e diversificadas histórias, a leitura precisa despertar nessas pessoas a capacidade de compreender para além da junção textual, alcançando a dinamicidade da sociedade na qual estão inseridos.

Para tanto, os textos necessitam se vincular com suas vidas, demandas e lutas, como instrumento que os/as permite refletir sobre si, os/as outros/as e o mundo, partindo de suas experiências em consonância com a literatura. De acordo com Freire (1989), a leitura de mundo precede a leitura da palavra, antes mesmo de lerem os textos, as pessoas jovens e adultas já leem o mundo. Com a literatura que lhes permite maior criticidade, autonomia para reflexão e entendimento crítico, podem também reler a tessitura social e os espaços que ocupam, além de compreender com mais maturidade a realidade, bem como as forças que gravitam para oprimi-las.

Nesse sentido, compreendemos que a leitura vai além do processo de decodificação, configurando-se como uma prática de letramento em que o sujeito age criticamente e mobiliza os recursos inferenciais para a apreensão do texto, em uma coadunação entre os textos e contextos.

Cumpre mencionar que ninguém nasce sabendo ou gostando de ler. O aprendizado da leitura é uma atividade que o sujeito adquire no ambiente escolar ou informalmente. É visto como um conjunto de habilidades consolidadas pela escola, a qual deve fornecer as ferramentas necessárias para a formação de um leitor crítico, apto a dialogar com o mundo.

Nesse sentido, a literatura pode colaborar para o desenvolvimento do senso crítico do indivíduo, uma vez que busca refletir sobre determinado contexto social, concebendo o sujeito como um ser em constante transformação. Colomer (2007, p. 36) afirma que “[...] a literatura nos prepara para ler melhor todos os discursos sociais [...]”, exercendo uma função de mediação. A obra literária é vista como um processo de mediação entre o sujeito e sua realidade, tendo em vista que ela ajuda a compreender certos fenômenos existenciais humanos e as dinâmicas que regem o mundo.

Conforme Zilberman (2012), a obra literária tem a possibilidade de integrar o indivíduo ao meio social, de modo que possa compreendê-lo. Assim, perpassa por um processo de mediação entre o sujeito e sua circunstância e decifrá-la é tomar parte da objetividade que deu lugar à sua existência. Nesse viés, ler é viver a realidade por intermédio do modelo de mundo transcrito no texto.

O/A leitor/a é concebido como um sujeito de ação e transformação, pois o texto literário é um espaço de interação social que se constitui em um processo dialógico, no qual os sujeitos envolvidos são atores/atrizes e se constroem, dialogicamente, no texto. Segundo Tinoco e Stephani (2020), a leitura é uma atividade social de interação, orientada por objetivos socialmente definidos e altamente complexo na produção de sentido. Tal prática envolve a construção do próprio texto, a articulação entre conteúdo e forma, às finalidades e os conhecimentos prévios mobilizados pelo leitor.

Dessa forma, a leitura desvincula-se de um ato passivo de decodificação, concebendo-se como um espaço de criação e significação para o leitor. Ao mobilizar seus conhecimentos prévios, o sujeito integra, em suas leituras, seu repertório sociocultural e

linguístico ao processo interpretativo. Nessa perspectiva, a leitura do texto literário:

Dessa forma, a leitura desvincula-se de um ato passivo de decodificação,

[...] não deve ser apenas conhecimentos adequados dos códigos linguísticos, pois o texto não é um produtos simples da codificação de emissor a ser decodificado por um receptor passivo. Assim, os elementos linguísticos componentes do texto são apenas o ponto de partida do jogo, do qual o leitor é parte ativa e constitutiva (Tinoco; Stephani, 2020, p. 58).

Nessa perspectiva, a leitura do texto literário revela que a produção literária não possui um sentido fixo, ela vai para além do sistema linguístico, configurando-se como uma instância dialógica situada entre as sinalizações do autor e o horizonte de expectativas de quem lê. O leitor não assume uma postura de apenas extrair as informações, mas projeta suas vivências e seus conhecimentos na ação interpretativa, atuando como coautor/a de sentidos ao mobilizar seu repertório cultural. Dessa forma, a linguagem é vista como uma ferramenta de interação, cujo processo interpretativo ultrapassa os aspectos linguísticos da superfície textual para atingir as dimensões contextuais.

A relação entre o sujeito leitor e o texto literário estabelece-se por meio de um compromisso entre o que se pode reconhecer facilmente e o que é compreendido através de uma atividade imaginária (Colomer, 2007). Desse modo, a literatura atua como ferramenta mediadora que permite ao indivíduo reconhecer os sentimentos que podem estar interligados à sua própria realidade. Por ser de natureza multissignificativa, a leitura literária demanda esforço cognitivo, cabendo ao leitor a tarefa de libertar as palavras do seu sentido denotativo para a construção de novos sentidos que nelas ainda não existem.

4 A LEITURA LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS: uma relação possível

A proposta pedagógica da EPJA defendida pela mátria freiriana visa uma metodologia flexível e dialógica, que permite aos/as estudantes um ensino baseado em suas apreensões, saberes empíricos, demandas sociais e elementos que circundam suas vidas, em coadunação com os conteúdos escolares. Esse processo pode propiciar a esse público um alcance da consciência necessária para que esses sujeitos se reconheçam como seres de autonomia, reflitam acerca de sua existência, da relação pedagógica com seus/suas professores/as e das aplicabilidades destes conhecimentos em seu cotidiano, podendo até intervir na realidade que pertencem.

Para Freire (2001), o conhecimento construído na inter-relação na EPJA mediante um processo pavimentado pela dialogicidade, ocasião em que os/as estudantes manifestam seu repertório sociocultural, suas bagagens de conhecimentos e experiências. O/a professor/a, por sua vez, compreende esse cabedal apresentado e utiliza de forma pedagógica para enriquecer o processo, problematizando-o e instigando, nesses sujeitos, o desenvolvimento de percepção crítica acerca dos conteúdos abordados.

Dessa forma, quando trazemos ao centro deste debate a leitura literária na modalidade mencionada, precisamos compreender que é de fundamental necessidade despertar a habilidade de leitura para além da combinação entre fonemas e grafemas, mas também do letramento literário, possibilitando nessas pessoas a capacidade de aplicarem socialmente esses conhecimentos, de lerem textos criticamente, de compreenderem as múltiplas possibilidades de interpretação e até mesmo de produção acerca do que foi compreendido.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o texto literário oferece as condições para reconhecer, valorizar e fluir as manifestações artísticas (Brasil, 2018). Nesse sentido, a inserção da literatura na EPJA visa romper com os paradigmas tradicionais, possibilitando que o/a estudante estabeleça relação dialógica entre as obras literárias consagradas ou contemporâneas e suas vivências.

Nesta perspectiva, Rodrigues (2023) defende que a literatura é uma forma de ver o mundo em diferentes concepções. É uma porta aberta para o conhecimento. Diferente do texto técnico, que não apresenta diversidade de sentido, o literário é polissêmico, uma vez que sua capacidade de gerar diversas interpretações demanda do/a leitor/a uma postura crítica. Portanto, “[...] são de caráter questionador, pois se comportam como elemento motivador da imaginação e do pensamento crítico e, sobretudo, ajudam a compreender as diversidades sociais e culturais” (Rodrigues, 2023, p. 88).

