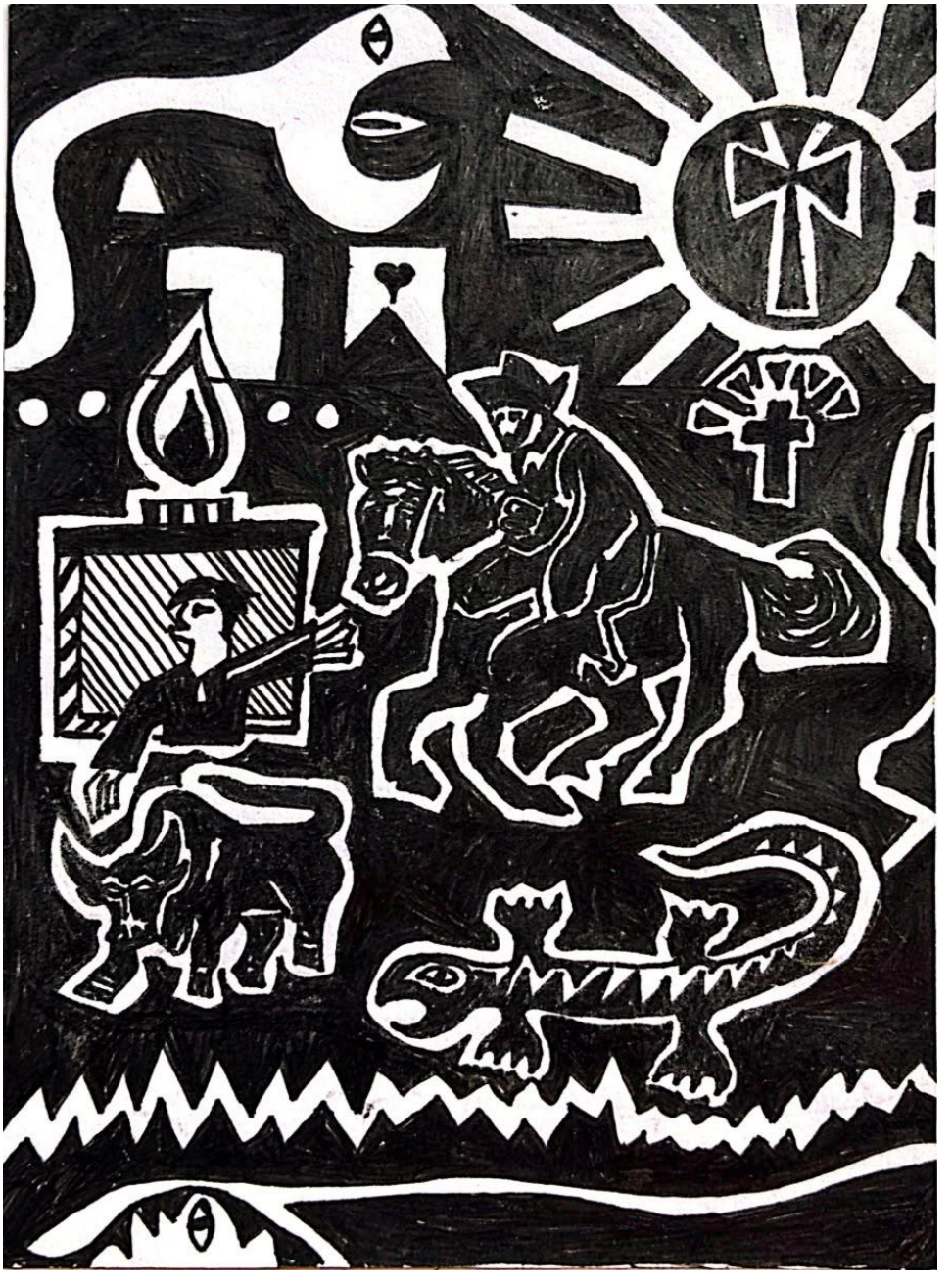
LETRAS EM CONSTRUÇÃO

11 Anos de Formação, Pesquisa e Docência



Brandon Jhonata Cardoso Santana
Lucélia de Sousa Almeida
Mariana Aparecida Oliveira Ribeiro
(Organizadores)

LETRAS EM CONSTRUÇÃO: 11 Anos de Formação, Pesquisa e Docência

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Reitor Prof. Dr. Fernando Carvalho Silva
Vice-Reitor Prof. Dr. Leonardo Silva Soares

SISTEMA INTEGRADO DE BIBLIOTECAS

Diretor Prof. Dr. César Augusto Castro

EDITORA DA UFMA

Coordenadora Irenilma Cadête Lima
Conselho Editorial Profa. Dra. Andréa Katiane Ferreira Costa
Profa. Dra. Débora Batista Pinheiro Sousa
Prof. Dr. Edson Ferreira da Costa
Prof. Dr. José Carlos Aragão Silva
Profa. Dra. Jussara Danielle Martins Aires
Profa. Dra. Karina Almeida de Sousa
Prof. Dr. Luís Henrique Serra
Prof. Dr. Luiz Eduardo Neves dos Santos
Profa. Dra. Luma Castro de Souza
Prof. Dr. Márcio José Celeri
Profa. Dra. Maria Áurea Lira Feitosa
Profa. Dra. Raimunda Ramos Marinho
Profa. Dra. Rosângela Fernandes Lucena Batista
Bibliotecária Márcia Cristina da Cruz Pereira

Associação Brasileira das Editoras Universitárias

Esta obra está licenciada sob uma Licença Creative Commons Atribuição-Não Comercial-Compartilha Igual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0).

Brandon Jhonata Cardoso Santana
Lucélia de Sousa Almeida
Mariana Aparecida Oliveira Ribeiro

(Organizadores)

LETRAS EM CONSTRUÇÃO: 11 Anos de Formação, Pesquisa e Docência

São Luís

EDUFMA

2026

© EDUFMA, 2026.

Projeto Gráfico, diagramação e Design: os organizadores
Capa: Ricardo Nonato Almeida de Abreu Silva
Revisão: os autores Revisor: os autores
Imagem: Ricardo Nonato A. de A. Silva
Fonte: acervo do autor Ricardo Nonato A. de A. Silva

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Letras em construção: 11 anos de formação, pesquisa e docência / Brandon Jhonata Cardoso Santana, Lucélia de Sousa Almeida, Mariana Aparecida Oliveira Ribeiro (organizadores). – São Luís: EDUFMA, 2026.

192 p.

ISBN : 978-65-5363-622-4

1.Educação - formação docente 2. Educação - pesquisa 3. Curso de Letras - UFMA I. Santana, Brandon Jhonata Cardoso II. Almeida, Lucélia de Sousa III. Ribeiro, Mariana Aparecida Oliveira.

Bibliotecária: Carin Cunha Rocha - CRB 13 / 536

CDU 371.3(812.1)

CRIADO NO BRASIL [2026]

Esta obra é de acesso aberto. É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e autoria e respeitando a Licença Creative Commons indicada.

| EDUFMA | EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
Av. dos Portugueses, 1966 | Vila Bacanga
CEP: 65080-805 | São Luís | MA | Brasil
Telefone: (98) 3272-8157
www.edufma.ufma.br | edufma@ufma.br

COMISSÃO CIENTÍFICA

Alexandra Martins dos Santos Soares
Cláuberson Correa Carvalho
Diana Rocha da Silva
James Maxwell Fernandes Araujo
Maria Áurea Lira Feitosa
Sirlene Mota Pinheiro da Silva

NOTA DA COMISSÃO ORGANIZADORA DAS COMEMORAÇÕES DOS 60 ANOS DA BIBLIOTECA CENTRAL

Desde a fundação, em 1966, a Universidade Federal do Maranhão se sustenta no saber produzido e acumulado ao longo dos anos, fruto do trabalho de inúmeras pessoas que por seus corredores passaram e legaram sua vida. O correr do tempo, naturalmente, faz-nos olvidar a maioria dos nomes de modo que os livros se convertem, muitas das vezes, no único registro material entre nós, seja por terem a autoria da obra ou por terem deixado marcas de suas impressões em rabiscos e notas à margem nos livros da biblioteca.

Os livros, assim, são testemunhas da trajetória da Universidade e da sociedade maranhense. Marcam em suas páginas, sejam elas físicas ou digitais, o processo de desenvolvimento humano no âmbito dos aspectos científicos e sociais. Guardam a memória da construção da ciência no que se refere aos desafios, às inovações e contradições.

Haja vista isso, celebramos esse conjunto de publicações organizado pela Editora da Universidade Federal do Maranhão no contexto da efeméride dos 60 anos da UFMA e da Biblioteca Central, companheira inseparável na missão de formar pessoas alicerçadas no tripé do ensino, da pesquisa e extensão.

Os livros, como bem nos recorda o admirável poeta Mário Quintana, não possuem o poder de mudar o mundo, mas, sim, as pessoas que os leem. Que os leitores dessa coleção, portanto, ao mirar a memória e a produção científica, técnica, artística, cultural e educacional registradas nessas páginas, possam ser tocados pela leitura a fim de se tornar agentes das mudanças que necessitamos. Boa leitura!

Comissão Organizadora dos 60 anos da Biblioteca Central da Universidade Federal do Maranhã

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 9

PARTE I - EXPERIÊNCIAS E TRAJETÓRIAS DO CURSO DE LETRAS BACABAL 12

ESTUDOS DO LÉXICO NO CURSO DE LETRAS DA UFMA DE BACABAL: MEMÓRIAS, CAMINHOS E REFLEXÕES EM TERMINOLOGIA 13

EXPERIÊNCIAS CRIATIVAS: LITERATURA, CRIAÇÃO E OUTRAS FORMAS DE ARTE NO CURSO DE LETRAS DA UFMA DE BACABAL . 27

O ENSINO DE LÍNGUA NOS TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO DE LETRAS BACABAL: ENTRE O NORMATIVO E O PRESCRITIVO 48

PARTE II - FORMAÇÃO DOCENTE E ENSINO DE LÍNGUAS E LITERATURA 69

LIBRAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA: CONTRIBUIÇÕES PARA A ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO DE SURDOS NO CONTEXTO ESCOLAR 70

LITERATURA, ENSINO E OUTROS CAMINHOS 84

GÊNEROS TEXTUAIS E PRODUÇÃO ESCRITA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: DESENVOLVENDO AS CAPACIDADES DE LINGUAGEM 96

PARTE III - LITERATURA, LINGUAGEM E DISCURSO: PESQUISAS DOS DOCENTES DO CURSO DE LETRAS 123

ENTRE O MARTÍRIO E O OPRÓBRIO: A MORTE COMO SALVAÇÃO DA HONRA FEMININA EM “EURICO, O PRESBÍTERO” 124

ESCREVER FORA DO CENTRO: MULHER, ALTERIDADE E A RUÍNA DO FALOGOCENTRISMO 142

FORMAÇÕES IMAGINÁRIAS DA FUNÇÃO-AUTOR EM UM MUNDO DE ESCRITAS DIGITALIZADAS 155

O DIÁLOGO ENTRE LINGUÍSTICA TEXTUAL E ANÁLISE DO DISCURSO EM PESQUISAS REALIZADAS NO GESLE 171

APRESENTAÇÃO

Um curso de graduação não se constrói apenas por aquilo que está previsto em seu projeto pedagógico, pelas disciplinas de sua matriz curricular ou pelos documentos que registram formalmente sua existência. Um curso se constrói, sobretudo, pelas pessoas que o atravessam e pelas práticas que, pouco a pouco, passam a constituir sua história. É nesse sentido que este livro deve ser lido. Letras em construção: 11 anos de formação, pesquisa e docência reúne textos que, embora distintos em seus objetos, perspectivas teóricas e modos de abordagem, dizem algo sobre o percurso do Curso de Letras do Centro de Ciências de Bacabal da Universidade Federal do Maranhão e sobre os caminhos construídos no interior do Maranhão para a formação de professores e pesquisadores na área de Letras.

O título da obra procura dar conta justamente desse movimento. Falar em "Letras em construção" significa reconhecer uma história que já produziu marcas importantes, mas que não pode ser tomada como acabada. Os onze anos aqui registrados são, ao mesmo tempo, um ponto de chegada e um lugar a partir do qual se pode olhar para aquilo que ainda está por fazer. Nesse percurso, ensino, pesquisa, extensão e formação docente não aparecem como dimensões isoladas. Os capítulos mostram como essas práticas se cruzam e como delas vai emergindo uma identidade para um curso relativamente jovem, situado fora da capital, mas inserido de maneira cada vez mais efetiva na produção acadêmica da Universidade e da área.

A organização do livro em três partes permite acompanhar diferentes faces dessa construção. Na primeira, Experiências e trajetórias do Curso de Letras Bacabal, o olhar se volta para práticas e pesquisas produzidas no próprio curso. Os estudos do léxico e da Terminologia, as experiências de criação literária e artística e a análise dos Trabalhos de Conclusão de Curso que tomam o ensino de língua portuguesa como objeto colocam em evidência não apenas resultados, mas também modos de formar. Grupos, projetos, orientações, produções discentes e experiências coletivas constituem espaços de iniciação científica, criação e reflexão sobre a própria formação oferecida pelo curso.

A segunda parte, Formação docente e ensino de línguas e literatura, aproxima-se de uma questão central a uma licenciatura: a formação de professores. Os capítulos discutem a Libras e sua importância para uma formação comprometida com a acessibilidade e a inclusão de pessoas surdas; interrogam as relações entre literatura e ensino; e retomam a produção escrita e os gêneros textuais na educação básica. Em comum, esses trabalhos recusam uma compreensão da formação docente reduzida ao domínio de conteúdos. Formar professores implica lidar com sujeitos, práticas de linguagem; implica produzir modos de olhar para a escola e para a linguagem que não sejam apenas prescritivos, mas capazes de problematizar aquilo que se apresenta como evidente.

Na terceira parte, Literatura, linguagem e discurso: pesquisas dos docentes do Curso de Letras, a coletânea se abre para investigações desenvolvidas por professores vinculados ao curso. Literatura, autoria, escrita digital, alteridade, gênero, discurso e textualidade compõem um conjunto que evidencia a pluralidade teórica própria da área. A leitura de Eurico, o Presbítero, as discussões sobre mulher e falogocentrismo, as formulações em torno da função-autor em um mundo de escritas digitalizadas e o diálogo entre Linguística Textual e Análise do Discurso mostram que a identidade de um curso não se faz pela homogeneidade. Ela se constitui também pela convivência entre objetos, teorias e perguntas distintas, sustentadas pelo trabalho de pesquisa e pelo compromisso com a produção de conhecimento.

Há, contudo, um elemento que atravessa o conjunto e que talvez seja uma das marcas mais importantes desta publicação: o lugar a partir do qual esses textos são produzidos. Trata-se de um curso de Letras situado em Bacabal, no interior do Maranhão, e essa localização não deve aparecer como dado secundário. A interiorização da universidade pública produz efeitos concretos, quando possibilita que estudantes tenham acesso não somente a um curso superior, mas à pesquisa, à extensão, à criação artística, aos grupos de estudo, à pós-graduação e à circulação do conhecimento. Quando um estudante do interior passa a se reconhecer como alguém que pode formular uma pergunta de pesquisa, produzir conhecimento e fazê-lo circular, há aí uma transformação que ultrapassa os limites de uma trajetória individual.

Por isso, este livro é também uma forma de registro. Não no sentido de construir uma narrativa celebratória, na qual onze anos de história sejam apresentados sem tensões ou contradições, mas no de produzir memória sobre aquilo que vem sendo feito. Registrar uma trajetória é também criar condições para interrogá-la: o que conseguimos construir até aqui? Que concepções de língua, literatura, ensino e formação têm orientado nossas práticas? Que caminhos se consolidaram e quais ainda precisam ser abertos? Publicar esta coletânea no contexto das comemorações dos 60 anos da Universidade Federal do Maranhão amplia o sentido desse registro, porque contar parte da história do Curso de Letras de Bacabal é também contar uma parte da história recente da própria UFMA e de seu movimento de interiorização.

Letras em construção não pretende, portanto, oferecer um retrato definitivo do Curso de Letras de Bacabal. Um retrato definitivo seria, inclusive, incompatível com aquilo que seu título anuncia. O que se apresenta ao leitor são recortes de uma história em movimento: experiências, pesquisas, práticas de ensino, escolhas teóricas e modos de compreender a formação em Letras. Ao reuni-los, esperamos que seja possível não apenas reconhecer o percurso realizado, mas manter aberta a possibilidade de outros percursos. Afinal, se há algo que esses onze anos nos permitem afirmar é que um curso se faz no tempo, no trabalho cotidiano e na disposição de continuar construindo.

PARTE I - EXPERIÊNCIAS E TRAJETÓRIAS DO CURSO DE LETRAS BACABAL

ESTUDOS DO LÉXICO NO CURSO DE LETRAS DA UFMA DE BACABAL: MEMÓRIAS, CAMINHOS E REFLEXÕES EM TERMINOLOGIA

Luís Henrique Serra

1. Introdução

Neste texto, apresentamos e discutimos os estudos do léxico desenvolvidos na Coordenação de Letras do Centro de Ciências de Bacabal da Universidade Federal do Maranhão. Expomos as pesquisas realizadas pelo Grupo de Estudos em Terminologia, Texto e Discurso Especializado, bem como os projetos de pesquisa que envolveram alunos e professores da coordenação e seus resultados. Relatamos, assim, os caminhos percorridos e as realizações dos pesquisadores do grupo, e mostramos como os resultados alcançados nos levaram a refletir sobre questões ainda inovadoras para os estudos do léxico em geral.