Assim, ao interpretá-lo, quem o/a ler assume um papel ativo na construção de sentido, apropriando-se do conhecimento, ao mesmo tempo que reconhece que o texto literário é uma representação do tempo, do espaço e das marcas históricas do autor.

Em coadunação com as práticas na EPJA, o letramento literário pode colaborar na formação integral das pessoas jovens e adultas, promovendo a ativação da imaginação e da compreensão sobre a diversidade, tanto presente nas turmas que integram quanto na diversidade da sociedade. Esses conhecimentos, aliados às práticas pedagógicas com vistas à transformação, podem contribuir para a ampliação da consciência crítica, o fortalecimento das identidades desses sujeitos, o reconhecimento de suas histórias, culturas, memórias e formas de existir, além da valorização de suas trajetórias de vida. Dessa forma, contribui-se para a construção de sujeitos mais conscientes de si, do outro e da realidade social em que estão inseridos.

Nesse processo, a imaginação e a compreensão crítica do texto e dos contextos podem ser aliados no processo de ensino na EPJA, haja vista que o ato ler exige que o/a leitor/a desvende as múltiplas camadas de sentidos inerente à obra literária, pois a compreensão transcende o simples processo de decodificação das palavras. Também envolve interpretação, imaginação, criatividade e reflexão entre o que se leu e o que se vivencia, além dos saberes/experiências que essas pessoas carregam.

Nessa mesma perspectiva de ensino na EPJA, não podemos nos distanciar dos saberes, dos conhecimentos e dos letramentos. Ana Freire (2015, p. 295) pontua “como para Paulo não havia dicotomia,

mas relação entre o ensinar e o aprender, a teoria e a prática, o senso comum e a ciência e a filosofia; também, para ele não poderia haver a leitura da palavra, ou do texto, desvinculada da leitura do mundo ou do contexto.” E completa que para esse processo de leitura não há longitude. “Entre texto e contexto há uma conexão intrínseca, mediatizada pelo diálogo entre os seres humanos, que não permite que possa existir o diálogo fora daquela relação, isto é, fora da relação texto/contexto.” (Freire, A. 2015, p. 295).

O texto escrito entra em sintonia com o texto falado, haja visto que o dito e o escrito são construídos em consonância, cheios de interpretações, pois sem os significados, os contextos são vazios e simplórios.

Zilberman (2012) afirma que o conhecimento da literatura é um direito do cidadão/cidadã em formação, visto que a linguagem se configura como o principal mediador entre o homem/mulher e o mundo. Nesse sentido, a privação desse contato implica uma formação pela metade, limitando a compreensão desse espaço. Assim, o trabalho com o texto literário permite que o sujeito se depare com as múltiplas perspectivas de existências.

Segundo Rodrigues (2023), pensar no ensino de literatura é estimular o/a estudante a refletir sobre o mundo e o conhecimento de novos modos de vida, demonstrando que a obra projeta-se para além da materialidade do texto. No caminho de endossar nossa discussão, reiteramos que:

Nessa perspectiva, é tão importante a leitura do texto literário quanto a resposta que construímos para ela. As práticas de sala de aula precisam contemplar o processo de letramento literário e não a mera leitura das obras. A literatura é uma prática e um discurso, cujo funcionamento deve ser compreendido criticamente pelo aluno. Cabe ao professor fortalecer essa disposição crítica, levando os seus alunos a ultrapassar o simples consumo de textos literários (Cosson, 2009, p. 47).

Nesse sentido, a obra literária se transforma em um instrumento importante na formação da pessoa jovem e adulta, pois o sentido do texto literário não se apresenta como estático, esperando que os/as estudantes EPJA o descubram, ao contrário, o sentido é construído nas

diversas leituras que são realizadas por esses sujeitos. É nesse processo que o/a leitor/a mobiliza seu repertório, traz seus conhecimentos de outras leituras, consegue interpretar e ressignificar a obra a partir de sua visão holística.

Nesse contexto, a inserção do texto literário para os/as estudantes da EPJA pode proporcionar o acesso à literatura enquanto sistema de linguagem e manifestação cultural, valorizando os conhecimentos já existentes por meio do contato com as narrativas e dos versos. As pessoas jovens e adultas que compõem essa modalidade são leitores/as que já conhecem e leem o mundo. No entanto, a partir das habilidades que adquirem com as aulas de literatura, podem despertar autonomia para (re)lerem tanto o mundo como a si mesmos, entendendo-se como seres sociais, homens e mulheres que possuem direitos, mas que por longos períodos foram impossibilitados de se enxergarem como pessoas livres.

A leitura literária promove nessas pessoas a predisposição para compreenderem a coadunação entre a escrita e fala, o texto e contexto, apreendendo seus significados. Quando essas aulas combinam com uma proposta alinhada à perspectiva libertadora, é possível que se desperte também a necessidade dessas pessoas buscarem serem “Seres mais”.

5 PARA NÃO ENCERRAR O DEBATE

A proposição deste estudo centrou-se em discutir de forma breve acerca da leitura literária na modalidade da Educação de Pessoas Jovens e Adultas (EPJA). Percorremos a compreensão de que essa abordagem de leitura é fundamental para a formação dos/as leitores/as, atuando como instrumento pedagógico capaz de despertar habilidades nos sujeitos para lerem além do texto e compreenderem a coadunação grafofonêmica.

O estudo desvela que a EPJA é uma modalidade que, apesar de ser um direito para todos/as iniciado com a Constituição Federal de 1988 e reafirmado pelas políticas educacionais a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei de 9.394/96, enfrenta

desafios no imaginário coletivo, que a compreende como desnecessária, e nos desarranjos das políticas públicas educacionais, que vêm a secundarizando aos longos dos últimos 30 anos.

A leitura literária é uma habilidade necessária para esses/as estudantes que veem na EPJA uma possibilidade de continuarem seus trajetos escolares, pois permite que tenham autonomia para criarem uma relação entre o texto, contexto e autor/a, refletindo sobre como a obra literária é atravessada por aspectos históricos, sociais, culturais e ideológicos. Ademais, também favorece às pessoas jovens e adultas a capacidade de interpretar criticamente as narrativas, reconheçam diferentes visões de mundo e identifiquem aproximações entre os textos e suas vivências e conhecimentos.

Ao possibilitar essa capacidade nos/as estudantes, compreendemos que essas práticas de leitura não ampliam apenas suas competências para leitura e interpretação, mas também sua compreensão acerca de si, dos/as outros/as e do mundo. Desse modo, o/a educando/a percebe-se como um sujeito que está com o mundo, e não apenas nele. Por fim, a leitura literária tende a possibilitar o desenvolvimento e o fortalecimento das identidades, o reconhecimento de suas trajetórias individuais e coletivas, bem como a formação de pessoas jovens e adultas com pensamento crítico e lateral.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira, 1996.

FREIRE, Ana Maria Araújo. Paulo Freire e a educação de jovens e adultos: uma leitura do mundo e da palavra. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 96, p. 291-298, maio/ago. 2015.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação e a base. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRASIL, **Educação de Jovens e Adultos**: uma memória contemporânea, 1996-2004. Brasília, 2007.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 7. ed. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

COLOMER, T. **Andar entre livros**: a leitura literária na escola. Tradução Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

COSSON, R. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

FLECK, G. F. Ensino de literatura e a formação do leitor literário na escola: dos primeiros passos à vida. **Revista A Cor das Letras**, Feira de Santana, v. 20, n. 2, p. 85-103, out./dez. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.13102/cl.v20i2.4919>. Acesso em: 2 mar 2026.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. 8º ed. São Paulo: Cortez, 1993.

RODRIGUES, Jaciel Riberio. A formação do Sujeito-leitor no ensino de literatura. **Cadernos De Pós-Graduação Em Letras**. São Paulo, v. 23, n 7 mar 2, maio/ago. p. 83-98, 2023. Disponível em: <https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/cpgl/article/view/16154>. Acesso em: 7 mar. 2026.

SOUSA, Silvana Ferreira; CORRÊA, Hércules Tolêdo; VINHAL, Tatiane Portela. A leitura e a escrita na escola: uma experiência com o gênero fábula. In: SOUSA, Renata Junqueira de; FEBA, Berta Lúcia Tagliari (Orgs.). **Leitura literária na escola**: reflexões propostas na perspectiva do letramento. Campinas: Mercado de Letras, 2011, p. 147 – 182.

TINOCO, Robson Coelho; STEPHANI, Adriana Demite. **Ensino, leitura e literatura**: a resposta mediação produtiva. Catu: Bordô-Grená, 2020.

ZILBERMAN, R. **A leitura e o ensino de literatura**. Curitiba: Ibpex, 2012.

CAPÍTULO 16

FORMAÇÃO DO LEITOR CRÍTICO POR MEIO DOS MULTILE- TRAMENTOS: possibilidades para a educação literária

*CRITICAL READER DEVELOPMENT THROUGH MULTILITERACIES: Possibili-
ties for Literary Education*

Antonia Ellen Alves dos Santos

Doutoranda em Letras

Universidade Federal de São Paulo- UNIFESP

Guarulhos - SP

E-mail: aellenalvesantos@gmail.com

Cristiane Viana da Silva Fronza

Doutora em Letras

Universidade Federal do Piauí- UFPI

Teresina-PI

E-mail: cristianeivyanna@yahoo.com.br

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo apresentar uma proposta didática voltada ao desenvolvimento dos multiletramentos no contexto escolar, articulada às experiências estéticas proporcionadas pelo texto literário, bem como refletir acerca do despertar do posicionamento crítico do leitor. A aplicação dessa abordagem é direcionada aos anos finais do Ensino Fundamental. Esta escolha justifica-se pelo fato de que, nessa etapa de escolarização, a apreciação de textos literários, geralmente, ocorre de maneira superficial, uma vez que alguns docentes restringem suas práticas pedagógicas ao uso exclusivo do livro didático adotado pela rede de ensino. Todavia, diante das demandas da contemporaneidade, torna-se necessário incorporar recursos tecnológicos que complementem o uso desse material, proporcionando experiências de aprendizagem mais significativas, atrativas e condizentes com a realidade de crianças e jovens. Nesse contexto, a sequência didática pro-

posta neste trabalho fundamenta-se nos pressupostos da pedagogia dos multiletramentos e da mediação da leitura literária em suas dimensões verbal e visual. Para tanto, recorre-se às contribuições teóricas de autores como Cosson (2006), Ramos e Fanozzo (2011), e Rojo e Moura (2019).

Palavras-chave: multiletramentos; educação literária; leitor crítico; leitura literária; sequência didática.

ABSTRACT

This study aims to present a didactic proposal focused on the development of multiliteracies in the school context, articulated with the aesthetic experiences provided by literary texts, as well as to reflect on the development of readers' critical positioning. The proposed approach is intended for students in the final years of Elementary Education. This choice is justified by the fact that, at this educational stage, the appreciation of literary texts is often approached superficially, since some teachers limit their pedagogical practices to the exclusive use of the textbook adopted by the school system. However, in response to contemporary educational demands, it is necessary to incorporate technological resources that complement the use of such materials, providing more meaningful, engaging, and relevant learning experiences for children and young people. In this context, the didactic sequence proposed in this study is grounded in the principles of the Pedagogy of Multiliteracies and in the mediation of literary reading through both verbal and visual dimensions. The theoretical framework draws on the contributions of Cosson (2006), Ramos and Fanozzo (2011), and Rojo and Moura (2019).

Keywords: multiliteracies; literary education; critical reader; literary reading; didactic sequence.

1 INTRODUÇÃO

A literatura constitui um importante instrumento de atribuição de sentidos à experiência humana. Por meio do contato com textos literários, crianças e jovens do Ensino Fundamental e do Ensino Médio

desenvolvem a sensibilidade estética, a imaginação e a capacidade crítica. Para que essa formação leitora ocorra de maneira efetiva, é fundamental que o mediador da leitura, isto é, o professor, seja capaz de proporcionar aos estudantes experiências significativas de fruição literária, desvinculadas de práticas excessivamente didatizantes que, por vezes, são reproduzidas por alguns livros didáticos. Em muitos casos, tais abordagens reduzem as possibilidades interpretativas da obra, limitando a participação ativa dos alunos na construção de sentidos.

Além disso, é importante que o docente seja um leitor proficiente e demonstre interesse genuíno pela leitura, compartilhando com seus estudantes práticas leitoras significativas. Igualmente relevante é a seleção de obras literárias que dialoguem com o universo cognitivo, social e emocional dos alunos, favorecendo sua identificação com os textos e ampliando suas experiências de leitura.

Nesse contexto, o presente trabalho apresenta uma proposta didática fundamentada nas impressões estéticas suscitadas pelo texto literário, buscando refletir sobre o desenvolvimento do posicionamento crítico do jovem leitor. A proposta destina-se aos anos finais do Ensino Fundamental, etapa em que a leitura literária nem sempre recebe a atenção necessária no ambiente escolar. Essa realidade decorre, em parte, do fato de que alguns professores ainda concentram suas práticas pedagógicas no uso exclusivo do livro didático, em detrimento de abordagens que valorizem o desenvolvimento cognitivo e socioemocional dos estudantes por meio da experiência estética proporcionada pela literatura.

Considerando o escopo deste estudo, a sequência didática elaborada está fundamentada nos pressupostos da pedagogia dos multiletramentos e da mediação da leitura literária em suas dimensões visual e verbal. Para tanto, recorre-se às contribuições teóricas de autores como Cosson (2006), Ramos e Fanozzo (2011), Rojo (2012) e Rojo e Ramos (2019), cujas pesquisas evidenciam a importância da articulação entre diferentes linguagens, tecnologias e práticas de leitura no contexto educacional contemporâneo.