Cumpre explicar que o Grupo de Estudos em Terminologia, Texto e Discurso Especializado (GTTED) surgiu em 2022, na Universidade Federal do Maranhão, Campus de Bacabal, com o propósito de desenvolver pesquisas sobre o texto especializado, isto é, estudos do texto fundamentados nos aspectos teóricos da Terminologia, disciplina voltada ao léxico e à comunicação em contextos especializados. O grupo nasceu da necessidade de ampliar as discussões, no âmbito dos estudos terminológicos no Brasil, que consideram o texto especializado um ambiente importante para a compreensão do léxico das ciências, das áreas do conhecimento e da cultura humana. Desse modo, o GTTED propõe-se a explorar uma temática ainda pouco estudada no país, apesar de a ampla bibliografia brasileira reconhecer a relevância do texto para a discussão dos fenômenos terminológicos.

No centro dessas discussões sobre o texto especializado em diferentes áreas do conhecimento, está a própria noção de texto especializado e o modo como ele se configura. Que fatos e fatores contribuem para que determinado texto seja reconhecido como especializado? Será que essa noção se fundamenta

exclusivamente no suporte e no canal em que o texto circula? Será que a temática é um fator determinante para essa classificação? Com o intuito de responder a essas e a outras questões, o GTTED tem produzido uma série de estudos que buscam contribuir para os estudos do léxico, em especial para o campo da Terminologia.

Por fim, reunimos aqui dados e discussões desenvolvidos no grupo que mostram como ele tem contribuído para a formação de pesquisadores na área dos estudos linguísticos no interior do Maranhão. Além das ideias debatidas no GTTED para a Terminologia, destacamos seu papel na formação de pesquisadores dedicados a essa área dos estudos linguísticos.

2. Os estudos do Léxico: a Terminologia e suas reflexões linguísticas

De um modo geral, os estudos do léxico são marcados por uma característica interdisciplinar em que os pesquisadores realizam diálogos com várias áreas do conhecimento humano, tendo em vista a própria complexidade do objeto principal dessa área, que é o léxico.

Muito embora exista uma noção popular do que é o léxico, que é o conjunto de palavras de uma língua, essa simplicidade esconde uma complexidade que nos leva a natureza desse objeto multidisciplinar e que tem várias formas. Em Serra (2026), observamos essa complexidade apontando para o fato de que, na definição "conjunto de palavras de uma língua", não fica clara a complexidade desse conjunto ou grupo. Por isso, pensamos que a noção de léxico como um conjunto de formas de uma língua deve ser pensada a partir da teoria dos conjuntos, emprestada da matemática. Chalom e Weis (2017, p. 9) explicam que "Um conjunto será uma coleção de objetos bem definido por satisfazer certos axiomas. Cada um desses objetos é chamado de elemento do conjunto".

É importante mencionar que, na Matemática, a noção de conjunto é uma noção primitiva, ou seja, não tem definição, muito embora outras definições podem ser formuladas a partir dela (Iezzi; Murakami, 2005). Entretanto, a Matemática entende o conjunto a partir de características ou, usando a terminologia

matemática, axiomas. São axiomas dos conjuntos em Matemática: (i) os conjuntos são determinados pelos seus elementos; (ii) a ordem dos conjuntos é irrelevante; (iii) elementos podem aparecer mais de uma vez no conjunto. Outra noção importante para a linguística da teoria dos conjuntos é que um conjunto pode ser composto por subconjuntos e os conjuntos podem ser correlacionados e interseccionados (Iezzi; Murakami, 2005).

Desse modo, pensamos o léxico como um conjunto constituído por elementos que têm características e formas semelhantes e muito diferentes e que têm em comum o fato de serem formas que expressam significado. Desse modo, define-se o léxico de uma língua L como o conjunto das formas que, por convenção de L, expressam significado e estão disponíveis aos falantes. Os elementos desse conjunto são heterogêneos: diferem em extensão (morfemas, palavras, expressões fixas), em estrutura interna e no tipo de significado que expressam (lexical ou gramatical), podendo ser tanto muito semelhantes quanto muito diferentes entre si. Essa heterogeneidade, contudo, não interfere na pertença ao conjunto, que é determinada exclusivamente pela propriedade comum de serem formas convencionais portadoras de significado. Na linha do que faz a Matemática, podemos fazer a seguinte notação do conjunto:

Léx(L) = { x | x é uma forma convencional de L e x expressa significado}

Lógico que essa noção de conjunto é clássica e um pouco mais resistente à natureza do próprio léxico, que é um conjunto cujas fronteiras não são tão nítidas. Desse modo, para esse tipo de conjunto é que a Matemática produz a noção de conjuntos difusos, em que a pertença ou não de um elemento ao conjunto não é fixa, podendo ser maleável e condicionada à situação. Nesse sentido é que essa é uma noção mais adequada para pensarmos o léxico e os diferentes elementos de sua constituição.

É nesse conjunto que localizamos as unidades terminológicas, que são unidades lexicais que funcionam como unidades de significados dentro do contexto

profissional e científico. Desse modo, a dimensão ou o conjunto de unidades lexicais que recebem significados específicos relacionados ao léxico não é entendido como um subconjunto, mas como uma dimensão do conjunto como um todo em que essas unidades se tornam úteis à divulgação e ao desenvolvimento do conhecimento especializado para diferentes públicos.

Em torno dessas unidades desse conjunto complexo é que a Terminologia é uma das ciências que estuda a comunicação científica, porque ela também tem interesse no funcionamento das unidades usadas na ciência na comunicação científica, profissional ou cultural, em outras palavras, na comunicação especializada.

No âmbito da disciplina Terminologia, foi criada uma série de reflexões sobre o uso das palavras no contexto especializado. Essas reflexões, geralmente de cunho linguístico, têm forte inspiração na Sociolinguística e na Pragmática e olham para o léxico a partir do funcionamento da linguagem. É no bojo dessas ideias que a Terminologia de abordagem linguística tem como base de suas reflexões a Teoria Comunicativa da Terminologia (Cabré, 2003).

Conforme Cabré (2009, p.13), a Teoria Comunicativa da Terminologia é "(...)una teoría lingüística de las unidades terminológicas, de base cognitiva y propósito comunicativo", ou seja, a TCT, como também ficou conhecida, é um conjunto de princípios que olham para o termo não apenas como uma unidade de um todo, mas como unidades complexas e funcionais, que se configura no uso, na comunicação, na interação. Desse modo, o léxico especializado ou o léxico utilizado pelas áreas especializadas se configura como elementos linguísticos, comunicativos e pragmáticos, mas que ativam em contextos de uso.

Os princípios da Teoria Comunicativa da Terminologia (Cabré, 2009, 2019) têm oxigenado as discussões sobre a natureza linguística das unidades do léxico que recebem conteúdo terminológico, o que tem feito muitas outras propostas de base linguístico e cultural avançar desde a sua concepção.

No Grupo GTTED, os princípios da Teoria Comunicativa da Terminologia têm sido uma bússola para as discussões, dando sustentação teórica

e metodológica para a análise dos corpora e dos estudos elaborados no grupo pelos pesquisadores.

3. O Grupo de Estudos em Terminologia, Texto e Discurso Especializado

Como mencionamos anteriormente, o Grupo de Estudos em Terminologia, Texto e Discurso Especializados é um grupo que está credenciado no Conselho Nacional de Pesquisa – CNPq e tem como líder o professor Luís Henrique Serra, da Coordenação do Curso de Letras do Centro de Ciências de Bacabal da Universidade Federal do Maranhão. O grupo é composto pelo docente e os discentes da graduação e da pós-graduação em Letras da UFMA de Bacabal. O grupo tem produzido pesquisas que têm em comum o fato de terem a unidade terminológica e a Teoria Comunicativa da Terminologia como ponto principal de análise e sustentação teórica.

Nessa direção, o grupo se configura como um grupo de estudos em Terminologia, com especial enfoque nos estudos do texto especializado, tendo em vista que ainda são poucos os estudos no Brasil que têm como foco essa dimensão do discurso especializado. O grupo tem busca refletir sobre o estatuto do texto especializado a partir dos elementos da Teoria Comunicativa, entendendo o texto como um lugar da comunicação especializada. Dada a complexidade dessa comunicação, muitas são as questões que precisam ser exploradas. Nesse sentido, as perguntas de partida das pesquisas do grupo têm sido sempre o funcionamento da linguagem no universo especializado. As pesquisas do grupo, tanto em nível de graduação quanto de pós-graduação, têm buscado conciliar o estudo das áreas especializadas com a natureza das unidades terminológicas, observando um conjunto de fatos terminológicos interessantes e que enriquecem as reflexões da área.

É importante mencionar que as pesquisas do grupo também têm sido uma porta de entrada para a iniciação na pesquisa científica no campo da Linguística, tendo em vista que os alunos participantes das pesquisas têm tido a oportunidade

de ler e refletir sobre o estudo da comunicação especializada a partir das perspectivas da Terminologia. É importante mencionar, nessa direção, que o grupo hoje é formado por alunos do ensino médio, graduação e pós-graduação, o que mostra a importância desse tipo de organização na Universidade para a formação do pesquisador e do profissional na área de Letras e Linguística.

Contextualizando como o grupo se configura, passemos a observar o grupo enquanto a suas temáticas. Apesar de todos os trabalhos estarem sob a perspectiva de uma teoria comunicativa da Terminologia e os elementos que compõem a abordagem do texto em Terminologia, no grupo, são variadas as temáticas e temas.

Desse modo, realizamos uma pesquisa documental nos últimos relatórios e trabalhos de conclusão de curso produzidos pelos pesquisadores do grupo no sentido de tentar olhar para um fio condutor das pesquisas. Considerando as pesquisas produzidas, é possível observar as seguintes temáticas principais: divulgação científica, acessibilidade textual e terminológica e a variação terminológica e os fatores que condicionam esse fenômeno. Desse modo, a seguir, apresentamos três subitens nos quais as pesquisas do grupo e um comentário sobre a importância e os objetivos dessas pesquisas. Esse breve percurso serve para mostrar quanto uma disciplina dos estudos do léxico tem contribuído para a formação de pesquisadores no curso de Letras da Universidade Federal do Maranhão, campus Bacabal.

4. As pesquisas em Terminologia no Curso de Letras de Bacabal

4.1. A Temática da Variação Terminológica.

Uma das temáticas dos estudos do Grupos de Estudos são as pesquisas relacionadas à variação terminológica. Conforme Freixa (2013), a variação terminológica é o fenômeno em que um conceito ou uma unidade de conhecimento especializado apresenta duas ou mais denominações. Sustentado nesse aspecto

teórico, o grupo buscou observar o fenômeno da variação terminológica em diferentes áreas do saber humano. Nessa direção, observamos a variação terminológica na área da medicina e da engenharia agronômica.

No campo da Engenharia Agronômica, na subárea da cana-de-açúcar, a discente Iza Regina Santos Sousa (Sousa, 2026) buscou analisar a variação terminológica denominativa nos textos orais produzidos em contextos especializados variados. A pesquisa de iniciação científica que se tornou uma monografia recebeu financiamento do Conselho Nacional de Pesquisa – CNPq ao longo de dois anos. No trabalho, a pesquisadora coletou uma amostra de textos orais em três categorias que representavam as três principais dimensões da comunicação especializada (textos altamente especializados, textos de disciplinas e textos de divulgação científica na área) que se configuraram em três grande de gêneros orais (palestras, aulas e entrevistas em programas abertos). A pesquisadora buscou, com o auxílio do software AntConc, observar nos textos transcritos as variantes terminológicas e qual dos gêneros o índice de variantes é maior. Nos resultados, a autora observou que a variação terminológica é verificada na amostra e que o gênero texto que apresentou maior índice de variação foi palestra. A hipótese para esse resultado é que na palestra o palestrante está falando com indivíduos com maior conhecimento na área ou com uma audiência que conhece a temática da palestra e, por isso, o uso de variantes é maior nesse contexto do que em outro.

Os resultados da pesquisa de Sousa (2026) são interessantes porque trazem resultados de um conjunto de textos que não é frequentemente realizado no Brasil, dando um caráter inovador para a pesquisa. Além disso, a metodologia empregada na pesquisa mostra o quanto é importante acrescentar nos estudos em Terminologia dados sobre a oralidade, tendo em vista que essa também é uma das dimensões que o pesquisador usa para a comunicação especializada.

Na mesma linha de pesquisa sobre a variação na terminologia das diferentes áreas, temos o estudo de Leite e Serra (2024) e Leite (2025), que são uma pesquisa de iniciação científica, financiada pela Fundação de Amparo ao

Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão – FAPEMA e buscaram analisar a variação terminológica denominativa da área da medicina, com foco no subcampo dos estudos da pandemia da COVID-19. O trabalho teve como foco averiguar a variação terminológica usada em jornais brasileiros e portugueses. A princípio, a pesquisa buscou analisar quais termos são usados nas notícias sobre a Covid-19 na imprensa de dois países que foram muito assolados pela pandemia. Nesse sentido, a pesquisa coletou dados dos principais jornais brasileiros e portugueses e com o auxílio do programa computacional AntConc, observou uma variação terminológica no uso da imprensa tanto no Brasil quanto em Portugal. Os jornais dos dois países apresentaram variantes terminológica entre eles, o que mostra, primeiramente, a presenta de terminologias nas notícias de jornais de ampla circulação e que entre os países pode ser visto a variação terminológica denominativa dos conceitos.

O trabalho de Leite (2025), que teve como escopo a Teoria Comunicativa da Terminologia, também considerou a Teoria Comunicativa da Terminologia e buscou entender de que modo a variação é motivada, sobretudo quando observamos pesquisadores de diferentes países. Conforme o modelo teórico de Freixa (2006), especialistas de diferentes regiões podem nomear a mesma coisa de modos diferentes, o que pode ser observado no trabalho de Leite (2025). Desse modo, a pesquisa contribui confirmando essa hipótese e mostrando sobretudo a problemática da divulgação da comunicação científica pela grande imprensa.

4.2. Acessibilidade Textual e Terminológica

A temática da Acessibilidade textual e terminológica também tem sido explorada pelos estudos do grupo. Importante destacar que a Acessibilidade Textual e Terminológica tem sido uma discussão sobre o nível de acessibilidade que as informações fundamentais para a população são acessíveis para a sociedade como um todo (Finatto, 2022).

Na direção desses estudos, temos os trabalhos de Barroso (2025), que é

uma dissertação de mestrado sobre a acessibilidade textual e terminológica no campo do direito do consumidor. A autora buscou observar em sites abertos que têm como foco o Direito do Consumidor a acessibilidade desses sites. Na pesquisa, a autora coletou dados de fontes oficiais e de associações de consumidor para observar a acessibilidade desses sites, tendo em vista que indivíduos de várias classes sociais e níveis de escolaridades podem ter interessa nas temáticas ali postadas. Na mesma direção, a autora lembra que os textos ali são voltados não apenas para especialistas, mas para a população de um modo geral, tendo em vista que qualquer pessoa hoje em dia pode exercer relações de consumo com empresas e entes públicos. A autora problematiza a questão de que o não acesso ou simplificação desses sites implica negação de direitos fundamentais, como é o direito de acesso à informação e aos serviços públicos fundamentais. Na mesma direção, considerando as discussões sobre Acessibilidade Textual e Terminológica, a complexidade textual pode estar atrelada à presença de terminologias das áreas especializadas e ao vocabulário apresentado nesses textos (Finatto, 2022). Nesse sentido, a autora, a partir do corpus coletados, construiu uma árvore temática dos termos encontrados nesses sites e mostrou a complexidade desses textos, que indicam uma complexidade textual. A conclusão da autora mostra que é necessário que a questão da acessibilidade seja considerada por esses sites, sobretudo por causa da política de acessibilidade que o judiciário brasileiro tem adotado em muitos dos seus fóruns e ministérios.

Outra pesquisa na mesma direção é a produzida por Melo (2025), que foi uma pesquisa de iniciação científica financiada pelo Conselho Nacional de Pesquisa – CNPq e buscou observar a acessibilidade textual e terminológica em sites relacionados à saúde mamária de mulheres. Nesse sentido, a autora buscou observar a presença de termos científico em blogs de acesso público e voltados exclusivamente para a saúde feminina. A autora separou os blogs em dois grandes grupos. O grupo de textos de blogs voltados para estudante de medicina e o blog voltado para o cidadão comum. A autora comparou a presença dos termos presentes em ambos os sites e observou que o site voltado para o grande público também

apresentava a terminologia encontrada nos sites para estudantes. A pesquisa concluiu que a presença desses termos e de vocabulário considerado elevado e muito formal poderia ser um empecilho para o acesso à informação presente nesses textos, que têm o potencial de ser um primeiro momento de auxílio para a mulher no momento de problemas importantes de sua saúde. Cumpre mencionar o que destaca a autora, quando lembra que, no Brasil, o câncer de mama é um dos mais letais no país. Outro dado relevante que a pesquisa mostrou é que, em muitos desses sites (abertos e para o público não especializado), é possível ver a descrição de que esses sites têm como objetivo levar o conhecimento da medicina para a grande população, o que mostra uma incoerência ou um desconhecimento da questão da complexidade textual e terminológica por parte dos administradores desses sites.

4.3. A temática da Divulgação Científica

Como foi possível observar no rápido relato dos temas e das ações de pesquisas presentes nas pesquisas do grupo, a temática da divulgação atravessa os trabalhos de um modo geral. Nessa direção, é importante apontar o trabalho de Leite (2025), que analisou de que modo a imprensa divulga o trabalho científico e como a presença de termos é um dos elementos que perpassa a notícia sobre a ciência. Na pesquisa, o grupo também problematiza qual o limite de um texto especializado ou não especializado, tendo em vista que em ambos é possível a observação de termos, uma das características de um texto especializado.