O contato com o texto literário em sala de aula deve estar voltado para o reconhecimento de suas especificidades, dentre as quais se destacam a linguagem estética, a expressão da subjetividade e a potencialidade de sensibilização do leitor. Quando associada aos princípios dos multiletramentos e ao uso significativo das tecnologias digitais, a leitura literária tende a tornar-se mais envolvente e significativa para os estudantes, favorecendo não apenas a construção de sentidos, mas também a ampliação de suas competências interpretativas e críticas. Dessa forma, a experiência literária ultrapassa a mera decodificação textual, configurando-se como um espaço de reflexão, diálogo e fruição estética.

A relevância deste estudo reside na possibilidade de contribuir para o fortalecimento das práticas de educação literária nos anos finais do Ensino Fundamental, oferecendo subsídios teórico-metodológicos para professores que buscam integrar literatura, tecnologias digitais e multiletramentos em suas aulas. Além disso, a proposta evidencia o potencial da leitura literária para a formação de leitores críticos, sensíveis e participativos, capazes de interpretar diferentes linguagens e de posicionar-se de maneira reflexiva diante das múltiplas demandas da sociedade contemporânea.

2 LETRAMENTO LITERÁRIO E A BNCC: contribuições para a formação de leitores autônomos

Por meio da literatura, o discente satisfaz suas necessidades, sendo-lhe permitido assumir uma atitude crítica em relação ao mundo, advinda das diferentes mensagens e indagações que o texto literário oferece. É lícito ressaltar que a criança que lê consegue desenvolver a criticidade e, também, aprimorar a sua produção escrita. Para tanto, é necessário que a aproximação do jovem leitor com a literatura seja realizada de forma adequada, considerando o desenvolvimento cognitivo e socioemocional deste, caso contrário, a rejeição à leitura literária será iminente. Sendo assim, faz-se imprescindível que o convívio com os livros, no contexto escolar, transpasse o

desenvolvimento sistemático da sua escolarização e que a literatura passe a ser contemplada nas diversas áreas de conhecimento.

Homologada em setembro de 2017, a BNCC, documento responsável por sistematizar, através de competências e habilidades, a trajetória escolar dos alunos da Educação Infantil ao Ensino Médio, advoga que deve ser cultivada a valorização das manifestações e produções artístico- culturais nas práticas de ensino. Tal competência não se refere somente ao componente curricular de Língua Portuguesa, mas aos componentes de todas as áreas de conhecimento, e nela enquadra-se a produção de cunho literário que, a depender do gênero textual, encontra-se fragmentada em um dos recursos mais acessíveis para uso em sala de aula: o livro didático. É nesse contexto que se faz necessário o uso da cultura digital para que o docente possa, em sua prática, suplementar a aproximação dos alunos com o texto literário, especialmente, porque os multiletramentos já são uma realidade no cenário contemporâneo de transmídia.

A BNCC também prevê a formação do leitor-fruidor, a partir do Ensino Fundamental, nas competências específicas de Linguagens:

Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas. (Brasil, 2018, p.61)

A idealização desse possível leitor, “capaz de se implicar na leitura dos textos, de “desvendar” suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura” (Brasil, 2018, p.138), é possível de acontecer caso haja uma mediação adequada que estimule a aproximação estética e o raciocínio crítico-reflexivo, considerando o conhecimento de mundo e realidade sociocultural dos leitores.

São muitas as questões levantadas pelos professores acerca da leitura em sala de aula, já que um dos principais desafios do magistério reside justamente nas dificuldades encontradas nas aulas de leitura. Então, como promover a leitura literária em mundo em que as novas

tecnologias que se utilizam da internet (smartphone, smartv, tablet, computador, videogame) competem e dividem a atenção e o interesse dos alunos? Estimular a leitura de obras que se apresentem/ ou que se produzam nos mais diversos contextos de mídias interativas já pode ser o caminho inicial, e, assim, também promover a extensão da prática da leitura (e da escrita) para além do âmbito escolar, como ilustra a BNCC (Cosson, 2006).

3 A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA DA LEITURA SOB A ÓTICA DOS MULTILETRAMENTOS

Letramento significa bem mais do que o saber ler e escrever. Ele responde também pelos conhecimentos que são veiculados pela escrita, pelos modos como a escrita é usada para que possamos nos comunicar e nos relacionar com as outras pessoas, pela maneira como a escrita é usada para dizer e dar forma ao mundo, tudo isso de maneira bem específica. Ao falar de uma maneira mais elaborada, letramento designa as práticas sociais da escrita que envolvem a capacidade e os conhecimentos, os processos de interação e as relações de poder relativas ao uso da escrita em contextos e meios determinados (Street, 2003).

É porque as práticas sociais da escrita são diversificadas que, talvez, seja mais adequado falar de letramentos, no plural, para designar toda a extensão do fenômeno, ou mesmo de (multi) letramentos, que procura abranger toda a complexidade dos meios de comunicação de que, hoje, dispomos (The New London Group, 1996). Vem dessa compreensão da pluralidade do letramento a extensão do significado da palavra para todo processo de construção de sentido, tal qual encontramos em expressões como letramento digital, letramento informacional, letramento visual, letramento financeiro, letramento midiático ou em expressão concorrente, a exemplo do “numeramento”, usado para designar o processo de construção de sentido feito com os números e não com as palavras.

De acordo com Cosson (2006), o letramento literário faz parte dessa expansão do uso do termo letramento, isto é, integra o plural dos

letramentos, sendo um dos usos sociais da escrita. Todavia, ao contrário dos outros letramentos e do emprego mais largo da palavra para designar a construção de sentido em uma determinada área de atividade ou conhecimento, o letramento literário tem uma relação diferenciada com a escrita e, por consequência, é um tipo de letramento singular.

A noção de letramento é resignificada e passa a ser vista não mais de maneira singular, mas, sim, de maneira plural, pois há tantos letramentos quanto há práticas sociais e objetos que informam o uso da escrita nas sociedades letradas. Assim, tem-se o letramento digital, letramento financeiro, o midiático etc. (Rojo, 2012)

Ainda segundo a autora, os multiletramentos nos propiciam pensar, entre outras coisas, como as novas tecnologias da informação, os hipertextos e hipermídias podem mudar o que se entende, na escola, por ensinar e aprender. Rojo (2012) apresenta as características e o funcionamento dos multiletramentos, e, ainda, justifica a necessidade de uma “pedagogia dos multiletramentos”. Além disso, apresenta, esquematicamente, como fazer essa pedagogia.

Os princípios básicos dessa pedagogia são a formação de um usuário funcional que tenha competência técnica e conhecimento prático, criador de sentidos que possa entender como diferentes tipos de texto e de tecnologias operam, ele precisa ser um analista e crítico e entender que tudo o que é dito e estudado é fruto de seleção prévia e, ainda, transformador porque usará o que foi aprendido de novos modos.

Tratando da leitura de textos midiáticos provenientes de práticas sociais que envolvem a semiótica, Rojo (2009) afirma que é importante a escola assumir o papel de promover o multiletramento e o letramento multissemiótico. O primeiro diz respeito às práticas de lidar com a escrita por indivíduos específicos, em um meio determinado pelo contexto em que vivem. Já o letramento multissemiótico consiste na compreensão das diferentes estratégias que os meios de circulação têm para veicular seu texto: imagens, vídeos etc. Esse tipo de letramento é importante, já que:

o conhecimento e as capacidades relativas a outros meios semióticos estão ficando cada vez mais necessários no uso da linguagem, tendo em vista os avanços tecnológicos: as cores, as imagens, os sons, o design etc., que estão disponíveis na tela do computador e em muitos materiais impressos que têm transformado o letramento tradicional (letra/livro) em um tipo de letramento insuficiente para dar conta dos letramentos necessários para agir na vida contemporânea (Moita-Lopes; Rojo, 2004, p. 107)

Outrossim, Rojo (2008) trata das alterações do conceito de letramento, refletindo sobre as mudanças sociais nos modos de ler, de produzir e de fazer circular textos. Os processos de semiose (aqueles que designam os sistemas de significação e a produção de significado) na presença de linguagens híbridas passam a ser conjuntos de significação, devido à combinação entre linguagens.

Diante do exposto, cabe refletir que, de acordo com Jauss (1994), a literatura, seja ela de natureza verbal ou verbo-visual, assume um caráter emancipatório, pois o construto veiculado na obra artística não apenas conserva experiências vividas, mas, também, antecipa possibilidades não concretizadas, expandindo o espaço limitado do comportamento social do leitor rumo a desejos, pretensões e objetivos, abrindo novos caminhos para a experiência futura. Assim, uma obra, pela forma estética, pode romper com experiências dos leitores e colocá-los diante de uma nova questão.

Desse modo, este estudo fundamenta-se na descrição de uma sequência didática cujo corpus é composto pelas obras *Cena de Rua*, de Ângela Lago (1994), e *Crianças na Escuridão*, de Júlio Emílio Braz (2012). A proposta articula a análise das referências presentes nas obras e sua interpretação a partir de um olhar investigativo sobre a temática comum que as aproxima.

A abordagem da semiótica discursiva compreende a leitura como um processo que envolve o levantamento dos elementos perceptíveis, a observação das relações estabelecidas entre eles e a identificação dos efeitos de sentido produzidos pelo objeto analisado. Nessa perspectiva, a semiótica visual dedica-se ao estudo dos

elementos plásticos e expressivos em articulação com as práticas sociais veiculadas por tais organizações formais.

A escolha das obras *Cena de Rua* e *Crianças na Escuridão* possibilitou examinar as potencialidades da leitura literária sob a perspectiva dos multiletramentos, considerando a interação entre as linguagens verbal e visual na construção de sentidos. Além disso, o corpus selecionado favorece a reflexão sobre estratégias de mediação da leitura literária capazes de promover a formação de leitores mais críticos, sensíveis e participativos diante das questões sociais abordadas nos textos.

Cena de Rua, de Angela Lago (1994), é um livro infantil de imagens cujo tema aborda o abandono da criança em situação de rua. Para Araújo (2010):

Angela-Lago teve intencionalidade ao construir esta densa narrativa visual. Ela vive em uma grande cidade e se depara com situações semelhantes cotidianamente, assim como muitos de nós. O modo que confrontamos com esta situação se altera com a constância dos fatos: todos os dias vemos a pobreza, vemos pessoas vivendo de modo inapropriado, passando fome, usando drogas, etc. No entanto, esta repetição, aliada à sensação de impotência, tem efeito banalizador. Ainda que não concordemos com esta situação, a vida moderna nos conduz para este efeito anestesiante.

A narrativa visual *Cena de Rua* nos retira do estado de apatia que nos encontramos em nosso cotidiano e denuncia; abre nossos olhos para uma realidade que está presente há muitos e muitos anos.

Em consonância com a temática retratada por Ângela Lago (1994) em *Cena de Rua*, Júlio Emílio Braz (2012), na obra *Crianças na Escuridão*, revela as angústias, as incertezas e a solidão que permeiam a vida de suas personagens. Sob a perspectiva da personagem Rolinha, o autor apresenta o cotidiano de um grupo de meninas em situação de rua, evidenciando as marcas do abandono, da vulnerabilidade social e do amadurecimento precoce que lhes é imposto pelas circunstâncias.

Por meio dessa premiada obra, Braz (2012) manifesta sua indignação diante do sofrimento e da falta de perspectivas que atingem inúmeras crianças e adolescentes que lutam pela sobrevivência nas

ruas brasileiras. Ao abordar essa problemática social, o autor convida o leitor à reflexão sobre a realidade da juventude marginalizada e sobre as desigualdades que persistem na sociedade contemporânea.

A respeito da juventude brasileira, especialmente daquela submetida a condições de exclusão social, o escritor tece a seguinte reflexão:

O que será do Brasil sem suas crianças? Essa é uma preocupação que me atormenta. Que tipo de homens e mulheres teremos dentro de dez ou vinte anos? O assunto é muito sério e, como não tenho outra arma a não ser as palavras, que arrumo direitinho nos territórios imaculados e indomáveis das folhas brancas, quis passar para meus livros esses problemas, coisas que vejo e com as quais muitas vezes convivo.

Nenhum país pode ser feliz se suas crianças choram ou sofrem. Criança é tudo. Acredito que denunciando, mostrando o que acontece, posso contribuir para amenizar a incerteza do amanhã de meus personagens principais. (Braz, 2012, p.78-79)

Ambas as obras apresentam retratos da realidade social capazes de tocar profundamente o leitor, inclusive aqueles que, à primeira vista, demonstram certa apatia diante de situações cotidianas semelhantes às retratadas nas narrativas. A experiência de leitura do texto literário, seja ele constituído predominantemente por elementos visuais ou verbais, conduz o leitor a revisitar seu repertório de vivências, possibilitando a reconstrução e a ressignificação de suas percepções acerca de si mesmo, do outro e do mundo que o cerca.

Nesse sentido, a literatura revela-se um espaço privilegiado de reflexão e sensibilização, uma vez que promove o encontro entre a experiência estética e a experiência humana, ampliando horizontes de compreensão e favorecendo o desenvolvimento da empatia e da consciência crítica.

Na abordagem proposta, as ilustrações e os elementos verbais foram analisados como indícios dos processos de produção de sentido e como possibilidades de interpretação. Nessa perspectiva, os indícios podem ser compreendidos como pistas que orientam o percurso interpretativo do leitor, de modo semelhante ao trabalho de um detetive

que busca estabelecer relações entre diferentes elementos para construir significados.

Essas pistas podem manifestar-se, por exemplo, na recorrência de determinadas cores, formas, imagens ou expressões linguísticas que, ao longo da leitura, funcionam como sinais capazes de direcionar a atenção do leitor e suscitar interpretações diversas. Desse modo, as múltiplas linguagens presentes na obra articulam-se no processo de significação, produzindo efeitos expressivos e interpretativos que se concretizam no ato comunicativo materializado nos textos.

Nessa dinâmica, destacam-se dois aspectos fundamentais: o poder de referencialidade e o poder interpretativo das linguagens, que atuam como mediadores entre os sujeitos e os fenômenos representados, possibilitando a construção de sentidos e a ampliação das experiências de leitura, conforme assinala Santaella (1996).