Outra pesquisa nessa direção, são as pesquisas de Melo (2025) e de Silva (2025), que são pesquisas que problematizam a presença de termos em blogs e sites abertos e voltados para a população para esclarecimentos sobre a saúde da mulher. Nesse sentido, os pesquisadores perguntam-se a natureza desses textos, tendo em vista que são textos que não estão voltados especificamente para profissionais, mas têm temática especializada e presença de termos da área especializada. Esses dados e reflexões, apoiando-se nos pressupostos teóricos e metodológicos da Terminologia e de suas vertentes, têm dado a possiblidade de problematizar o status

da noção de texto especializado e outros temas dentro da Terminologia enquanto uma disciplina que é teórico e metodológica e que também se ocupa da comunicação em ambiente especializado.

As pesquisas apresentadas aqui neste breve relato/passeio pelas investigações do GTTED é apenas uma parte de muitos estudos que têm sido possíveis realizar no grupo com jovens estudantes e iniciantes da pesquisa científica e do mestrado em Letras da UFMA de Bacabal. Nessa direção, essas pesquisas têm dado uma dupla contribuição que vem fortalecendo e dando uma identidade linguística para o curso de Letras do Centro de Ciências de Bacabal Quanto tem contribuído para a formação dos futuros professores e profissionais da área de Letras e Linguística no Estado. Nessa direção, cumpre lembrar Pinho (2017, p. 668) quando comenta que "A pesquisa na graduação pode ser um caminho para a autonomia intelectual do jovem, que passa a ter a possibilidade real de exercer sua criatividade e de construir um raciocínio crítico.".

As temáticas desenvolvidas pelo grupo também são variadas e tem se renovado no momento da escrita desse texto. Outros propósitos, outras questões têm sido colocados a partir da leitura de textos, discussões e diálogos com outros pesquisadores de outros grupos e que coadunam com o interesse e ideias dos pesquisadores que compõem o GTTED. É importante mencionar que essas práticas de pesquisa fortalecem o curso de Letras por serem práticas que auxiliam na formação no ensino superior e na qualidade dos egressos e dos alunos do curso. As temáticas mais recentes do grupo envolvem diálogos com as áreas da medicina, da ciência da computação e do direito do consumidor, além de contribuírem com a formação na pesquisa terminológica dos jovens pesquisadores do grupo. Ainda de acordo com Pinho (2017, p. 664), que a iniciação científica e a produção de pesquisas no curso de Letras da UFMA de Bacabal possam possibilitar aos alunos benefícios como:

> (...) a possibilidade de socialização profissional, atingida pela participação em grupos de pesquisas, congressos e publicação em revistas científicas; o aumento da possibilidade de inserção na carreira acadêmica, em cursos de mestrado e doutorado; e a ampliação do conhecimento de uma área de atuação. Bem como, podem ser notados os benefícios pessoais: a possibilidade de crescimento pessoal - maturidade e responsabilidade.

Vale destacar com muita força que os alunos participantes dessas pesquisas são do interior do estado do Maranhão, o que mostra que a pesquisa tem chegado a lugares que antes não poderíamos imaginar e que tudo isso faz parte de um sonho coletivo e do esforço não apenas dos pesquisadores do grupo, mas das políticas de formação e qualificação de profissionais e pesquisadores em todo Brasil, uma política que é das instituições de pesquisas, das agências financiadoras e de todo o povo do Brasil.

Considerações finais

Os relatos aqui apresentados são para mostrar a força e a importância de um grupo de estudos e pesquisas no campo da Terminologia, que tem produzido uma série de estudos que tem potencial de contribuição para a Terminologia enquanto uma área dos estudos Linguísticos e tem contribuído para a história da formação no curso de Letras – Língua Portuguesa da Universidade Federal do Maranhão de Bacabal.

Para além dessas contribuições, destacamos a relevância desses estudos na formação de qualidade desses jovens pesquisadores, que já realizam pesquisas de qualidade com temáticas e perguntas que dão novo fôlego às questões de pesquisa na área de Linguística como um todo. Os autores que participaram das pesquisas aqui mencionadas, assim como outros que passaram pelo grupo e participaram das discussões do grupo estão hoje no mercado de trabalho e continuam participando das discussões e das reuniões de estudos e pesquisas, o que mostra um interesse na temática e na formação e caráter acadêmico-científico e o objetivo de formar indivíduos com interesses e curiosidades científicas foram

atingidos de algum modo.

Nesse sentido, o curso de Letras de Bacabal tem se consolidado como espaço de formação de jovens pesquisadores, cumprindo uma de suas metas no âmbito dos estudos linguísticos e literários. Os grupos de pesquisa e de estudos vinculados ao curso são instrumentos essenciais para seu principal objetivo, o de levar ensino superior de qualidade ao interior do estado, e têm oferecido importantes contribuições às diferentes áreas da Linguística e da Literatura, ao mesmo tempo que vem firmando a identidade do curso na região. Que, nestes dez anos do curso de Letras do Centro de Ciências de Bacabal, ele se fortaleça, que novos planos e metas sejam traçados e que a educação de qualidade, bem como a formação de professores, pesquisadores e demais profissionais, chegue cada vez mais ao interior maranhense, contribuindo para transformar a realidade de todo o estado.

Referências

BARROSO, Erika Vanessa Melo. A presença de termos do discurso jurídico em sites institucionais: discutindo acessibilidade textual e terminológica no âmbito do direito do consumidor. 2025. 109 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Letras - Campus Bacabal) - Universidade Federal do Maranhão, Bacabal, 2025.

CABRÉ, Maria Teresa. La Teoría Comunicativa de la Terminología, una aproximación lingüística a los términos. Revue française de linguistique appliquée: Terminologie orientations actuelles, v. 14, p. 9-15, 2009.

CABRÉ, Maria Teresa. Teorias da terminologia: Descrição, prescrição e explicação. Cadernos de Tradução, [S. l.], v. 39, n. 3, p. 507–558, 2019.

CHALOM, Gladys, Weiss, Angela. Teoria dos Conjuntos: uma introdução. Produção pessoal do autor, 2017.

FINATTO, Maria José Bocorny. Acessibilidade textual e terminológica: promovendo a tradução intralinguística. Estudos Linguísticos (São Paulo. 1978), [S. l.], v. 49, n. 1, p. 72–96, 2020.

FINATTO, Maria José Bocorny. Afinal, o que é Acessibilidade Textual e

Terminológica: o que é isso? In. FINATTO, Maria José Bocorny; PARAGUASSU, Liana Braga. (orgs). Acessibilidade textual e terminológica. Uberlândia: EDUFU, 2022b, p. 16-40.

FREIXA, Judith. Causes of denominative variation in terminology: A typology proposal. Terminology Vol. 12(1), p. 51-77, 2006.

IEZZI, Gelson; Murakami, Carlos. Fundamentos de Matemática Elementar: conjuntos e funções. 8ª ed. São Paulo: Atual, 2005.

LEITE, Airton Gonçalves. A variação terminológica em textos de divulgação científica no universo discursivo da Covid-19: A acessibilidade terminológica. 50fls. Graduação em Letras, Universidade Federal do Maranhão, 2026.

LEITE, Airton Gonçalves; Serra, Luís Henrique. Variação denominativa de conceitos sobre a Covid-19 em textos da imprensa do Brasil e de Portugal. Entretextos, Londrina, v. 24, n. 3, p. 270–294, 2024

MELO, Alana Dheres. A terminologia da saúde mamária: Uma análise dos termos da mastologia em sites sobre a saúde da mulher sob a perspectiva da acessibilidade textual e terminológica. 50fls (monografia) Graduação em Letras, Universidade Federal do Maranhão, 2025.

SILVA, Leda Raquel. Acessibilidade textual e terminológica na medicina ginecológica: um estudo em portais do campo da saúde. 55fls (monografia) Graduação em Letras, Universidade Federal do Maranhão, 2025.

SOUSA, Iza Regina Santos. Textos orais especializados: um estudo contrastivo em diferentes gêneros textuais. 55fls. Graduação em Letras, Universidade Federal do Maranhão, 2026.

EXPERIÊNCIAS CRIATIVAS: Literatura, criação e outras formas de arte no curso de Letras da UFMA de Bacabal

Ricardo Nonato Almeida de A. Silva
Rayssa de Jesus Oliveira

"As artes se consagram na criação e na criatividade" Cecília Salles

faca palavra

Namoro a décadas com a poesia

Enlouquece.

Enlouquece.

A faca palavra me atravessa,
dis la ce rando

Sinto o gosto doce de veneno
Beijo o rosto

Conhece- lá me juntou o algo
vivo morto

O destino,
entrelaçados com o da poesia

Rayssa de Jesus

A arte, como prática criativa, tem impactado positivamente a comunidade acadêmica do curso de Letras na Universidade Federal do Maranhão, em Bacabal. A partir do envolvimento dos alunos nas diversas atividades propostas pelo projeto de extensão EXPERIÊNCIAS, do fanzine, do texto poético e sua expansão, pelas

oficinas de arte: videopoesia, fotopoesia, performance poética, gravura, teatro, sempre pensando as fronteiras da linguagem artística a partir de experimentações criativas.

Esse processo prático está amparado por uma base teórica constituída através de levantamento bibliográfico, orientado por pesquisa que tem, como uma das questões centrais, o estudo dos processos criativos da poesia.

A presente proposta explora uma série de práticas e intervenções artísticas nas regiões de uma paisagem estética em constante deslocamento, e, nessa esteira, os objetos tendem a sair de seus domínios próprios e trocarem seus lugares e seus poderes, como observa Kiffer e Garamuño (2014, p 7).

De fato, na contemporaneidade (existem vários modos de compreendê-la), o que se percebe, mais do que a diluição das fronteiras entre as formas de arte, é uma mudança no próprio modo de se conceber a criação artística, não mais cristalizada pelas especificidades de seus domínios particulares. Portanto, este projeto sempre buscou instaurar formas alternativas de partilhar a leitura e participar dos processos de criação, compreendendo a dinâmica afetiva de diversas atividades individuais e/ou coletivas a partir da escrita de poemas.

Ao entendemos que a imagem no poema "é uma palavra articulada" (BOSI, p. 6, 2000), também passamos a encará-la como um "sistema construído para fixar experiências de coisas, pessoas ou situações" (p. 5). Assim, até mesmo àquele que não possui a prática da escrita de poemas pode esboçar a arquitetura de versos nos quais manifeste suas particulares experimentações no/do mundo, uma atividade que funciona como excelente prática humanística, para formação dos envolvidos nas atividades, enquanto sujeitos críticos, autônomos e criativos.

Os poemas criados são mais do que produtos, eles tornam-se parte de um processo de afetos partilhados pela redescoberta da nossa humanidade em face de situações evocadas e/ ou provocadas a partir de diversas situações forjadas e inusitadas. Assim, o gesto criador, como experiência, possui seu modo próprio ser conduzido, dinamizando uma perspectiva capaz de potencializar práticas do fazer e leituras como gestos criativos. Por isso, a partir de leituras literárias tem como

um dos propósitos expandir o sentido da escrita e compreensão do poético por diversas formas e relações com outras linguagens artísticas.

Ao tratar da criação, o filósofo George Steiner (2003), na sua Gramática da criação (2003), explica que o ato criativo possui dois tributos: **(i)** é uma representação da liberdade e na gratuidade da criação; **(ii)** encerra em si a implicação paradoxal, o fato de criar algo que "é" assim como as possibilidades do que "poderia ser", encerra em sua existência as possibilidades de ter sido "outra coisa". Nesse sentido, essa pressão está próxima de uma promessa de realização não-realizada, mas sempre incipiente, constitui o ponto crucial para Steiner.

Portanto, o poema "acabado" (seu gesto) incorpora todos os rascunhos, todas as versões preliminares. O poema não terminado está na mesma esfera da especulação, de presenças-ausências que exercem pressão iminente sobre o que foi criado. Isso faz parte do processo criativo, seja ele com palavras e/ou com outro material.

"A própria ideia de criação implica desenvolvimento, crescimento e vida; consequentemente, não há lugar para metas estabelecidas a priori e alcances mecânicos" (Salles, p.27), os gestos construtores são, paradoxalmente, aliados a gestos destruidores, por isso, também, a mutabilidade faz parte do processo criativo, num constante devir. O campo das possibilidades ocorre no âmbito da intuição, mas a mobilização é latente, seletiva, intencional procura por soluções, "representa modos de ação mental a dirigir o agir físico" (Ostrower, 2010, p. 34), do ser consciente-sensível-cultural, para quem "as artes se consagram na criação e na criatividade" (p. 36).

O processo de criação (da constituição de uma forma/ da obra) implica compreender a sua dinâmica, o que Salles (2004) denominou como sendo a "estética do processo". Assim, passam a ter importância, significativa, elementos extrínsecos à obra, a exemplo do contexto. Essa tensão entre uma visão imanente e outra que se vislumbra pela expansão de sentidos, apresentada por Salles em Gesto inacabado, entende as obras como objetos móveis que se constituem como

parte de um processo aberto: as obras podem ser modificadas e/ou interrompidas, segundo a autora.

Dinamizar o processo de criação abre novos ciclos de compreensão de sua constituição e sua conclusão não passaria da ilusão de uma satisfação, a consolidação e finalização de um processo: a experiência se consolida por esta esteira. Para Salles, as considerações de uma estética presa à noção de perfeição e acabamento, enfrentam um texto em permanente revisão e não podemos nos esquecer de que este movimento sofre, constantemente, intervenções do consciente e do inconsciente.

Não por acaso, a leitura literária é compreendida dentro do projeto em que a experiência é pensada no seu modo pulsante, por quem está implicado no processo poético, também corporal. Não por acaso, Antonio Ailton, em Martelo & flor: horizontes da forma e da experiência na poesia brasileira contemporânea (2019), seu estudo sobre poesia brasileira contemporânea, explica que

> a experiência promove um movimento de apreensão, de organização de perspectivas pelo sujeito que enfrenta, apreender, compreende e organiza o mundo na caminhada (nas circunstâncias do momento histórico, de uma existencialidade), evidentemente que é com e através da linguagem que organiza esses sentidos (2018, p. 199).

Essa experiência (a da escrita de textos poéticos) tem no fanzine o seu suporte material de partilha, uma possibilidade de fixação da experiência criativa. Como veículo de expressão pode vir em forma de texto, imagem ou de uma combinação de ambos, de maneira artesanal, sem regras rígidas**.** Sendo o fanzine uma publicação impressa independente, em pequena escala, geralmente produzida por um só autor, autora ou pequeno grupo de pessoas encontramos nele os índices do propósito do projeto.

O projeto estabelece o fanzine como uma de suas âncoras materiais, sendo ele um objeto que com o tempo, a despeito da sua origem, tornou-se uma forma aberta para a multiplicidade e sem as amarras estéticas que as definições do literário para os textos artísticos que veicula.

Outro espaço para a palavra

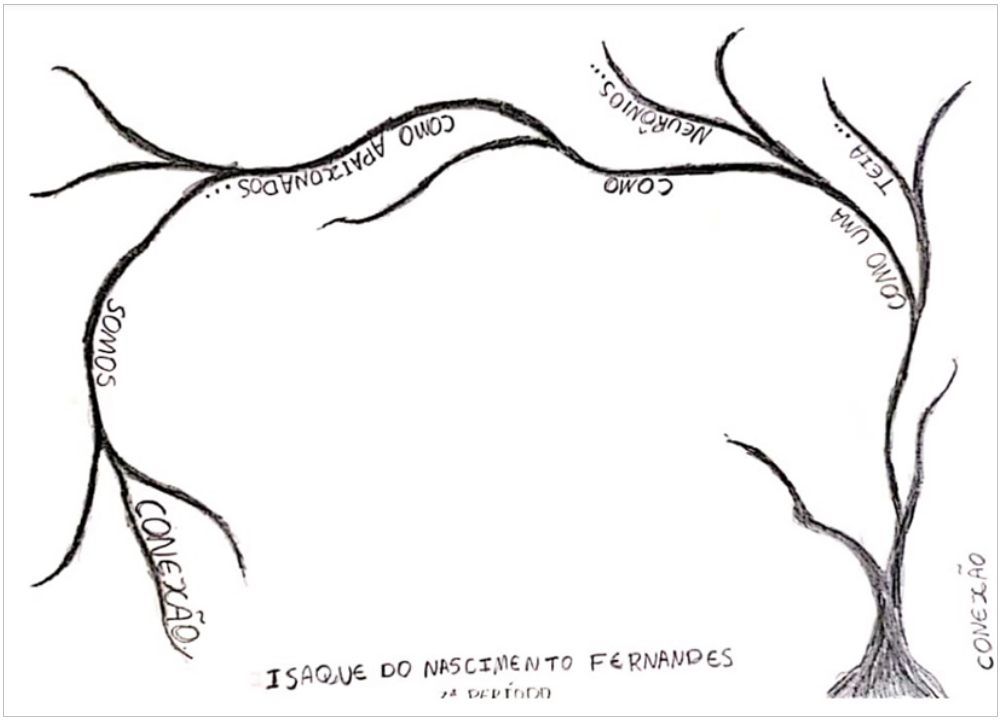
Whatsap: o mistério da poesia na virtualiade entrou em atividade no mês de abril, em 2022. Com a finalidade de possibilitar um espaço de criação, sem os "entraves" da presencialidade. O aplicativo de mensagem Wahatsap tornou-se um espaço de encontro para os participantes do projeto, ao adentrarem a um espaço de liberdade no qual a presença física do outro não passaria de uma ilusão, uma imagem esfumaçada, que daria a sensação de liberdade para o processo criativo. Entende-se, portanto, que este suporte virtual, na sua função, foi redefinido para ser mais do que um veículo de interação e troca de mensagens possibilitando a construção colaborativa do poema. Nesse caso, estamos entendendo a mídia como parte integrante do nosso cotidiano, mas deslocando da sua função, mesmo reconhecendo o seu lugar no sentido antropológico, conforme observa Fausto Neto:

> A midiatização enquanto prática social-prática do sentido, ultrapassa o território específico dos meios enquanto limites explicativos, mas retoma os meios no interior de uma nova complexidade, fenômeno engendrado pelo aparecimento de tecnologias subordinadas a lógicas de ofertas e a processos de apropriação social. Nessa perspectiva é que a midiatização articula essas duas dimensões – transversalidade e relacionalidade (2006, p. 15).