Cabe destacar a contribuição de Rojo (2008) para a compreensão do letramento multissemiótico, entendido como o processo de leitura que se estabelece na articulação entre diferentes linguagens, especialmente entre imagem e palavra. Nessa perspectiva, a leitura constitui um desafio que exige do sujeito o domínio dos mecanismos e das especificidades dos diversos sistemas semióticos, bem como de seus modos de interação na produção de sentidos.

Tal condição de proficiência leitora pode ser desenvolvida à medida que os processos de formação inicial e continuada de professores contemplem o estudo do funcionamento, dos usos e das combinações entre as linguagens visual e verbal. Desse modo, torna-se possível compreender como esses sistemas atuam conjuntamente na construção de significados e na ampliação das possibilidades interpretativas dos textos contemporâneos.

Embora o contato com esse universo ocorra desde a infância, muitas vezes a leitura das imagens permanece em um nível superficial, especialmente entre leitores acostumados à predominância da linguagem verbal. Por essa razão, faz-se necessária a promoção de práticas pedagógicas que favoreçam a leitura crítica e integrada dos diferentes modos semióticos presentes nos textos.

Nesse contexto, o conceito de multiletramentos confere dinamismo às práticas de leitura literária, contribuindo para a ampliação da experiência estética e para o desenvolvimento de competências interpretativas aplicáveis a diferentes gêneros e textos híbridos que circulam na cultura contemporânea. Sob essa ótica, as obras analisadas cumprem a função emancipatória tradicionalmente atribuída à arte, uma vez que possibilitam ao leitor construir sentidos, reconfigurar sua própria experiência e ampliar sua competência como leitor literário.

A concepção tradicional segundo a qual a palavra seria responsável por narrar a história e a imagem ocuparia apenas uma função ilustrativa mostra-se insuficiente para compreender a complexidade das produções literárias contemporâneas. Nos livros analisados, a interação entre palavra, imagem e outros recursos multimodais potencializa a construção de sentidos e amplia as possibilidades de interpretação. Dessa forma, desfaz-se o equívoco de atribuir à visualidade um papel meramente acessório ou facilitador da compreensão verbal, reconhecendo-a como elemento constitutivo da significação e da experiência estética do leitor.

4 PALAVRAS, IMAGENS E NARRATIVAS: uma proposta didática para a formação de leitores

Por possibilitar a exploração integrada das linguagens visual e verbal, além de conferir dinamismo às práticas de leitura, esta proposta fundamenta-se na perspectiva dos multiletramentos, a qual contempla tanto a multimodalidade da linguagem quanto a multiplicidade de contextos culturais e de processos de significação presentes na sociedade contemporânea.

A sequência didática elaborada está organizada em cinco etapas. Vejamos a seguir:

I. Leitura da obra visual *Cena de Rua*, de Ângela Lago (1994), com vistas à ativação da percepção estética e à construção de hipóteses interpretativas;

II. Leitura da obra *Crianças na Escuridão*, de Júlio Emílio Braz (2012), seguida de discussão e reflexão acerca da temática abordada nas duas narrativas;

III. Produção de ilustrações, pinturas ou outras manifestações visuais relacionadas ao tema discutido;

IV. Elaboração, em grupos, de vídeos compostos pelas imagens produzidas pelos alunos, acompanhados da (re)construção de uma narrativa vinculada à temática trabalhada;

V. Socialização e apresentação dos vídeos produzidos, promovendo a troca de experiências, interpretações e percepções entre os participantes.

O público-alvo previsto para a aplicação da proposta corresponde aos estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental. Contudo, a sequência didática pode ser adaptada a outros níveis de ensino, considerando-se os letramentos a serem desenvolvidos, bem como as especificidades cognitivas, sociais e socioemocionais dos estudantes em cada contexto educativo.

A relevância da proposta reside na articulação entre leitura literária, produção artística e tecnologias digitais, favorecendo o desenvolvimento de competências interpretativas, criativas e críticas. Além disso, a integração de diferentes linguagens contribui para a ampliação da experiência estética dos estudantes e para a formação de leitores capazes de compreender e produzir sentidos em textos multimodais que circulam na cultura contemporânea.

Vale destacar que essa proposta também valoriza o protagonismo discente, ao posicionar os estudantes como produtores de sentidos e agentes ativos no processo de aprendizagem, superando a condição de meros receptores de informações. Essa perspectiva encontra respaldo na BNCC (2018), que enfatiza a formação de sujeitos críticos, autônomos e participativos, capazes de mobilizar diferentes linguagens e conhecimentos em contextos diversos.

Assim, escolhemos para o primeiro momento a exploração das competências visuais por meio do livro *Cena de rua*, de Angela Lago (1994), pois a produção plástica dos originais é resultado de pintura com

tinta acrílica sobre papel- couchê brilhante, em formato quadrado (Ramos; Fanozzo, 2011).

A obra aborda, como temática central, a denúncia da situação de vulnerabilidade vivenciada por crianças em situação de rua. Nesse contexto, é fundamental estimular a percepção dos estudantes por meio da observação das pistas visuais presentes na capa do livro, favorecendo a construção de sentidos desde o primeiro contato com a obra. Sob a perspectiva dos multiletramentos, essa prática possibilita o desenvolvimento da leitura de diferentes linguagens e contribui para a compreensão da narrativa em sua dimensão estética e social.

Segundo Ramos e Fanozzo (2011), na capa há um forte contraste entre o fundo negro, a área central na cor branca e as bordas coloridas. A forma pela qual é delineada cada letra do título resulta num efeito de superfície áspera e dura. Todos os elementos pesam e remetem à hostilidade de uma situação de rua, buscando despertar curiosidade no leitor e incitá-lo a prosseguir.

No movimento das páginas, a escuridão é acentuada com o intuito de despertar a sensação de medo, insegurança e abandono. Essa visão, possivelmente, tende a provocar no receptor uma reação corporal e emocional pelo que é vivenciado pela protagonista, uma criança em condição de abandono na rua e que trabalha na cidade cotidianamente lutando pela sobrevivência.

Araújo (2010) analisa a função desempenhada pelas imagens na obra em destaque e revela que o uso das cores é intencional, uma vez que constitui um recurso narrativo para a caracterização das personagens e do espaço. A esse respeito, nota-se, por exemplo, que a cor vermelha, geralmente, está representando as personagens negativas. Outra observação de Araújo (2010) pertinente ressaltar é a disposição das imagens nas páginas, pois, segundo ela, a ilustradora utiliza a dobra da página a serviço da leitura. Na primeira página dupla do livro, as articulações da personagem (criança em situação de rua) ganham movimento com a disposição gráfica engendrada na dobra do suporte da impressão.

Em *Cena de rua*, é possível desenvolver a perspectiva do letramento visual em sala de aula, desde que o professor saiba refletir

com os alunos sobre o valor da imagem e, também, da diagramação nas práticas de compreensão e de significar o texto de imagens. A leitura visual é relevante para o desenvolvimento da percepção estética e da sensibilidade, visto que ativa as lembranças do leitor e cria condições para um diálogo interior.