O autor sinaliza para o uso dos meios de comunicação não apenas como instrumentos estáveis, mas de uma forma mais abrangente, capazes de ampliar uma percepção da realidade. Assim, foi criado o grupo de whatsapp EXP.CRIATIV–part., espaço destinado à produção de poemas e conversas informais sobre o processo criativo.

Dentro do grupo, as publicações se modificam até o momento em que a versão final cristaliza a forma do poema, estabilizando o texto, mesmo no espaço virtual. Muitas das modificações, em geral, são sugeridas pelo condutor da atividade, que interfere no curso dos textos, mas também pelos participantes envolvidos e presentes virtualmente.

O grupo virtual continua em funcionamento, em conexão com outras atividades desenvolvidas pelo projeto EXPERIÊNCIAS CRIATIVAS, como a publicação do BACAZINE, que veicula muito do que é produzido dentro do espaço virtual, a partir de imagens recortadas da tela do dispositivo móvel (imagens printadas). Abaixo segue uma imagem que foi divulgada pela primeira vez no grupo EXP.CRIATIV–part. Um desenho poema, de Isaque Nascimento Fernandes, em que a palavra CONEXÃO (figura 1) norteia caminhos curvos como uma raiz textual em que os vocábulos seguem reticentes para compor um todo metafórico:



No primeiro BACAZINE, ainda não existe uma preocupação com a forma, muito menos o entendimento de que o poema e sua criação exige um trabalho específico, uma depuração do assunto como forma (figuras 2 e 3). Era o começo de um processo que levaria anos e que outros alunos dariam continuidade:

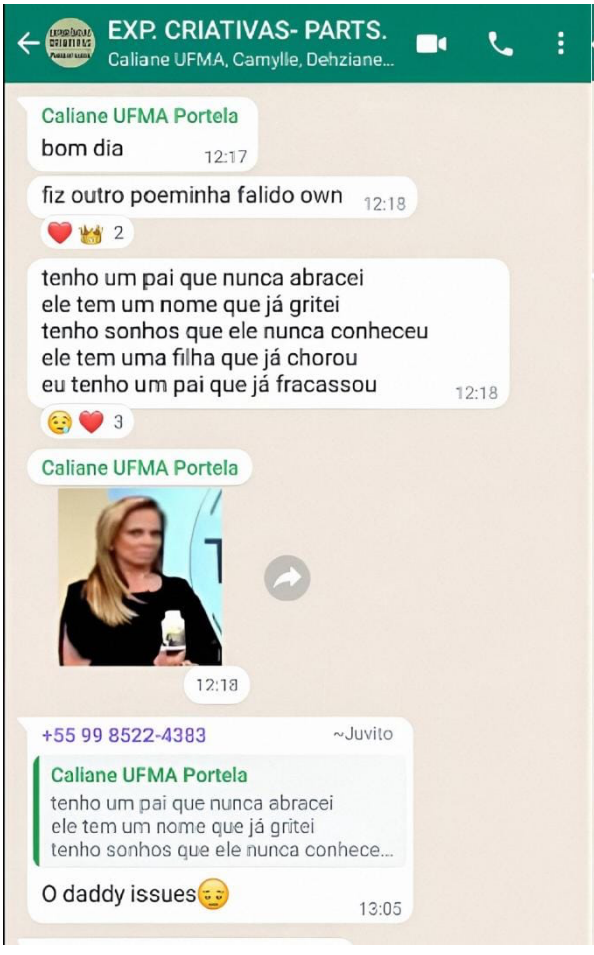


Figura 2

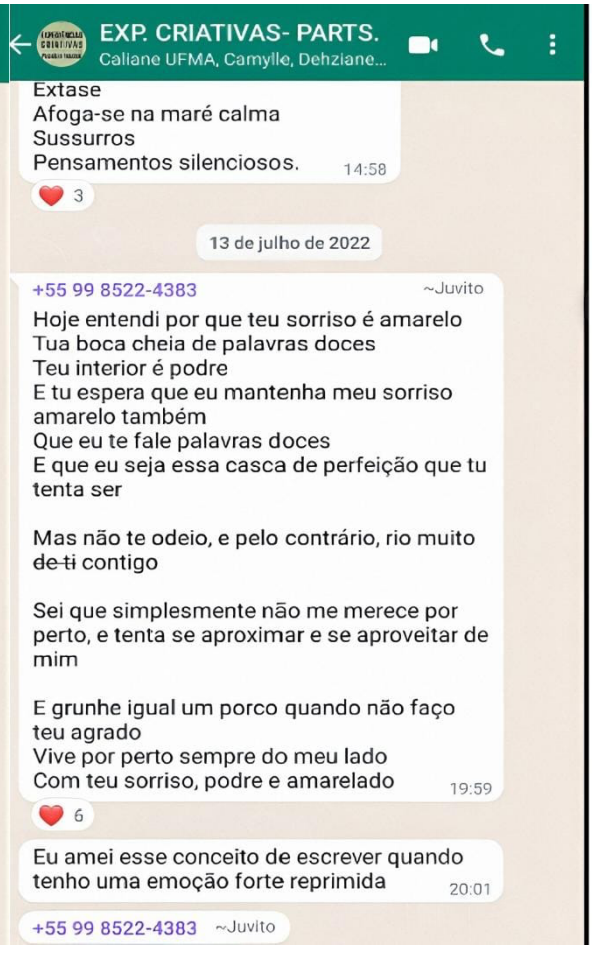


Figura 3

BACAZINE: uma experiência coletiva desde o começo

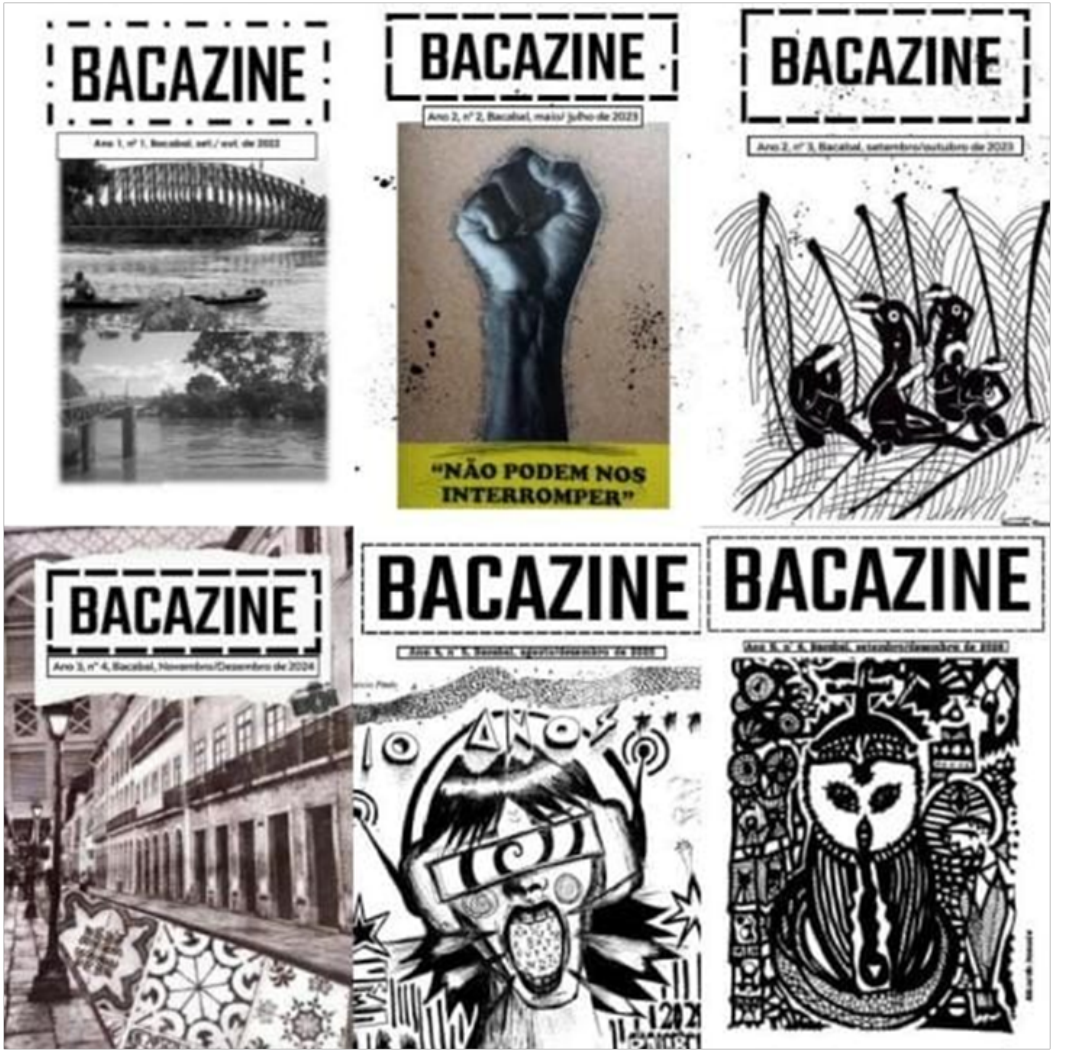


Figura 4

Acima temos as capas das seis publicações do BACAZINE, desde o primeiro fanzine publicado em 2022, quando recebeu seu nome pela combinação de "BACA", referente a Bacabal, a cidade onde é produzido, e "ZINE", derivado de fanzine. Criado dentro das atividades do Experiências Criativas, por cinco discentes vinculados ao projeto, o BACAZINE já lançou seis números, sendo o mais atual publicado em setembro de 2026. Estas edições reúnem textos produzidos nas oficinas, enviados diretamente aos editores (sempre discentes) ou

selecionados a partir do espaço de criação coletiva no grupo de Whatzapp do projeto, administrado pelo coordenador do projeto.

Reiteramos que na contemporaneidade, o fanzine continua a ser uma publicação impressa independente, em pequena escala, geralmente produzida por um só autor e/ou autora ou por pequenos grupos de pessoas, os chamados coletivos, que se multiplicaram em meados do século XXI, fomentando a sua democratização, com novas questões, não mais as das vozes que clamavam pela abertura política do país (se pensarmos na propagação do fanzine durante o regime da ditadura no Brasil, de 1964 a meados dos anos de 1980), com o processo de abertura política.

Para Henrique Magalhães (1993; 2003) e Edgar Guimarães (2005), o termo fanzine engloba todo tipo de publicação que tenha caráter amador, feita sem a intenção de lucro e fora do mercado editorial de uma cultura letrada. Como ferramenta para a produção/ veiculação de textos é um recurso de ensino-aprendizagem em sala de aula, de incentivo à livre expressão. Interessa-nos despertar os participantes para um fato óbvio e, talvez exatamente por essa razão, tão pouco explorado: o de que todos temos algo a dizer e maneiras particulares de fazê-lo.

Sendo a produção textual uma atividade variada e multifacetada, cada enunciador tem uma maneira única de enunciar. É da exploração das peculiaridades da linguagem que um novo fanzine nasce, dinamizado por uma necessidade individual e/ou coletiva, sendo seus editores, em geral, os responsáveis por todo o processo de produção, desde a concepção da idéia até a coleta de informações, diagramação, composição, ilustração, montagem, distribuição e, em muitos casos, a venda para custear todo o processo.

O fanzine pode ser pensado, portanto, como uma forma de organizar o sensível, de entender, dar a ver e construir a visibilidade e a inteligibilidade de acordo com o interesse de seu autor ou coletividade, a partir de um regime de liberdade.

Nessa perspectiva, nos apropriamos das palavras de Jacques Rancière ao considerarmos que o modelo dessa liberdade é a escrita, “as novas formas de circulação da palavra, de exposição do visível e de produção dos afetos [que] determinam capacidades novas, em ruptura com antigas configurações do possível” (Rancière, 2012, p. 63).

É com o conceito de “partilha do sensível”, cunhado por Rancière, que lemos a dinâmica de feitura e circulação dos fanzines, proposta que consiste em “uma relação entre ocupações e equipamento, entre estar em um tempo e em um espaço específicos, desempenhando atividades específicas e sendo dotado de capacidades de ver, dizer e fazer que ‘se encaixam’ nessas atividades” (Rancière, 2009, p. 275).

Também concordamos com Yuri Amarasl, em Fanzines: reflexões sobre cultura, memória e internete para quem os fanzines são artefatos culturais, o que tornam pertinentes as palavras de Nestor Garcia Canclini (1997, p. 307), em Culturas Hibridas, ao ressaltar que os novos recursos tecnológicos não são neutros, nem tampouco onipotentes, e que a sua inovação formal implicou significativas mudanças culturais, mesmo considerando que o significado final dependia dos usos que lhes atribuíram diversos agentes. Nas palavras de Michel de Certeau (2012, p. 141), tendo em vista que um dos objetivos do autor sempre foi o de estudar as maneiras de fazer, os usos que os sujeitos dão àquilo que recebem, afirmando que “não basta ser autor de práticas sociais; é preciso que essas práticas sociais tenham significado para aquele que as realiza”.

Canclini (1997, p. 350) explica que as práticas culturais não apenas as reconhecidas como tais por determinada instituição, “mas também os comportamentos ordinários, agrupados ou não em instituições, [que] empregam a ação simulada, a atuação simbólica”. A partir disso estabelece o conceito de cultura híbrida.

No caso dos fanzines, com o barateamento das tecnologias permitiu o fácil acesso e, consequentemente, a criação de “ideias híbridas”, ou seja, ideias nascidas no cotidiano de pessoas comuns a partir de combinações não previstas pelos

próprios inventores das tecnologias. Cabe salientar ainda que uma realidade social e cultural de um grupo específico constitui essa arte, revelando uma identidade que se reflete nesta produção artística, também poética auxiliando na constituição da mesma.

Com os fanzines que mobilizam uma linguagem literária, mais especificadamente, as criações que tem como base técnicas variadas de composição é que podemos destacar conceitos como o bakhtiniano de intertextualidade e recursos como a prática cut-cop, presente na constituição destes textos. De algum modo, por vezes, uma espécie de trabalho de citação, se pelo entendimento de Antoine Compagnon em seu Trabalho de citação: "o trabalho da citação, apropriação ou recuperação, ou seja, o produto da força que prendeu a citação pelo deslocamento que ela o faz suportar." (Compagnon, 2007)

Acreditamos que a reflexão acerca desta arte é pertinente para o desenvolvimento dos estudos literários pelo fato de que, além de serem escassas as investigações acerca dessa temática, que tem como corpus uma "literatura" localizada "à margem" em relação à canônica, de igual maneira seu modo de circulação não a insere nos modelos do mercado editorial, pelo contrário é errática, desconhece regularidades, atende a demandas particulares veiculadas por uma autoria.

Sendo o fanzine um suporte hibrido, são pertinentes as palavras de Roland Barthes que considera o texto literário "um espaço de dimensões múltiplas, onde se casam e se contestam escritas variadas, nenhuma das quais é original: o texto é um tecido de citações, saídas dos mil focos da cultura" (2004, p.52). O fanzine pode ser pensado, portanto, como uma forma de organizar o sensível, de entender, dar a ver e construir a visibilidade e a inteligibilidade, de acordo com o interesse de seu autor ou coletividade, a partir de um regime de liberdade.

Assim, a partir da exploração das peculiaridades da linguagem que um novo fanzine nasce, dinamizado por uma necessidade individual e/ou coletiva, sendo seus editores, em geral, os responsáveis por todo o processo de produção, desde a concepção da ideia até a coleta de informações, diagramação, composição,

ilustração, montagem, distribuição e, em muitos casos, a venda para custear todo o processo.

Por isso, é importante entender o fanzine como uma **forma de organizar o sensível**, de dar a ver e construir a visibilidade e a inteligibilidade de acordo com o interesse de seu autor ou coletividade, a partir de um regime de liberdade. Nessa perspectiva, nos apropriamos das palavras de Jacques Rancière ao considerarmos que o modelo dessa liberdade é a escrita, "as novas formas de circulação da palavra, de exposição do visível e de produção dos afetos [que] determinam capacidades novas, em ruptura com antigas configurações do possível" (Rancière, 2012, p. 63).

Podemos dizer que o fanzine, mais do que um suporte, pode ser compreendido como um modo de partilhar na sua estrutura de formas mutantes. Para Henrique Magalhães (2013) e Edgar Guimarães (2005), o termo fanzine engloba todo tipo de publicação que tenha caráter amador, feita sem a intenção de lucro e fora do mercado editorial de uma cultura letrada

> Seu nome vem da contração de duas palavras inglesas e significa literalmente revista do fã (de fanatic magazine). Alguns estudiosos do assunto consideram Fanzine somente a publicação que traz textos, informações, matérias sobre algum assunto (Guimarães, 2020, p. 9).

Outros estudiosos, no entanto, consideram que o fanzine se modificou tanto que já ultrapassou sua finalidade inicial, como denomina o próprio termo, alargando sua expressão lexical para abarcar múltiplas demandas (textualidades).

Sobre a estrutura dos fanzines, Lima e Miranda (2010, p. 53-54) explicam que "os fanzines possibilitam ao zineiro trabalhar e [re]combinar diversos materiais, criando assim outro suporte para além do papel, além das múltiplas possibilidades de trabalho da linguagem". Zineiros – aqueles que fazem os fanzines - geralmente se localizam na margem do mercado editorial e da grande mídia de onde conseguem enxergar seus princípios e

linhas de força e resistem, produzindo e publicando aquilo que bem entendem a margem do mercado, o que não seria uma novidade, haja vista seu modo de produção.