Após essa etapa, ampliamos a discussão do tema visualizado no livro de Lago (1994) dando início à leitura do texto verbal de Júlio Emílio Braz (2012), *Crianças na escuridão*.

Assim como na obra anteriormente cotejada, o romance infantojuvenil em questão aborda a condição de crianças que se encontram nas ruas, sobrevivendo em meio à marginalidade. Sob a ótica de Rolinha, menina abandonada pela mãe aos seis anos de idade, somos introduzidos ao universo infantil que precocemente é exposto à degradação humana e social.

O livro está dividido em quatro partes: primeiro ano (primeiros momentos), segundo ano (parceiros do caos), terceiro ano (a trilha dos infelizes) e epílogo (perplexidade), nos quais a protagonista relata os sofrimentos que assolam muitas personagens que, assim como ela, vivem num contexto desolador. Brigas com os policiais, o olhar cruel da sociedade para com os marginalizados, o amadurecimento prematuro, violação sexual, uso de drogas, crimes e a morte são alguns dos eventos narrados ao longo de *Crianças na escuridão*.

Pautados nas estratégias de desenvolvimento do processo de letramento literário estabelecidas por Cosson (2006), procuramos construir, nessa segunda etapa, um roteiro sustentado na importância da leitura literária, bem como nas respostas que construímos para ela e para nós mesmos. De acordo com Cosson (2006), as práticas de sala de aula não devem ser configuradas somente na mera leitura de obras, mas, sim, compreendidas criticamente, pois a literatura constitui uma forma de prática e discurso e cabe ao professor fomentar a disposição crítica.

A sequência básica do letramento literário aqui adotada é distribuída em quatro momentos: motivação, introdução, leitura e interpretação. Para o primeiro momento, a motivação, sugerimos que seja propiciada uma situação em que os alunos possam responder a

questões ou posicionar-se diante de um tema, neste caso o tema será crianças e jovens em situação de rua. Em seguida, recomendamos que os alunos pontuem as expectativas e frustrações que devem acometer os indivíduos que estão desamparados, considerando e discutindo cada tópico apresentado por eles. Por último, é interessante incitar nos discentes a produção de um pequeno texto, sugerindo uma solução para dirimir as dores e desesperanças que dominam os indivíduos que necessitam de proteção e que estes textos sejam compartilhados em sala de aula para um momento de reflexão.

Na etapa que segue, denominada introdução, é proposta a apresentação do autor e da obra. Neste momento, é recomendado que o docente não se atenha a detalhes biográficos do autor, ele deve fornecer apenas informações básicas e, se possível, que estejam atreladas ao livro, como, por exemplo, as razões que levaram o autor a escrever tal texto. A apresentação da obra será mais interessante se ela estiver aliada às impressões físicas, como a leitura da capa, sobretudo, da imagem.

No momento da leitura, caso o texto seja extenso, é ideal que ela seja realizada fora da sala de aula e que o professor convide os alunos a apresentar suas percepções por meio da leitura de textos menores, mas que dialogam com a obra maior, no recinto escolar. Essa proposta não desfoca o tema em discussão e permite aproximações entre o que foi lido em ambos os textos. Se a obra for pequena, é sugerida a leitura conjunta em sala de aula.

A última seção da sequência básica elaborada por Cosson (2006) para a eficácia do letramento literário foi a interpretação, esta seccionada em momento interior e momento exterior. O primeiro diz respeito ao encontro do leitor com a obra, trata-se, portanto, de caráter individual. O segundo é o ato de construção de sentido no contexto em que ele atua. Para isso, deverá haver a externalização da leitura, escolhendo o registro ideal para a expressão dos sentidos construídos individualmente e coletivamente.

Procuraremos abrir os horizontes e compreensão, do que já foi discutido, nas duas próximas atividades de nossa sequência didática que competem ao letramento visual e letramento digital. As tecnologias

digitais introduzem novos modos de comunicação, criação, uso de imagens, de som e de combinação dessas modalidades, possibilitando novas formas de expressão e comunicação. (Lorenzi; Pádua, 2012)

Recomendamos que, após o processo de apreensão das impressões estéticas e a discussão da temática presente nas obras selecionadas, o professor solicite aos estudantes o registro de suas percepções por meio de desenhos, ilustrações, pinturas ou outras manifestações artísticas. Essa etapa pode ser desenvolvida de forma interdisciplinar, em parceria com o professor de Arte, favorecendo a ampliação das possibilidades expressivas e interpretativas dos alunos.

Na sequência, sugerimos a organização dos estudantes em grupos para a produção e edição de vídeos compostos pelas imagens elaboradas durante a atividade anterior, acompanhadas da construção de uma narrativa visual relacionada à temática discutida. Preferencialmente, os vídeos deverão ser produzidos com o auxílio de softwares disponíveis nos computadores da escola ou em outros recursos tecnológicos acessíveis aos participantes, sempre sob a orientação e supervisão do professor.

Propomos também que os vídeos sejam apresentados e apreciados coletivamente em sala de aula, possibilitando momentos de compartilhamento, reflexão e diálogo sobre as produções desenvolvidas. Além do ambiente escolar, a socialização dos trabalhos poderá ocorrer junto à comunidade, por meio de mostras culturais, exposições ou divulgação em ambientes digitais institucionais. Ademais, a equipe gestora e os docentes podem articular a realização de eventos culturais destinados à apresentação das produções dos estudantes, valorizando o protagonismo discente, a criatividade e a construção coletiva de conhecimentos.

Essa etapa final contribui para consolidar os princípios dos multiletramentos, uma vez que promove a integração entre diferentes linguagens, o uso significativo das tecnologias digitais e a participação ativa dos estudantes na produção e circulação de sentidos em diversos contextos sociais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio desta proposta, buscamos potencializar a práxis docente em uma perspectiva emancipadora, especialmente no que se refere ao desenvolvimento das competências de leitura e interpretação. Nessa direção, pretende-se contribuir para a formação de leitores críticos, capazes de analisar, problematizar e ressignificar os sentidos produzidos nos diferentes textos que circulam socialmente.

A relevância desta sequência didática para o ensino de literatura reside na promoção do contato dos estudantes com diferentes formas de linguagem e produção de sentidos, contribuindo para a formação de leitores mais autônomos e participativos. Além disso, a proposta configura-se como uma possibilidade de trabalho com os multiletramentos no contexto escolar, ao estimular a reflexão sobre a multiplicidade de linguagens presentes na cultura contemporânea e favorecer a construção de significados a partir da articulação entre elementos verbais, visuais e digitais.

Desse modo, a sequência didática proposta reafirma o potencial da literatura como instrumento de formação humana, capaz de articular fruição estética, criticidade e participação social, promovendo práticas de leitura significativas e alinhadas às demandas educacionais da contemporaneidade.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Hanna Talita Gonçalves Pereira de. **Livro de imagem Cena de rua de Angela Lago**: novos olhares para antigas questões. Disponível em: <http://blogeditorarhj.blogspot.com.br/2010/06/livro-de-imagem-cena-de-rua-de-angela.html>. Acesso em 13 jun 2011.

BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular**, 2018. 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: 13 jun. 2026.

BRAZ, Júlio Emílio. **Crianças na escuridão**. 4ed. São Paulo: Moderna, 2012.

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

JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria da literatura**. São Paulo: Ática, 1994.

JENKINS, H. **A cultura da convergência**. São Paulo: Aleph, 2006.

LAGO, Angela. **Cena de Rua**. Belo Horizonte: RHJ, 1994.

LOPES, Moita; ROJO, Roxane. Linguagens, códigos e suas tecnologias. In: **Brasil/DPEM (2004) Orientações Curriculares do Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC/SEB/DPEM.

LORENZI, Gislaire C. C; PÁDUA, Tainá- Rekã W. Blog nos anos iniciais do fundamental I: a reconstrução do sentido de um clássico infantil. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p.35-54.

PANOZZO, Neiva Senaide Petry. **Leitura no entrelaçamento de linguagens: literatura infantil, processo educativo e mediação**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007

RAMOS, Flávia Brocchetto; FANOZZO, Neiva Senaide Petry. **Interação e Mediação da Leitura Literária para a Infância**. São Paulo: Global, 2011.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p.11- 31.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Letramentos, mídias, linguagens**. São Paulo: Parábola, 2019.

_____. O letramento escolar e os textos da divulgação científica – a apropriação dos gêneros de discurso na escola. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 8, n. 3, p. 581-612, 2008.

SANTAELLA, Lúcia. **Produção de linguagem e ideologia**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

SOBRE OS ORGANIZADORES



Antonia Ellen Alves dos Santos

Doutoranda em Letras na Universidade Federal de São Paulo. Mestra em Letras pela Universidade Estadual do Piauí (2014). Especialista em Ensino da Língua Portuguesa e Inglesa pela Faculdade UniBF(2021) e em Aulas on-line para a Educação Básica (EAD) pelo Centro Universitário Maurício de Nassau – Recife (2021). Graduada em Licenciatura Plena em Letras- Inglês pela Universidade Federal do Piauí (2013) e em Licenciatura Plena em Letras Português pela Universidade Estadual do Piauí (2011). Realiza estudos na área de Literatura e Ensino, Memória e Estudos Culturais. Atualmente é facilitadora (tutora) da Universidade Virtual do Estado de São Paulo e Professora efetiva de Língua Portuguesa nas Séries Finais do município de Timon-MA.



Cristiane Viana da Silva Fronza

Doutora em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (2022). Mestrado Acadêmico em Letras pela Universidade Estadual do Piauí (2014). Graduação em Licenciatura em Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional UNINTER (2021). Graduação em Licenciatura Plena Letras-Língua e Literatura Portuguesa e Francesa pela Universidade Federal do Piauí (2009). Atuou como Professora Adjunta I da Universidade do Estado do Maranhão - Campus Barra do Corda no Curso de Letras Português. Atualmente, é professora do quadro permanente do Curso de Letras Português e Francês da Universidade Federal do Piauí. Coordenadora do Curso de Francês da NUCLIN-UEMA. Líder do Grupo de Pesquisa em Literatura e Crítica Feminista - NUA. Docente credenciada no Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPI (PPGEL) com o projeto *Tessituras negro-femininas na literatura afro-feminina brasileira*. Faz estágio de pós-doutoramento pela Universidade Estadual do Piauí com o projeto intitulado *A escrita da mulher negra na literatura Ladina Amefricana*.



Oséias Lima da Silva

Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e Mestre em Educação pela mesma instituição (2024). Especialista em Educação de Jovens e Adultos (EJA) pelo Instituto Federal de Rondônia (IFRO, 2023) e em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e o Mundo do Trabalho pela Universidade Federal do Piauí (UFPI, 2023). É professor efetivo do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Rede Municipal de Ensino de São Luís, professor formador em cursos de graduação e pós-graduação e atuou como Coordenador Municipal do Programa Maranhão Alfabetizado (PMA) em São Luís (2024–2025). É membro do Grupo de Pesquisa Escola, Currículo e Formação Docente (PPGE/UFMA). Desenvolve estudos nas áreas da Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas (EPJAI), formação continuada de professores/as e alfabetizadores/as, alfabetização de pessoas jovens, adultas e idosas e práticas pedagógicas na EPJAI.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Afrocentricidade, 219, 224, 226, 228, 230
Alfabetização, 12, 13, 15, 16, 19, 20, 21, 22, 23, 25, 26, 27, 28, 82, 291
Ancestralidade, 218, 219, 220, 229, 231, 232, 233
Autonomia feminina, 235, 237, 238, 244, 248

C

Cartografia, 71, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 82, 84, 86, 87, 89

D

Design Thinking, 136, 138, 142, 148, 152, 161, 164

E

Educação bilíngue, 53
Educação de Pessoas Jovens e Adultas, 12, 13, 15, 20, 71, 74, 75, 77, 86, 253, 254, 257, 267
Estudantes surdos, 33, 37, 38, 39, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 52, 54, 55, 58, 59, 61, 65, 66, 69, 149

G

Gamificação, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105

I

Inteligência Artificial, 71, 73, 75, 80, 82, 85, 86, 87, 122

L

Leçon d'histoire, 203, 204, 205, 207
Leitor crítico, 140, 146, 262, 271
Leitura literária, 137, 140, 144, 146, 148, 152, 163, 253, 256, 260, 263, 264, 267, 268, 269, 271, 272, 273, 274, 278, 281, 282, 284
Letramento literário, 63, 65, 66, 107, 108, 109, 110, 112, 116, 118, 120, 121, 136, 137, 138, 139, 140, 143, 146, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 160, 162, 163, 164, 165, 264, 265, 266, 275, 284, 285
Libras, 38, 45, 46, 48, 49, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69
Literatura afrofeminina brasileira, 186, 187, 192, 199

M

Microcontos, 107, 109, 118, 120
Mulheres negras, 186, 187, 192, 195, 199, 200, 204, 213, 214
Multiletramentos, 123, 125, 126, 127, 129, 130, 131, 133, 134, 156, 270, 271, 272, 273, 274,

**VOZES, TEXTOS E APRENDIZAGENS: APROXIMAÇÕES ENTRE AS PESQUISAS
EM LETRAS E EDUCAÇÃO**

276, 278, 281, 283, 286, 287,
288

N

Niketché, 218, 219, 220, 221,
222, 224, 229, 230, 232, 233,
234

P

Pandemia, 96, 123, 125, 128,
134

Pixaim, 185, 186, 187, 188, 189,
193, 194, 196, 197, 198, 199,
200, 201

Poema *Ismália*, 168, 171, 173,
183

Poligamia, 218, 219, 220, 221,
224, 226, 228, 230, 231, 232,
233, 234

R

Racismo, 25, 188, 191, 194,
199, 200, 201, 203, 209, 210,
211, 212, 213, 214, 215, 216

Representação feminina negra,
185, 186, 188, 192, 193, 194,
195, 198, 199, 200

S

Sankofa, 219, 220

Semântica da Enunciação, 168,
170, 178, 180, 183

ISBN 978-65-5388-389-5



9 786553 883895 >