É com o conceito de “partilha do sensível” cunhado por Rancière que lemos a dinâmica de feitura e circulação dos fanzines, proposta que consiste em “uma relação entre ocupações e equipamento, entre estar em um tempo e em um espaço específicos, desempenhando atividades específicas e sendo dotado de capacidades de ver, dizer e fazer que ‘se encaixam’ nessas atividades” (RANCIÈRE, 2009, p. 275).

Sendo assim, o fanzine pode ser pensado como esse espaço de expansão, de invenção partilhada pela possibilidade da arte resistir, questionar e romper com as hierarquias estabelecidas, portanto, representar nas margens dos grandes sistemas de representação.

Como ressalta o Antonio Aílton no Sacada Literária (2023), "as atividades desenvolvidas pelo projeto Experiências Criativas têm como objetivo central proporcionar experiências significativas para aqueles que exploram o universo da linguagem poética”. A primeira edição foi lançada entre setembro e outubro de 2022, tendo sido editada por Ricardo Nonato, Washington Jr. e Ian Victor Costa.

CLARÃO: um acontecimento que virou livro cartonero e pesquisa



Imagem 5

Em “CLARÃO – a poesia contemporânea do Maranhão para instigar o letramento lírico”, comunicação apresentada durante o VI Congresso Internacional de Letras (VI CONIL), tomamos o conceito de “letramento literário”, definido como “processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 67) para refletir sobre uma especificidade que é o letramento lírico, termo cunhado por Cristina Ramalho (2020) ao tratar da “apropriação da leitura e da escrita, aliadas à vivência, de forma proficiente, dos textos poéticos em versos, ou mesmo dos textos em prosa poética (...)”.

Sobre a série de atividades nomeadas como CLARÃO , Antonio Aílton, um dos coordenadores, em matéria publicada no portal Sacada Literária detalha as atividades:

> Essas conversas ao vivo no Instagram, que se estenderam ao longo de 2022 até maio de 2023, eram conduzidas por Washington Júnior, na época aluno do Curso de Letras da UFMA, e mediada pelos professores doutores Antonio Aílton (UEMA) e Ricardo Nonato (UFMA). Esses bate-papos proporcionaram um espaço muito especial, em que pudemos conhecer onze autores maranhenses, que generosamente compartilharam suas visões, inspirações e processos poéticos.

O que estava em questão era a apropriação da leitura e da escrita, aliadas à vivência a partir da experiência dos textos poéticos da literatura produzida no

Maranhão. Esse tipo de letramento trata-se, não apenas, de dar visibilidade à autoria de obras cujos textos, de modo parcial ou total, são lidos pelos participantes do projeto de Extensão, EXPERIÊNCIAS CRIATIVAS. Assim, conhecer os processos artísticos de um autor, sua localização na cena artística do Maranhão são questões centrais que ficam registradas para livre acesso. De certa forma, essa proximidade do autor a partir de um bate papo, diminui a distância entre o leitor e o texto por meio de um processo empático marcado pela "ausência de protocolos de leitura que possam franquear a efetivação de pactos entre a comunidade leitora e o poema" (Gens, 2010, p. 6) existe um jogo de infinitas possibilidades. No dia nove de junho de 2023, recebemos na live da plataforma Instagram, a poeta Adriana Gama, a primeira convidada para o projeto Clarão: bate-papo com poetas maranhenses. O livro veio depois, apenas em 2024 ele foi concluído, um trabalho artesanal realizado com a participação dos alunos do Curso de Letras, com um trabalho de edição da aluna, agora mestranda, Caliane Portelada:



Figura 6

No prefácio do livro, Antonio Aílton explica:

> Mas o Clarão foi além, porque tal "conexão" não se deu apenas no nível intelectual ou de reciprocidade, mas também no nível afetivo. E, em se tratando de lidar com as dimensões emotivas que a poesia nos traz, isso é previsivelmente inevitável. Estamos falando de parcerias e amizades, de relações dimensionadas pelo "estado poético", relacional e dialogal que se instalou em cada encontro, conduzidos da conversa comum às reentrâncias da experiência sensível, pessoal e coletiva da criação poética, da consciência do fazer e da escrita, das angústias e dificuldades que permeiam este caminho, dos projetos editoriais, da leitura ou da ausência dela, da situação de precariedade educacional do país…

A partir das lives é que surgiu Clarão de muitos (2024), um livro cartonero organizado por Ricardo Nonato e Antonio Aílton, que reúne poemas de 10 poetas maranhenses contemporâneos**:** Adriana Gama de Araújo, Celso Borges, Luiza Cantanhêde, Bioque Mesito, Sônia Almeida Neurivan Sousa, Tânia Rêgo, Paulo Rodrigues, Laura Amélia Damous **e** Antonio Aílton**.** Sobre a feitura do livro, Antonio Aílton ressalta o fato de que o professor Ricardo Nonato é um entusiasta dos trabalhos manuais de edição artesanal e o convoca:

> Assim, o livro é pensado como parte de um fazer manual, tangenciado pelo desejo de criar, de ser parte de um processo. Essa é a idéia central move essa proposta. Um livro sem fins lucrativos, ou seja, fora da máquina editorial e produzido de forma mais sustentável a partir da experiência do fazer coletivo e um projeto editorial pautado no reaproveitamento parcial do papelão que constitui a sua capa.

Clarão de muitos foi apenas o primeiro livro de uma série de outros vinculados ao mesmo projeto, a exemplo do potente Intervalo mudo, na sua materialidade, um livro feito por muitas mãos ao longo do ano 2025, mas lançado apenas em 2026:

Intervalo mudo - um livro de poesia das estudantes do curso de Letras



Figura 7

Intervalo mudo (2025) é uma grande conquista, sendo o primeiro livro de autoria discente, resultado das atividades do EXPERIÊNCIAS CRIATIVAS, de assinado por Mayane Miranda, Rayssa de Jesus (quem editou o livro) e Wylmara Thais. As três jovens autoras apresentam para o leitor uma poesia visceral, um exercício poético com as palavras em sua multiplicidade, assumindo, com convicção, a escolha das imagens e a força metafórica que as constitui. A título de exemplo, menciono o poema "IN NOMINE PATRIS", de Mayane Miranda, um poema que desde a sua nomeação convoca do sagrado, na sua sequência flerta com uma força que envenena a voz lírica. No poema, a morte, é uma promessa de futuro selada com um beijo:

IN NOMINE PATRIS

tenho uma serpente
que me enrosca
do estômago ao peito

de hora em hora,
me envenena.

por causa dela
carrego um sangue verde
cérebro preto
pulmão cinza

beijou-me a testa assim que nasci

O livro foi resultado de várias conversas e descobertas, às vezes confusas, da palavra poema. Por isso, falar desse livro é acreditar na força das palavras, na potência dos afetos e dos encontros que diluem as distâncias. Este livro é o

resultado de um processo íntimo e seus entendimentos cruzados, instigados, de soluções desconfortáveis, felizes, de recusas, mas também de aceitações, do estudo da literatura e sua experiência emancipatória.

Os poemas, antes do livro, percorreram caminhos dentro e fora da leitura, dos pensamentos e das vivências, como quem precisou mergulhar e voltar, não desejando encontrar salvação, mas para consolidar a sua viagem na escrita materializando tal propósito. Intervalo mudo é um livro de coragem.

Numa explicação racional, compreenderíamos o título do livro a partir de uma livre associação. Por exemplo, na teoria musical, o "intervalo" é um espaço, a distância entre as notas, o tempo de repercussão do som. O "mudo", para além do senso comum que o entende como a ausência do som, na música é um elemento que causa estranheza jogo dos intervalos que tão bem organizam na pauta musical. Assim, quando pensamos na poesia, o que silencia entre os versos têm outros sentidos possíveis. O vazio pode até ser um deles, mas ele é capaz de preencher o céu com estrelas de tristeza e pouco importa a ordem e sua aceitação.

Outros livros surgiram dentro do projeto EXPERIÊNCIAS CRIATIVAS, sempre em movimento no espaço acadêmico e assume a poesia como escolha literária afetiva dentro do curso de Letras na cidade de Bacabal. Agora, com selo Rede de Tucum, criado dentro do projeto, novas perspectivas colocam o objeto livro no centro de uma prática:



Figura 8

Referências

AÍLTON, Antonio. Martelo e flor: horizontes da forma e da experiência na poesia brasileira contemporânea. São Luis: EDUFMA, 2018.

AMARAL, Yuri. Fanzines - reflexões sobre cultura, memória e internet. Foz do Iguaçu: EDUNILA, 2018.

BOSI, Alfredo. Literatura e resistência. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

CANCLINI, Néstor García. Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade. Tradução de Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. São Paulo: EDUSP, 1997.

CERTEAU, Michel de. A invenção do cotidiano. 3. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1998**.**

Compagnon A. O trabalho da citação. 2ª ed. Trad. de Cleonice P. B. Mourão. Belo Horizonte: UFMG, 2007.

Fausto Neto, A. (2006). Midiatização - prática social, prática de sentido. **Paper Compós**. Bauru. Disponível em: http://www.compos.org.br/data/biblioteca_544.pdf. Acesso em 04 de maio de 2017.

GUIMARÃES, Edgard. Fanzine. Série Quiosque, 2, 3ª ed. João Pessoa: Marca de Fantasia, 2005.

LIMA, Tiago Régis e MIRANDA, Luciana Lobo de. Subjetividades de papel. UFC, 2010.

NONATO, Ricardo; AÍLTON, Antonio (org.) Clarão de muitos. Clube de autores. Bacabal, 2024.

NONATO, Ricardo; MIRANDA, Mayane; DE JESUS, Rayssa; THAIS, Wylmara. Intervalo. Bacabal: Ed. Autores, 2025

MAGALHÃES, Henrique. O que é fanzine. São Paulo: Editora Brasiliense, 1993

MAGALHÃES, Henrique. O rebuliço apaixonante dos fanzines. Série Quiosque, 27, 3a ed. João Pessoa: Marca de Fantasia, 2013.

KIFFER, Ana; GARRAMUÑO (org.). Expansões contemporâneas: literatura e outras formas. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

LIMA, Tiago Régis de; MIRANDA, Luciana Lobo. Subjetividades de papel. In: MUNIZ, Cellina (Org.). Fanzines: autoria, subjetividade e invenção de si. Fortaleza: Edições UFC, 2010.

OSTROWER, Fayga. Criatividade e processo de criação. 10 ed. Petrópolis: Vozes, 2010

RANCIERE, Jacques. A partilha do sensível – Estética e política. Tradução de Mônica Costa Netto. São Paulo: EXO experimental org. ; Editora 34, 2009.

RANCIERE, Jacques. Políticas da escrita. Tradução de Raquel Ramalhete [et al]. São Paulo: Editora 34, 2017.

SALLES, Cecília Almeida. Gesto Inacabado: processo de criação artística. São Paulo: FAPESP : Annablume, 2a edição, 2004.

STEINNER, George. Gramáticas da criação. São Paulo: Globo, 2003.

O ENSINO DE LÍNGUA NOS TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO DE LETRAS BACABAL: ENTRE O NORMATIVO E O PRESCRITIVO

Mariana Aparecida de Oliveira Ribeiro

Introdução

Os Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs) constituem um espaço privilegiado para observar como um pesquisador iniciante se insere ou tenta se inserir na discursividade de uma comunidade científica. Nesse sentido, a análise de trabalhos como esses permite observar como um pesquisador seleciona objetos, mobiliza os paradigmas teóricos de uma comunidade científica e transforma problemas de ordem diversa, tais como de sua formação professional, em questões de pesquisa. Em um curso de licenciatura em Letras, essa produção permite acompanhar as formas pelas quais língua, literatura, texto, discurso, leitura, escrita e ensino passam a ser recortados como objetos científicos. Mais do que produtos de uma trajetória formativa, os TCCs materializam modos de ler o campo, filiações teóricas, escolhas metodológicas e modos de lidar com os saberes que foram construídos durante a graduação.

Kuhn (1972) é um dos autores que descreve os modos como funciona a ciência normal. Por ciência normal, o autor está nomeando um modo tradicional de realizar as investigações científicas. Segundo ele, esse funcionamento normal da ciência seria o que contrastaria com as revoluções científicas. O autor afirma que a ciência é feita de momentos em que os saberes seguem estabilizados (ciência normal) e em momentos em que determinados saberes são refutados e novos saberes alcançam o estatuto de um novo paradigma científico (revoluções científicas). Dessa forma, vemos que o autor tensiona um suposto funcionamento homogêneo da ciência. Por essa formulação todo conhecimento científico pode ser posto a prova e os paradigmas válidos por um período podem ser invalidados em outro momento histórico.

Ao descrever o funcionamento da ciência normal, o autor discute que para ter o estatuto de pesquisador, alguém tem que participar de uma comunidade científica, sendo que um modo de fazer isso seria pela adoção do paradigma científico presente nessa comunidade. Paradigma é um termo amplo e que pode designar o saber teórico acumulado por uma área de conhecimento; a metodologia empregada por essa comunidade; um modo de análise característico dessa comunidade etc. Como iremos analisar trabalhos de pesquisadores iniciantes, poderemos verificar como essa inserção desses discentes/pesquisadores se dá.

O objetivo deste capítulo é examinar como o ensino de Língua Portuguesa é tomado como objeto de pesquisa. Para fazê-lo, realizamos primeiro um levantamento da produção científica do curso de Letras da Universidade Federal do Maranhão, Centro de Ciências de Bacabal, no período de 2021 a 2025. O levantamento reuniu 22 trabalhos, distribuídos em quatro grandes áreas: Literatura, Linguística, Ensino de Literatura e Ensino de Língua Portuguesa. No conjunto, observa-se predominância de pesquisas qualitativas, bibliográficas e documentais, forte presença de estudos literários e linguísticos e, em menor número, trabalhos que transformam diretamente questões da escola básica e da formação docente em objetos de investigação. Dos 22 trabalhos, quatro abordam o Ensino de Língua Portuguesa. Porém, neste capítulo analisaremos dois desses trabalhos. É importante destacar que no curso de Letras o Trabalho de Conclusão de Curso consiste em uma monografia de autoria única.

O foco da análise será compreender as regularidades que atravessam esses trabalhos. As perguntas que nortearão a análise serão: Que objetos são privilegiados quando os licenciandos investigam o ensino de Língua Portuguesa? Quais autores e conceitos organizam seus gestos de leitura? Quais concepções de língua, texto, escrita e sujeito aparecem nesses trabalhos? Quais metodologias são escolhidas? E, sobretudo, que enunciados são “repetidos” de um TCC a outro, constituindo uma espécie de memória sobre aquilo que, no interior da formação em Letras, passa a ser reconhecido como um ensino de língua legitimado?

É necessário sublinhar um dos elementos do parágrafo anterior, a ideia de repetição de enunciados. Nesse trabalho, partimos do pressuposto proposto por Benveniste (1976) e outros autores da teoria da enunciação de que um enunciado nunca é o mesmo e, portanto, não é repetível. Nesse sentido, quando falamos sobre essa repetição de enunciados, estamos nos referindo sobre afirmações que podem vir a constituir proposições em comum que aparecem nos diferentes trabalhos analisados (FOUCAULT, 1970).

A hipótese interpretativa é que, apesar das diferenças de corpus e filiação teórica, os trabalhos convergem para uma oposição recorrente entre, de um lado, língua como código, ensino gramatical, escrita escolar artificial e aluno passivo e, de outro, língua como interação, escrita contextualizada, produção de sentidos, autoria e participação social. Essa regularidade é relevante porque permite pensar os TCCs não apenas como pesquisas isoladas, mas como materialidades nas quais circulam saberes estabilizados no campo do ensino de Língua Portuguesa.

2. Constituição do corpus e procedimentos de análise

O corpus selecionado inicialmente era constituído por 22 trabalhos disponibilizados e registrados na Biblioteca Digital de Monografias, lugar em que estão dispostos os Trabalhos de Conclusão de Curso da Universidade Federal do Maranhão. Especificamente, buscou-se trabalhos defendidos de 2021 a 2025 no curso de Letras do Centro de Ciências de Bacabal. Foram considerados título, autoria, ano, área, tema, objeto/corpus, principais referências, conceitos mobilizados, metodologia e resultados apresentados. Essa primeira etapa teve um caráter documental e descritivo-interpretativo: não se pretendeu produzir uma estatística inferencial da produção do curso, mas reconhecer concentrações, ausências e redes de afinidade capazes de contextualizar o recorte específico deste capítulo.

Do corpus inicial, dois trabalhos foram selecionados para análise aprofundada, porque tomam diretamente o ensino de Língua Portuguesa como eixo

organizador do problema de pesquisa. Juntos, correspondem a 9,1% dos 22 trabalhos mapeados. O recorte reúne pesquisas de 2023 e 2025 e permite observar diferentes níveis e modalidades da educação básica: anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Os objetos também variam: propostas de produção textual em livros didáticos e tratamento dos gêneros em material didático. Na busca por trabalhos que tematizam o ensino de Língua Portuguesa, tínhamos mais dois trabalhos na Biblioteca Digital de Monografias, contudo esses trabalhos não serão analisados: 1) porque um dos trabalhos não era um TCC, mas um projeto de TCC; e 2) um dos trabalhos foi disponibilizado apenas parcialmente na biblioteca, contando com apenas as sete páginas iniciais do TCC.

A análise comparativa foi organizada em cinco dimensões: a) objeto e corpus; b) problema e finalidade investigativa; c) metodologia; d) autores e conceitos teóricos; e) formulações recorrentes sobre língua, escrita, ensino, professor e aluno. Além do resumo, da introdução, da metodologia e das considerações finais, foram recortadas sequências discursivas em que os autores explicitam suas concepções ao sintetizar os resultados. Esses excertos são tomados como materialidades discursivas: interessam tanto pelo conteúdo proposicional quanto pelo modo como constroem oposições e lugares para o professor, o aluno, a língua e a escrita.

3. **Panorama da produção: recorrências e tendências**

O conjunto dos 22 trabalhos revela uma produção diversificada. Há núcleos temáticos que reaparecem e configuram redes de afinidade. Na Literatura, sobressaem estudos de gênero, corpo, identidade, silenciamento, violência, fantástico, horror, mito, literatura comparada e relações entre literatura e sociedade. Na Linguística, aparecem sociolinguística, léxico, tabu linguístico, terminologia, acessibilidade, referenciação e estudos da linguagem socialmente situada. No eixo do ensino, ganham centralidade a escrita, o livro didático, os gêneros textuais, o estágio, a EJA e a relação entre práticas escolares e formação docente.

Os trabalhos diretamente relacionados ao ensino ainda constituem uma parcela menor do conjunto, mas estabelecem uma ponte entre a formação universitária e a escola básica. Livro didático, textos de alunos, relatórios de estágio e propostas de escrita deixam de ser apenas instrumentos ou produtos da prática pedagógica e tornam-se objetos de análise e de investigação. Há, portanto, um movimento de tornar a própria experiência formativa objeto: aquilo que o licenciando encontra como estudante, estagiário ou futuro professor é convertido em problema de pesquisa.

Do ponto de vista metodológico, predomina a pesquisa qualitativa, acompanhada com frequência pelos qualificadores de pesquisa bibliográfica e documental. Essa recorrência é coerente com a natureza dos corpora escolhidos, mas também sinaliza uma característica da produção: são pouco frequentes pesquisas de intervenção, observação longitudinal de sala de aula ou trabalhos que articulem sistematicamente dados qualitativos e quantitativos. No eixo de ensino de língua, essa tendência é particularmente visível: os dois trabalhos analisados operam com documentos ou materiais já produzidos.

Outra recorrência importante diz respeito à concepção de linguagem. Nos trabalhos ligados ao ensino, há forte valorização de perspectivas interacionais, sociointeracionistas e discursivas. A língua é frequentemente apresentada como prática social e a escrita como atividade que precisa envolver interlocução, contexto, finalidade, autoria e circulação. Em contrapartida, aparecem como polos criticados o ensino centrado exclusivamente na gramática, a escrita como exercício de correção, a língua como código e as atividades descontextualizadas.

É nesse ponto que o panorama geral encontra o recorte específico deste capítulo. Os dois trabalhos de Ensino de Língua Portuguesa não investigam exatamente o mesmo fenômeno, mas parecem compartilhar um horizonte epistemológico: ensinar língua significa ultrapassar o domínio formal do código e criar condições para que o estudante produza sentidos em práticas socialmente situadas.

Quadro 1 – Caracterização dos trabalhos analisados

TCC/ ano	Objeto	Corpus	Metodologia	Autores centrais	Conceitos/eixos
TCC 1 (2023)	Comandos/propostas de produção textual	Dois livros didáticos do 3º ano do Ensino Médio	Bibliográfica, documental, qualitativa e interpretativa	Geraldi; Marcuschi; Freitag; Antunes; Volóchinov	Produção textual; interação; gênero; interlocução; livro didático
TCC 2 (2025)	Tratamento dos gêneros textuais	Livro didático de LP do 6º ano	Bibliográfica, documental e qualitativa	Bakhtin; Marcuschi; Dolz; Schneuwly; Rojo; Antunes	Gênero; prática social; sociointeracionismo; autoria; competência discursiva

Fonte: elaboração própria

Entre os trabalhos analisados, vemos que parece haver uma escolha por uma concepção de linguagem como interação. Geraldi (1985) expõe as três concepções de linguagem (Linguagem como expressão do pensamento; Linguagem como instrumento de comunicação; e Linguagem como interação) e discute como a adoção de uma ou outra concepção tem impacto tanto sobre o ensino de Língua Portuguesa, quanto sobre os sujeitos aprendizes. Nesse mesmo texto, o autor propõe ainda que o ensino de Língua Portuguesa deve tomar como objeto o texto. Nesse sentido, vemos como os trabalhos selecionados adotam uma perspectiva de ensino de Língua Portuguesa que se configurou como uma mudança de paradigma no ensino: da gramática normativa e da metalinguagem, da concepção de linguagem como expressão do pensamento; para o texto como objeto de ensino e a linguagem como interação.

Desse modo, os trabalhos apresentados aderem a essa mudança de paradigma, advinda sobretudo, da publicação do livro O texto na sala de aula, organizado por Geraldi e das pesquisas de autores da área de Linguística, Literatura, Linguística Aplicada, Ensino de Língua e Literatura realizadas na época e da disseminação dos estudos de Bakhtin (1939) no Brasil. Trata-se de uma mudança que será consolidada a partir da proposição de documentos nacionais sobre o ensino de disciplinas escolares, como o Parâmetros Curriculares Nacionais (PCCs) e, mais tardiamente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esses documentos oficiais adotaram e materializaram o objeto de ensino e a concepção de linguagem defendida por esses pesquisadores.

Além de aderirem a essas teorias, vemos a recorrência ainda de um tema: a escrita ou produção textual, termos que funcionam como equivalentes. Outro elemento recorrente são os livros didáticos utilizados como corpus das pesquisas apresentadas. Trazer o livro didático como objeto de análise é relevante, principalmente se reconhecermos o papel desse instrumento de ensino no contexto brasileiro. No Brasil, o livro didático funciona não só como um instrumento de ensino, mas como um importante instrumento para a democratização do ensino e para a existência de um currículo nacional.

4. O ensino de Língua Portuguesa em foco

Nesta seção, apresentaremos mais detalhadamente cada um dos trabalhos a serem analisados.

4.1 Produção textual, interlocução e circulação

O primeiro trabalho a ser analisado tem como título a Análise das propostas de produção textual nos livros didáticos do 3º ano do Ensino Médio, foi defendido em 2023 no Curso de Letras-Português da Universidade Federal do Maranhão, campus de Bacabal. A monografia possui 59 páginas.

A organização interna da monografia compreende uma introdução, três capítulos de desenvolvimento, as considerações finais e as referências. A introdução apresenta como problema mais amplo as dificuldades relacionadas ao ensino de Língua Portuguesa na educação básica e situa o livro didático como um dos principais recursos utilizados por professores e estudantes, particularmente no trabalho com leitura e produção textual. É nesse contexto que o autor delimita seu objeto: as propostas de produção textual presentes em livros didáticos utilizados no Ensino Médio de uma escola pública de Bacabal, no Maranhão. A investigação é orientada pela preocupação em verificar em que medida essas propostas

correspondem a uma concepção interacionista de língua e possibilitam que a escrita ultrapasse uma atividade exclusivamente escolar.

O primeiro capítulo de desenvolvimento é um capítulo de fundamentação teórica. Nesse capítulo, o autor estabelece uma relação entre a concepção de língua assumida pelo professor ou pelo material didático e as práticas de produção textual decorrentes dessa concepção. A discussão parte de uma crítica à centralidade da gramática normativa e à redução da escrita a uma atividade destinada predominantemente à correção gramatical, defendendo, em contraposição, que a produção de textos esteja relacionada a contextos efetivos de interação.

No capítulo seguinte, o discente apresenta os procedimentos empregados na realização da pesquisa. A seção explicita a natureza bibliográfica e qualitativa da investigação e apresenta e caracteriza o corpus documental. O corpus é constituído por dois livros didáticos destinados ao terceiro ano do Ensino Médio: Português: contexto, interlocução e sentido, de Abaurre e Pontara; e Esferas das linguagens, de Campos e Assumpção. Em cada obra, o pesquisador seleciona um capítulo dedicado à produção textual, buscando verificar sua aproximação ou seu distanciamento em relação à concepção interacionista de língua.

A análise propriamente dita concentra-se no capítulo 4 e é dividida de acordo com os dois materiais que constituem o corpus: uma atividade do livro que tem foco a produção de resenhas; e uma proposta de produção do gênero artigo de opinião. Dessa maneira, a comparação não ocorre apenas entre dois livros didáticos, mas entre duas formas de organizar didaticamente a produção de gêneros textuais no último ano do Ensino Médio.

A organização do trabalho revela, portanto, um percurso relativamente linear entre problematização do ensino de escrita, discussão teórica sobre concepções de língua, apresentação metodológica do corpus e análise de propostas concretas de produção textual. Essa estrutura é importante para compreender como o ensino de Língua Portuguesa se constitui como objeto de pesquisa no TCC. Diferentemente de uma investigação baseada na observação direta de aulas ou na análise de textos efetivamente produzidos pelos estudantes, o autor do TCC

analisado toma o livro didático e, mais especificamente, os comandos e encaminhamentos de produção textual nele inscritos como materialidade a partir da qual é possível investigar concepções de língua e de ensino.

As considerações finais retomam essa relação entre livro didático, concepção de língua e prática docente. O autor reconhece o livro didático como recurso relevante para o trabalho com leitura, escrita e análise linguística, mas ressalta que ele deve funcionar como material de apoio, e não como substituto da intervenção do professor. Ao mesmo tempo, reafirma a concepção interacionista como aquela considerada mais produtiva para o ensino de Língua Portuguesa, sobretudo por se contrapor a exercícios mecanicistas e buscar aproximar as atividades escolares de situações efetivas de uso da língua.

Assim, do ponto de vista de sua arquitetura textual, a monografia desse discente organiza-se em torno de um movimento que parte de uma questão ampla — como ensinar produção textual a partir de uma concepção interacionista de língua — e a transforma em um problema empiricamente delimitado: como duas propostas de produção textual presentes em livros didáticos do terceiro ano do Ensino Médio materializam, ou não, essa concepção. O livro didático deixa, portanto, de ser tratado exclusivamente como instrumento pedagógico e passa a constituir um documento passível de análise. Essa característica aproxima o trabalho de outros TCCs do Curso de Letras da UFMA/Bacabal nos quais materiais e práticas oriundos da educação básica (livros didáticos, produções de estudantes e registros de estágio) são convertidos em corpus de pesquisa.

Ao longo do trabalho, é possível reconhecer uma filiação teórica marcada por autores como Geraldi (1985, 1991), Marcuschi (2002, 2008) e estudos sobre livro didático e produção textual. Antunes (2003) e Volóchinov (1939) também são mobilizados para sustentar a compreensão da língua como interação. O conceito decisivo é o de interação/interlocução a afirmação amplamente defendida no texto é a de que uma proposta de escrita só se realiza quando há um leitor distinto do professor/avaliador.

Sequência 1 – Retirado da conclusão do TCC 1

> Diante da análise dos comandos das propostas de produção textual dos LD's efetuadas nesse trabalho, sobressai-se em ambos o fato de que esses não consideram um suporte amplo, de modo que o texto não apresenta função social, mas acaba sendo destinado somente ao professor. Dentre as questões específicas, ressalta-se ainda a falta de explicitação das diferenças entre tipologia e gênero, sendo uma questão basilar é de suma importância a ser desenvolvida dentro do âmbito da produção textual.

A sequência retirada da conclusão mostra como os resultados apresentados são recortados pela teoria que foi mobilizada ao longo do trabalho. Em um trabalho que pretende verificar se a concepção interacionista está presente nas atividades de produção textual presentes no livro didático do Ensino Médio, aderir a tal concepção de linguagem e ao que ela implica parece ser a tônica do texto. Desse modo, vemos na sequência a crítica que emerge a três pontos do livro didático e as atividades de escrita desse instrumento: 1) o fato de que o leitor em potencial dos textos a serem produzidos é o professor; 2) o texto a ser produzido a partir da atividade de escrita do livro didático não tem uma função social ou não foi pensando para ser produzido como se tivesse; e 3) a ausência de distinções mais claras entre conceitos teóricos fundamentais na área de Ensino de Língua Portuguesa, como gênero e tipologia.

Nesse sentido, vemos como a teoria que embasa o texto não funciona apenas como fundamento teórico para a escrita do texto, mas como critério de análise do corpus apresentado. O critério para avaliar positivamente uma atividade não se restringe à presença de um gênero ou à correção formal da consigna da atividade: é necessário que haja condições de produção, finalidade e interlocução. A finalidade e o destinatário do texto tornam-se, assim, categorias de análise e índices da "autenticidade" da prática de escrita.

Outra afirmação recorrente no trabalho é a defesa da concepção interacionista como orientação para o ensino. O texto contrapõe essa perspectiva à descrição gramatical e à produção restrita ao espaço escolar. Nessa oposição, o professor aparece como mediador. Cabe-lhe intervir no livro didático, adaptar

propostas e produzir condições para que a escrita funcione como uma prática social.

Metodologicamente, a pesquisa combina levantamento bibliográfico e análise interpretativa de dois livros didáticos aprovados pelo PNLD, realizando um recorte de capítulos de produção textual. O material didático não é tomado como espelho neutro do ensino, mas como dispositivo que materializa determinadas concepções de língua e de escrita. A seguir, passamos à análise de outro trabalho a ser analisado neste capítulo.

4.2 Gêneros textuais como práticas sociais

O trabalho 2, intitulado Gêneros textuais: uma análise crítica de um livro didático do 6º ano do Ensino Fundamental, foi produzido em 2025 e toma como objeto central o modo como os gêneros textuais são apresentados e trabalhados em um livro didático de Língua Portuguesa destinado ao 6º ano do Ensino Fundamental.

A monografia tem 74 páginas e é constituída por introdução, quatro capítulos de desenvolvimento, um capítulo em que se apresenta os resultados, considerações finais e referências. A introdução situa a pesquisa no debate sobre a presença dos gêneros textuais nos livros didáticos de Língua Portuguesa e sobre sua importância para o ensino. A autora, aderindo aos autores que servem de referencial a seu trabalho, parte da definição de que os gêneros não constituem apenas conteúdos escolares, mas formas de linguagem vinculadas às diferentes situações de comunicação e às práticas sociais. Por essa razão, interessa a pesquisa analisada observar de que maneira os gêneros são apresentados aos estudantes e quais possibilidades de uso da linguagem são construídas pelas atividades propostas.

O segundo capítulo concentra parte importante da fundamentação teórica da pesquisa. A autora estabelece distinções conceituais necessárias para delimitar

seu objeto, definindo o conceito de gênero, de letramento e a abordagem sociodiscursiva da linguagem.

O capítulo 3 realiza uma discussão teórica sobre o corpus da investigação: o livro didático. A autora contextualiza historicamente o livro didático e as políticas públicas relacionadas à produção, avaliação e circulação dos livros didáticos e mobiliza a BNCC como documento de referência para pensar o lugar atribuído aos gêneros no ensino de Língua Portuguesa.

O capítulo 4 explicita a constituição do corpus e os procedimentos utilizados para analisá-lo. A autora organiza a análise em torno de quatro eixos: estímulo à produção textual; variedade de gêneros; atividades propostas; e relação com a realidade.

No capítulo 5, a autora percorre o material selecionado como corpus, observando os diferentes gêneros nele presentes e examinando as atividades a eles associadas à luz das categorias anteriormente estabelecidas. A análise procura verificar como esses gêneros são didatizados, quais atividades de leitura e produção são propostas e em que medida tais atividades estabelecem relações com situações de uso social da linguagem. A própria extensão reservada à análise, aproximadamente trinta páginas, evidencia a centralidade que a análise do material didático assume na composição da monografia.

Após esse percurso analítico, o trabalho apresenta um capítulo denominado "Resultados". Essa opção faz com que a monografia separe a análise dos resultados encontrados. Nas considerações finais, a autora retoma os principais achados e afirma que o livro apresenta uma variedade significativa de gêneros, incluindo modalidades orais e escritas, literárias e não literárias, escolares e cotidianas. Entre os gêneros identificados estão parábola, fábula, notícia, conto, carta, poema, artigo de divulgação científica, folheto informativo, entrevista e tirinha. A autora interpreta essa diversidade como elemento que pode contribuir para ampliar o repertório dos estudantes e favorecer sua participação em diferentes situações comunicativas.

Nas considerações finais, destaca-se que as atividades do material articulam leitura, análise, reflexão linguística e produção textual, seguindo percursos que incluem leitura e interpretação de textos, análise de recursos linguísticos e discursivos, exercícios de compreensão, planejamento da produção, escrita, revisão e reescrita. Desse modo, o livro analisado é compreendido como um material que se aproxima de uma perspectiva sociointeracionista de linguagem e que procura relacionar o ensino dos gêneros às práticas sociais.

Sequência 2 – Retirado da conclusão do TCC 2

> A análise dos capítulos 1 ao 8 demonstra que o material didático adota uma abordagem coerente com a concepção sociointeracionista da linguagem, além de valorizar a diversidade de gêneros, o estímulo à autoria, o desenvolvimento da competência discursiva e a articulação com temas sociais relevantes.

Semelhante ao que vimos no trabalho 1 "interacionista" ou "sociointeracionista" funciona como categoria positiva para qualificar o material didático. Entretanto, no trabalho 2, a noção aparece articulada mais diretamente à diversidade de gêneros, à autoria e à competência discursiva. O livro é avaliado favoravelmente porque permitiria formar leitores e produtores de texto capazes de compreender a linguagem como ação social.

Do ponto de vista da constituição do ensino de Língua Portuguesa como objeto de pesquisa, os dois trabalhos analisados até o momento apresentam uma característica importante: a sala de aula não é observada diretamente. O objeto de análise é o livro didático, tomado como materialidade por meio da qual se procura compreender determinada concepção de ensino de língua. Entretanto, há uma diferença entre os trabalhos realizados pelos dois pesquisadores. Enquanto o TCC 1 investiga as propostas de produção textual de dois livros do terceiro ano do Ensino Médio, selecionando dois gêneros para uma análise mais detida; o TCC 2 realiza um movimento mais abrangente sobre um único livro didático do 6º ano, procurando compreender o tratamento dispensado aos gêneros textuais ao longo do material.

Essa diferença de recorte convive, contudo, com uma proximidade conceitual bastante significativa. Nos dois trabalhos, o livro didático é analisado tendo como foco a adesão a uma concepção interacionista ou sociointeracionista de língua e a qualidade das propostas tende a ser aferida por sua capacidade de ultrapassar uma abordagem estritamente formal da linguagem e aproximar o estudante de práticas sociais de leitura e escrita.

O trabalho 2 também elege o livro didático como corpus, mas desloca o foco para o tratamento dos gêneros textuais em material destinado ao 6º ano do Ensino Fundamental. Sua fundamentação articula Bakhtin, Marcuschi, Dolz e Schneuwly (2004), Rojo (2003, 2009), Antunes (2003), entre outros autores. O gênero é compreendido como forma relativamente estável de comunicação, vinculada às esferas de atividade humana e às situações concretas de interação. A escolha teórica aproxima diretamente gênero e ensino. Se os gêneros são práticas sociais e não estruturas fixas, ensiná-los supõe trabalhar finalidades, interlocutores, suportes, circulação e usos.

Essa recorrência merece uma leitura cuidadosa. Ao mesmo tempo em que indica uma formação teórica consistente com transformações importantes no ensino de Língua Portuguesa, a repetição de expressões como "formação de sujeitos críticos", "autoria", "práticas sociais" e "transformação da realidade" pode produzir um efeito de evidência (Orlandi, 2004). Orlandi (2004) define como efeito de evidência um efeito produzido pela ideologia, no qual os sentidos estabilizados são tomados como naturais, evidentes. Torna-se necessário perguntar, em cada análise, quais características concretas da atividade permitem sustentar essas conclusões. A categoria teórica ganha força quando retorna à materialidade do corpus, e não apenas quando funciona como atributo positivo previamente esperado.

5. **Comparação dos TCCs: Autores, Objetos, Métodos E Conceitos**

A comparação evidencia que os dois trabalhos se aproximam menos pela identidade de corpus do que por uma rede de problemas e referências. Os dois trabalhos analisam livros didáticos e tomam a escrita ou a textualidade como eixo importante. Mesmo no trabalho centrado em gêneros, a produção textual, a autoria e a circulação aparecem como critérios de avaliação do material.

Entre os autores, Marcuschi é a referência de maior circulação entre os trabalhos, especialmente nos estudos sobre texto, gênero e produção textual. Geraldi (1985) ocupa posição central no TCC 1, funcionando como referência para uma concepção de linguagem vinculada à interação e para a crítica de práticas escolares que esvaziam a interlocução. Bakhtin/Volóchinov (1939, 1992) aparecem no eixo da interação e dos gêneros.

Do ponto de vista metodológico, a recorrência da pesquisa qualitativa, bibliográfica e documental confirma a tendência observada no corpus geral. O ensino é estudado a partir de seus produtos documentais: livro didático, texto de aluno, relatório de estágio (os dois últimos referem-se aos dois trabalhos que não foram analisados detidamente, mas estavam entre os 22 trabalhos presentes no levantamento inicial). Isso possibilita análises detalhadas de materialidades, mas também estabelece um limite: as pesquisas dizem mais sobre representações, propostas e registros do ensino do que sobre a interação efetivamente observada em sala de aula.

Os conceitos mobilizados formam dois núcleos. O primeiro é textual-discursivo: gênero, produção textual, interlocução. O segundo é pedagógico-subjetivo: autoria, autonomia, prática social, sujeito, criticidade, mediação. A passagem de um núcleo a outro é uma das características mais importantes dos trabalhos: categorias linguísticas são constantemente relacionadas a efeitos pedagógicos e sociais.

Quadro 2 – Regularidades e diferenças no modo de tomar o ensino de LP como objeto

Dimensão	Oliveira	Teixeira
Entrada no ensino	Livro didático/proposta de escrita	Livro didático/gêneros
Concepção privilegiada	Língua como interação	Linguagem sociointeracionista
Polo criticado	Escrita sem circulação/interlocução	Ensino descontextualizado
Lugar do aluno	Interlocutor e produtor	Autor/leitor crítico
Lugar do professor	Mediador/adaptador do LD	Mediador de práticas de gênero

Fonte: elaboração própria

6. Afirmações recorrentes sobre o ensino de Língua Portuguesa

A leitura dos trabalhos permite identificar afirmações que, embora utilizando termos distintos, reaparecem nos trabalhos. A primeira é que a língua não deve ser ensinada apenas como código ou sistema abstrato. A segunda é que a escrita precisa ultrapassar a lógica do exercício escolar destinado exclusivamente à correção do professor. A terceira é que o texto deve ser relacionado a práticas sociais, interlocutores e finalidades. A quarta é que o estudante deve ocupar uma posição de autoria, autonomia ou participação ativa. A quinta é que o professor exerce papel de mediação, inclusive diante do livro didático.

Como mostramos anteriormente, essas formulações não surgem isoladamente. Elas remetem a uma história dos estudos linguísticos e do ensino de Português no Brasil, particularmente às críticas produzidas, desde as últimas décadas do século XX, ao ensino normativo e descontextualizado. Geraldi (1985, 1991), Marcuschi (2002), Bakhtin/Volóchinov (1939) e os estudos de gêneros constituem parte importante dessa memória teórica. Quando os TCCs afirmam que é preciso trabalhar com “situações reais de uso”, “práticas sociais”, “autoria” ou “interação”, eles se inscrevem em uma rede de dizeres já legitimada no campo.

A Análise do Discurso permite problematizar essa recorrência sem negar sua relevância pedagógica. Em Pêcheux (1975), o dizer não nasce de um sujeito que inaugura sentidos; ele se produz em condições históricas e em relação com um

já-dito. Orlandi (2004) afirma que a memória discursiva participa da constituição do que pode e deve ser dito em determinadas condições. Nessa perspectiva, interessa observar como algumas formulações se tornam evidentes no discurso acadêmico sobre ensino de língua: “língua é interação”, “o aluno deve ser crítico”, “a escrita precisa ser contextualizada”, “o professor é mediador”.

O problema analítico não consiste em decidir se tais afirmações são verdadeiras ou falsas, mas em compreender o funcionamento que adquirem. Quando deixam de ser demonstradas no corpus e passam a operar como pressupostos, podem produzir um efeito de evidência (Orlandi, 2004). Assim, um dos achados do conjunto é justamente a estabilização de uma determinada imagem do “bom” ensino de Língua Portuguesa.

Essa estabilização organiza uma série de pares opositivos: código/interação; gramática/texto; artificialidade/prática social; reprodução/autoria; passividade/protagonismo; correção/produção de sentidos.

Considerações Finais

A análise dos trabalhos permitiu perceber o modo como a Língua Portuguesa foi tomada como objeto de investigação. Mais especificamente, foi possível analisar como a teoria mobilizada pelos trabalhos determinou o próprio gesto analítico realizado sobre os materiais selecionados. Essa filiação a uma teoria é algo necessário à entrada de um pesquisador em uma comunidade cientifica. Porém, muitas vezes o uso dessa teoria acaba por ocupar múltiplas funções e ser apresentada como uma finalidade em si ou como uma evidência.

Esse movimento produz uma questão que merece ser problematizada. Se, por um lado, esses trabalhos se filiam a perspectivas que historicamente questionaram o caráter normativo e prescritivo do ensino de Língua Portuguesa, por outro, o funcionamento da teoria no interior das análises parece produzir uma espécie de nova normatividade. Trata-se de outra forma de prescrição, constituída quando determinadas concepções teóricas passam a funcionar como parâmetro

previamente estabelecido para determinar o que seria uma boa ou uma má prática de ensino, um material adequado ou inadequado ou, ainda, uma abordagem mais ou menos legítima da língua em contexto escolar.

A consequência é que, em determinados momentos, a análise parece partir menos das especificidades do objeto investigado do que da necessidade de verificar sua correspondência com aquilo que a teoria já estabeleceu como desejável para o ensino de Língua Portuguesa. Em vez de a teoria funcionar como instrumento capaz de produzir perguntas para o objeto, corre-se o risco de que o objeto seja convocado apenas para confirmar categorias, concepções e expectativas previamente constituídas no campo teórico.

Essa questão se torna ainda mais significativa quando se considera o lugar a partir do qual os três trabalhos se aproximam do ensino de Língua Portuguesa. Em nenhum deles a sala de aula, constitui o corpus da investigação. Há, desse modo, uma exterioridade do olhar que merece ser considerada. Analisa-se o ensino de Língua Portuguesa a partir de materiais que o representam, prescrevem, registram ou procuram organizá-lo, mas não necessariamente a partir da complexidade das relações que se estabelecem no interior da própria sala de aula. Essa exterioridade, associada ao uso da teoria como parâmetro de avaliação, pode colocar o pesquisador em uma posição peculiar: a de uma espécie de "agente da teoria", responsável por verificar em que medida os objetos analisados correspondem ou não aos princípios teóricos aos quais a pesquisa se filia. O problema não está, evidentemente, na adoção dessas perspectivas teóricas, mas no risco de que elas sejam tomadas como um modelo acabado diante do qual a realidade educacional deva simplesmente ser medida.

Os trabalhos analisados podem, assim, ser compreendidos também como indícios de uma questão mais ampla que merece investigação no campo do ensino de Língua Portuguesa: a tendência de, em determinadas pesquisas, contornar o próprio objeto. Produzem-se discussões sobre aquilo que o ensino de língua não deveria ser, criticam-se concepções consideradas ultrapassadas e apresentam-se outras perspectivas como alternativas teórica e metodologicamente mais

produtivas. Entretanto, nem sempre essas concepções defendidas são confrontadas com as condições concretas nas quais o ensino efetivamente acontece. Essa distância é particularmente relevante porque a sala de aula não constitui apenas o espaço de aplicação de concepções produzidas externamente a ela. É nesse espaço que diferentes sujeitos, saberes, condições institucionais, materiais didáticos, políticas educacionais, histórias escolares e condições de trabalho se encontram e produzem aquilo que, afinal, denominamos ensino de Língua Portuguesa. Olhar diretamente para esse espaço poderia, portanto, não apenas permitir avaliar práticas a partir das teorias existentes, mas também produzir um movimento inverso: fazer com que aquilo que acontece na sala de aula interrogue as próprias teorias.

Talvez esteja justamente aí uma das questões mais significativas suscitadas pelo conjunto analisado. A teoria é frequentemente mobilizada para colocar a prática à prova, mas a prática nem sempre é convocada para colocar a teoria à prova. Quando o movimento ocorre predominantemente na primeira direção, corre-se o risco de substituir uma normatividade por outra: abandona-se a prescrição fundada em uma determinada concepção tradicional de língua, mas institui-se uma nova prescrição, agora sustentada pelas próprias teorias contemporâneas de linguagem e ensino.

Os TCCs constituem, nesse sentido, um lugar de passagem entre formação e produção de conhecimento. Eles registram aquilo que o estudante aprendeu a reconhecer como problema e, simultaneamente, colocam-no diante da exigência de produzir uma leitura própria. Investigar esses trabalhos possibilita compreender não apenas o que se pesquisa no Curso de Letras da UFMA/Bacabal, mas também quais imagens de língua, escrita, ensino, professor e aluno estão sendo produzidas na formação de seus licenciandos.

Como desdobramento, a pesquisa sugere a importância de ampliar pesquisas diretamente ligadas às escolas de Bacabal e região, incorporando observação de aulas, entrevistas, intervenções pedagógicas, análise longitudinal de produções escritas e práticas de oralidade e multiletramentos. A consolidação do

eixo de ensino pode aproximar ainda mais TCC, estágio, iniciação científica, extensão e demandas concretas da educação básica

REFERÊNCIAS

ABAURRE, Maria Luiza M.; ABAURRE, Maria Bernadete M.; PONTARA, Marcela. Português: contexto, interlocução e sentido. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2016.

ANTUNES, Irandé. Aula de português: encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAKHTIN, Mikhail [1992]. Estética da criação verbal. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN/VOLÓCHINOV [1939]. Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Editora 34, 2017.

BENVENISTE, Émile. Problemas de linguística geral I. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

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

CAMPOS, Maria Inês Batista; ASSUMPÇÃO, Nívia. 360º língua portuguesa: esferas das linguagens. v. 3. 1. ed. São Paulo: FTD, 2017.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

FOUCAULT, Michel [1970]. A ordem do discurso. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

GERALDI, João Wanderley (org.) [1985]. O texto na sala de aula. São Paulo: Ática, 2012.

GERALDI, João Wanderley. Portos de passagem. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

KUHN, Thomas S [1972]. A estrutura das revoluções científicas.12. ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). Gêneros textuais e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.

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

ORLANDI, Eni Puccinelli. Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 2004.

PÊCHEUX, Michel [1975]. Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Letramentos múltiplos, escola e inclusão social. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues; BATISTA, Antônio Augusto Gomes (org.). Livro didático de língua portuguesa: letramento e cultura da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

PARTE II - FORMAÇÃO DOCENTE E ENSINO DE LÍNGUAS E LITERATURA

LIBRAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA: CONTRIBUIÇÕES PARA A ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO DE SURDOS NO CONTEXTO ESCOLAR

Brandon Jhonata Cardoso Santana

Introdução

A Libras, língua brasileira de sinais, é reconhecida como meio de comunicação e expressão das comunidades surdas brasileiras desde 24 de abril de 2002, pela Lei nº 10.436. Essa lei, bem como o Decreto 5.626/2005, que a regulamenta, representam um avanço legal fundamental para a inserção da Libras como disciplina obrigatória na formação de licenciados e de profissionais de fonoaudiologia. Os impactos desses aparatos legais reverberam na formação de professores e, consequentemente, na inclusão de surdos em contextos educacionais.

Com vistas aos licenciandos de Letras/Português, cuja graduação habilita ministrar aulas de português e suas literaturas nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, a disciplina Libras desempenha papel fulcral no desenvolvimento de práticas pedagógicas mais inclusivas e conscientes às demandas de estudantes surdos. Esse público constitui a realidade heterogênea do corpo discente na educação básica e requer do docente práticas alinhadas às suas especificidades, conforme é garantido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) e pela Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015).

A Libras como componente na matriz dos estudantes de licenciatura, viabiliza discussões teóricas e o desenvolvimento de habilidades comunicativas básicas. Nela, fomenta-se as reflexões sobre a realidade da pessoa surda na sociedade, as barreiras comunicativas enfrentadas, a relação com a língua portuguesa em sua modalidade escrita (como segunda língua), os diferentes perfis identitários de surdos que demandam práticas pedagógicas diferenciadas, entre

outras discussões de cunho teórico. Além disso, oportuniza-se o desenvolvimento de habilidades básicas de sinalização (compreensão e expressão) em Libras. Esses conhecimentos favorecem práticas pedagógicas conscientes e sensíveis frente às especificidades do sujeito surdo, bem como a inclusão por meio de interações sinalizadas, que representam uma prática linguisticamente acessível por parte do professor.

Desse modo, discute-se neste texto as implicações da disciplina Libras na formação de professores de português, a partir das experiências vivenciadas em sala de aula na Universidade Federal do Maranhão, campus Bacabal. São abordadas as temáticas da surdez, da Libras e da Educação inclusiva com ênfase no ensino de língua portuguesa, com o objetivo principal de ressaltar a importância dessa disciplina na formação de professores de português, considerando práticas docentes inclusivas e acessíveis para surdos em contexto escolar. Assim, parte-se da seguinte pergunta: como a disciplina de Libras contribui para a formação de professores de português e para a construção de práticas pedagógicas voltadas à acessibilidade e inclusão de estudantes surdos em escolas inclusivas?

Para isso, este capítulo organiza-se em duas seções principais, além das considerações finais e referências. Inicialmente, no tópico "Libras, Surdez e Educação Inclusiva", discutem-se conceitos, especificidades e aplicações voltadas às práticas inclusivas, sob a perspectiva da surdez enquanto diferença. Em seguida, na seção "A Libras na formação do professor de língua portuguesa", abordam-se as contribuições dessa disciplina para a formação de professores conscientes das especificidades dos discentes surdos, de modo a favorecer práticas pedagógicas mais inclusivas e adequadas ao ensino de língua portuguesa, pautadas na visualidade e no uso de textos verbovisuais. Por fim, apresentam-se as considerações finais e as referências.

2. Libras, Surdez e Educação Inclusiva

A Libras é uma das línguas de sinais presente no território brasileiro, que "se constitui nos grandes centros urbanos" (Quadros, 2022, p. 286). De acordo com a Lei nº 10.436/02, entende-se como Libras "a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil." (Brasil, 2002). Trata-se de uma língua de modalidade visuoespacial, "cuja forma de percepção e expressão se dão por meio da visão e do espaço: os sinalizantes utilizam o espaço de sinalização para produzirem seus discursos e utilizam a visão como canal de recepção dos discursos produzidos." (Santana, 2025, p. 22).

O cerne da definição dada pela lei 10.436/02 traz a compreensão de que a Libras é um sistema linguístico com estrutura gramatical própria, o que ratifica o seu status linguístico e sua autonomia em relação a outras línguas, como a língua portuguesa que é majoritária em território brasileiro. Além disso, insere em seu texto que se trata de uma língua adotada nas interações e interrelações nas comunidades surdas brasileiras. Quadros (2002) esclarece que as "comunidades surdas se constituem a partir do encontro de pessoas surdas e se estendem às pessoas que usam as línguas de sinais, tais como filhos ouvintes de pais surdos e outras pessoas que aprendem essa língua por diferentes razões." (p. 286).

Sob essa perspectiva, estabelece-se a interface entre a Libras e as comunidades surdas brasileiras. Há uma relação entre língua, cultura e identidades. Esse viés, de cunho socioantropológico, localiza a pessoa surda como um indivíduo com especificidades linguísticas, culturais e identitárias, e não como uma pessoa que precisa de "conserto" ou que é "defeituoso" e que só vai ser funcional se puder ouvir, como costumam ser estereotipados. Perlin (2013) assevera que o "surdo tem diferença, não deficiência" (p. 56), e que os estereótipos interferem na "aceitação da identidade surda" (ibid., p. 54).

Os surdos "são vistos como figuras frias desprovidas de definição cultural. Admitidos como tipos incapazes, continuam a carregar a marca de seus corpos ditos mutilados, de sua inteligência dita fracassada [...]." (Perlin, 2013, p. 55). Essa

visão estereotipada do sujeito surdo se sustenta na concepção ouvintista dicotômica de normalidade e deficiência, em que localizam a pessoa surda pela característica física da [não] percepção auditiva, e não pelas suas potencialidades ou por suas características linguísticas, culturais e identitárias.

É pertinente compreender que a comunidade surda é diversa, constituída por sujeitos surdos diversos, linguística e culturalmente situados. A expressão "o surdo é assim", apaga a diversidade, reduz uma comunidade, desconsidera a natureza heterogênea dos povos surdos e as particularidades dos sujeitos. Perlin (2013) categoriza diferentes identidades surdas, como as identidades híbrida, de transição, incompleta, flutuante, entre outras.

Essas categorias consideram as experiências visuais dos surdos e o modo como esses sujeitos interagem com o mundo. A pessoa que nasce ouvinte e se torna surda (id. híbrida) interage com o mundo e com as línguas de sinais de maneira distinta do sujeito que nasce surdo (Perlin, 2013). Além desses aspectos, vale mencionar que existem surdos que fazem leitura labial, há outros que não a fazem; há surdos que são fluentes em uma língua de sinais, há outros que não são; há surdos que possuem relação com o som, por terem resquícios auditivos, há outros que não ouvem nada, há outros que ouvem, mas não decodificam o som; há surdos que, pelos estigmas, querem ser ouvintes, há surdos que amam ser surdo e se veem como sujeitos diferentes. Assim, nota-se que estereótipos não são fatos. São ideias preconcebidas e generalizadas a uma comunidade, que, como já foi discutido, é heterogênea.

Diante disso, é sensato compreender e respeitar as diferentes identidades surdas para que essa comunidade seja cada vez mais incluída e possa deixar de viver como estrangeiros em seu próprio país. Essa consciência impacta em todos os setores da sociedade, como é o caso da inclusão de surdos em contexto educacional.

A educação inclusiva para surdos não consiste na mera garantia de matrícula e de presença física na escola; é necessário garantir condições efetivas de comunicação, participação e aprendizagem. É garantir acesso, permanência e

condições de conclusão; o que só acontece efetivamente por meio da acessibilidade linguística. Em outras palavras, apenas garantir a presença física de surdos na escola, é uma prática de integração e não de inclusão. A Inclusão só acontece de maneira efetiva, quando toda a comunidade escolar tem consciência e põe em prática as acessibilidades linguística e atitudinal.

Pode-se pensar na presença de tradutores e intérpretes de Libras como sendo algo resolutivo e que garante a efetividade da inclusão de surdos. No entanto, a presença desse profissional, embora de grande relevância, não se mostra suficiente. É necessário que, somada à presença de tradutores e intérpretes, haja uma movimentação em todos os setores do ambiente educacional, gestores, professores, servidores, discentes e todos os envolvidos no contexto educacional. A inclusão de surdos não ocorre por trabalhos individuais, ela ocorre em trabalhos colaborativos.

A LBI (Lei nº 13.146/15), quando fala sobre o direito à educação, estabelece a garantia de "condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena" (Brasil, 2015). Assim, é dever de todos os envolvidos no contexto educacional o engajamento em prol da inclusão, e isso inclui o professor. Desse modo, considerando a educação inclusiva para surdos, é necessário admitir o lugar da Libras, da acessibilidade linguística e mudanças de lentes ao ver discentes surdos.

Portanto, depreende-se que a Libras é uma língua que possibilita acesso, participação e inclusão de surdos. Compreender sua importância e desenvolver competência comunicativa nessa língua é fortalecer a inclusão de surdos e garantir o direito linguístico da comunidade surda brasileira. É adaptar o mundo e a sociedade aos surdos e não tentar modificá-los para que se encaixem.

3. A Libras na formação do professor de língua portuguesa

A disciplina Libras, de acordo com o Decreto 5.626/05, é componente obrigatório nos cursos de formação de professores. Em seu parágrafo primeiro consta que "todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério." (Brasil, 2005).

Sendo assim, o curso de licenciatura em Letras deve conter, obrigatoriamente, a disciplina Libras em seu currículo. Geralmente, tem-se disciplinas com carga horária de 60h (sessenta horas), que contemplam aspectos teóricos e práticos relacionados à Libras e à pessoa surda. Como exemplo, segue a ementa do curso de Letras da Universidade Federal do Maranhão, campus Bacabal.

Quadro 1. Ementa da disciplina Libras no curso de Letras (UFMA/Bacabal)

EMENTA: Aspectos clínicos, educacionais e sócios antropológicos da surdez. Métodos, Filosofias e Concepções Educacionais para Surdos. Educação de Surdos através do apoio das Novas Tecnologias, Pedagogia Surda, Leitura e Escrita do aluno com Surdez. Libras como L1 e português como L2. Profissional TILS. Leis e Decretos que abordam a LIBRAS. Libras: características básicas gramaticais (Noções básicas de fonética, fonologia, morfologia, sintaxe, semântica e pragmática). Literatura, Identidade e Cultura Surda. Prática de Libras: desenvolver a expressão visual-espacial. Parâmetros da Língua de Sinais. Desenvolvimento de LIBRAS dentro de contextos. (OBS: Conteúdo de PEC) = A Língua Brasileira de Sinais no ensino de língua portuguesa.

Fonte: PPC do curso de Letras de Bacabal (2017).

Como se nota no Quadro 1, acima, os conteúdos do ementário da disciplina são bastante abrangentes. São abordados aspectos relacionados à surdez em diferentes perspectivas, bem como cultura e identidades surdas, que conscientizam os acadêmicos sobre a diversidade de perspectiva e sobre os estereótipos sobre a surdez. Somados a essas temáticas discute-se aspectos de cunho educacional, que transitam pelo contexto histórico, marcado por métodos e filosofias educacionais completamente inadequadas às pessoas com surdez; aspectos relacionados ao uso de tecnologias assistivas, pedagogia surda, e o ensino de leitura e escrita de língua

portuguesa como L2 (segunda língua). Há também temáticas que inserem legislações e a atuação de tradutores e intérpretes de Libras. E, por fim, tem-se discussões linguístico-gramaticais sobre a Libras e práticas de conversação sinalizada em diferentes contextos.

Essa ementa, pensada em 2017, possui um número audacioso e desafiador de temas para uma disciplina de 60h (sessenta horas), mas que contempla muitos aspectos voltados ao universo da Libras e da surdez. Com base nos conteúdos dispostos, que articulam teoria e prática de sinalização em Libras e discussões teóricas sobre surdez e educação de surdos, nota-se, em tese, uma ementa que forma um professor de língua portuguesa com base suficiente para atuar com discentes surdos.

Esses saberes favorecem a formação de professores de português no tocante à ampliação de conhecimentos linguísticos, pois há o aprendizado [básico e inicial] de habilidades de comunicação em Libras para suas interações em sala de aula. Além disso, há a expansão da dimensão dos conhecimentos sobre a diversidade linguística, em que o acadêmico compreende a existência de outra modalidade linguística, que é das línguas de sinais (visuoespaciais). Esses saberes linguísticos aproximam esses [futuros] professores à cultura surda, possibilitando conhecer e compreender as experiências visuais vivenciadas pelos surdos, que são impressas nas suas interações, nas suas identidades, nas suas produções acadêmicas, literárias e artísticas. Elementos que, inclusive, ampliam o repertório desse profissional.

Ao lançar mão desse repertório, desconstrói-se estereótipos sobre a surdez, com vistas às potencialidades do sujeito surdo e não a questões biológicas sobre percepção sonora. À luz disso, o professor de língua portuguesa desenvolve atitudes mais inclusivas ajustadas às especificidades educacionais dos estudantes surdos. A partir dos temas debatidos na disciplina Libras é possível formar professores capazes de repensar as práticas de ensino de português para surdos.

É sensato compreender que uma disciplina de Libras, isoladamente, não garante a formação de um professor plenamente preparado para atuar com estudantes surdos, mas constitui um componente importante desse processo

formativo. Aliada a outros componentes, como as disciplinas “Educação Especial e Inclusiva”, “Literatura surda” e outras que compõem o Projeto Político do Curso de Letras da UFMA de Bacabal, é possível formar professores preparados para a realidade heterogênea do corpo discente. E no que tange ao estudante surdo, faz-se necessário formar professores de Português que não compreendam a presença desse público apenas como uma questão de deficiência ou de adaptação. É necessário considerar a dimensão linguística, cultural e identitária da surdez.

3.1 O ensino de Português para estudantes surdos

A língua portuguesa, de acordo com a Lei nº 10.436/02, não pode ser substituída pela Libras. Em outras palavras, do ponto de vista da legislação brasileira, a comunidade surda tem reconhecida a Libras como meio de comunicação e expressão, mas precisa deter conhecimento da língua portuguesa na modalidade escrita. Desse modo, não deve ser furtado ao estudante surdo o direito de desenvolver as competências inerentes à leitura e à escrita da língua portuguesa.

Obviamente, é necessário refletir sobre a relação do sujeito surdo com a língua portuguesa. Com a Lei nº 14.191 de 2021, que altera a Lei 9.394/96 (LDB) para incluir a modalidade da educação bilíngue para surdos, entende-se o lugar da língua portuguesa como L2 na escrita do sujeito surdo. Sob a ótica da educação bilíngue para surdos, a Libras ocupa lugar de língua de instrução e a língua portuguesa aparece como uma segunda língua. Assim, é necessário que o professor de língua portuguesa disponha de conhecimentos necessários sobre as especificidades linguísticas, culturais, identitárias do povo surdo para que desenvolva um trabalho adequado.

Fernandes (2024) assevera que a compreensão de que o processo de leitura e de escrita do surdo deve ser tomado a partir da lógica da leitura e escrita do ouvinte, que toma por referência os sons da fala, isto é, de que “o aprendizado da leitura escrita pelos surdos decorreria de sua habilidade de oralização e da leitura labial” (ibid., p. 47), é equivocada. Segundo essa autora, essa tese, embora

equivocada, “sustentou o fracasso na escolarização de uma geração inteira de pessoas surdas, nos anos 1980, 1990, 2000.” (Fernandes, 2024, p. 47).

Por muito tempo, no Brasil, o método educacional adotado foi o chamado oralismo. Um método que consiste no exercício da oralidade, em que concebe a surdez como uma falha que carece de reparo, e que excluía a possibilidade de uso das línguas sinais. A crença nesse método gerou impactos negativos no processo de ensino-aprendizagem de muitos surdos, como confirma Fernandes (2024).

O Plano Nacional de Educação Bilíngue para Surdos (PNEBS), instituída pela Portaria MEC nº 588 de julho de 2026, apresenta como parte dos seus princípios “o reconhecimento, a valorização e o respeito às especificidades linguísticas, identitárias e culturais dos estudantes Público-Alvo da Educação Bilíngue de Surdos” e “a promoção da equidade educacional e linguística”, entre outros (Brasil, 2026). Embora o perfil profissional formado pelo curso de Letras – Língua portuguesa e suas respectivas literaturas não seja a educação bilíngue de surdos, a compreensão de que o português é uma segunda língua para o surdo garante a equidade educacional e linguística, e resulta em avaliações mais adequadas e metodologias de ensino mais ajustadas.

Skliar (2013) destaca que a mudança de discursos e de práticas educacionais permite atenuar os efeitos do fracasso escolar massivo produzido pelas práticas pedagógicas incompatíveis com o perfil do estudante surdo. Desse modo, para que se tenha êxito, é necessário adotar práticas pedagógicas visuais. “É o processo de visualidade, e não da oralidade, a base do aprendizado; e também é a palavra, e não a letra, a sílaba e o som, a unidade mínima da leitura.” (Fernandes, 2024, p. 53).

Segundo essa autora, a leitura da pessoa surda parte da palavra enquanto menor unidade, desvencilhando-se da noção de consciência fonológica. Para Fernandes (2024), o [re]conhecimento da escrita por parte do sujeito surdo se dá a partir da forma visual da palavra enquanto unidade, semelhante à leitura de um ideograma da língua chinesa. “Na leitura da “língua”, as palavras e outros elementos semióticos do texto corresponderiam, por assim dizer, a ideogramas,

como o sistema de escrita chinês, em que unidades gráfico-visuais (ideogramas) correspondem a unidades semânticas (significados).” (Ibid., p. 52).

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), nos anos finais do Ensino Fundamental, por exemplo, os estudantes devem aprofundar-se nos “gêneros que circulam na esfera pública, nos campos jornalístico-midiático e de atuação na vida pública.” (Brasil, 2018). Assim, o professor de língua portuguesa deve trabalhar com os gêneros jornalísticos – informativos e opinativos – e os publicitários,

> com foco em estratégias linguístico-discursivas e semióticas voltadas para a argumentação e persuasão. Para além dos gêneros, são consideradas práticas contemporâneas de curtir, comentar, redistribuir, publicar notícias, curar etc. e tematizadas questões polêmicas envolvendo as dinâmicas das redes sociais e os interesses que movem a esfera jornalística-midiática. A questão da confiabilidade da informação, da proliferação de fake news, da manipulação de fatos e opiniões tem destaque e muitas das habilidades se relacionam com a comparação e análise de notícias em diferentes fontes e mídias, com análise de sites e serviços checadores de notícias e com o exercício da curadoria, estando previsto o uso de ferramentas digitais de curadoria. A proliferação do discurso de ódio também é tematizada em todos os anos e habilidades relativas ao trato e respeito com o diferente e com a participação ética e respeitosa em discussões e debates de ideias são consideradas. Além das habilidades de leitura e produção de textos já consagradas para o impresso são contempladas habilidades para o trato com o hipertexto e também com ferramentas de edição de textos, áudio e vídeo e produções que podem prever postagem de novos conteúdos locais que possam ser significativos para a escola ou comunidade ou apreciações e réplicas a publicações feitas por outros.

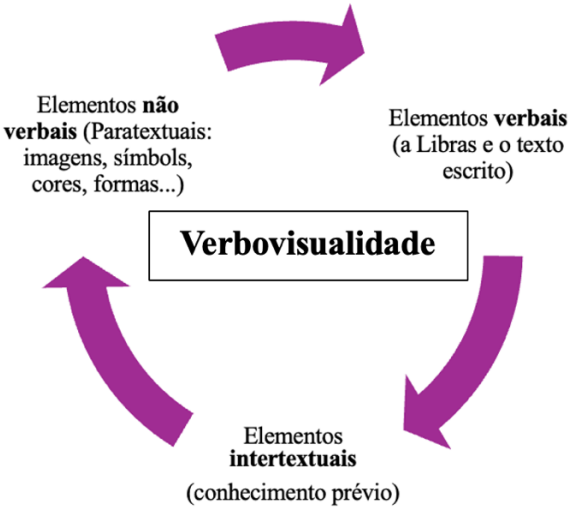
Desse modo, esses conhecimentos devem ser alinhados a práticas sociais críticas e responsáveis. Para que esses estudantes lidem com checagem da veracidade de informações, usos das redes sociais para a proliferação de discursos de ódio etc. E como trabalhar essas questões com o estudante surdo? Quais textos selecionar? Como fazê-los compreender os impactos e a responsabilidade com o que é produzido nas redes sociais? Como conduzi-los à prática de verificar as informações em redes sociais? Como trabalhar a leitura e produção de textos?

Fernandes (2024) recomenda o uso de textos que possibilitem uma contextualização visual. Segundo essa autora o uso de textos que são constituídos

também por pistas imagéticas favorece a compreensão do conteúdo e o resgate de conhecimentos intertextuais. São os textos denominados “verbovisuais”.

Os textos verbovisuais partem do princípio da combinação de materialidades (verbal e visual). São múltiplas semioses que auxiliam na compreensão dos textos e, consequentemente, favorecem a leitura por pessoas surdas, que são sujeitos visuais. A seguir, a Figura 1 apresenta um esquema com elementos que compõem a verbovisualidade mencionada por Fernandes.

Figura 1. Verbovisualidade na leitura



Fonte: adaptado de Fernandes (2024, p. 62).

Essa proposta de Fernandes para o processo de letramento de surdos, que contempla o que ela chama de verbovisualidade, é uma estratégia possível de ser aplicada em sala para trabalhar as exigências da BNCC para cada ano/série do Ensino Fundamental, que foi o exemplo, aqui, apresentado; mas que pode ser ajustado ao Ensino Médio, em que se tem a expectativa do vestibular e que as redações são esperadas e por muitas vezes decisivas no ingresso ao ensino superior.

A verbovisualidade pode ser explorada, por exemplo, na leitura de anúncios, reportagens, tirinhas, histórias em quadrinhos, campanhas publicitárias, postagens digitais, capas de livros e outros gêneros que articulam palavra e

imagem. No Ensino Médio, essa abordagem pode ser ampliada para a análise crítica de diferentes discursos que circulam socialmente, observando como escolhas linguísticas e visuais participam da construção de determinados sentidos.

A articulação entre elementos verbais e visuais é especialmente significativa para o ensino de português escrito a estudantes surdos porque possibilita trabalhar o texto considerando diferentes modos de produção de significado. Desse modo, a imagem, a disposição gráfica, as cores, os elementos tipográficos, os recursos espaciais e outros componentes visuais podem ser analisados juntamente com os elementos linguísticos (Fernandes, 2024). O texto deixa, assim, de ser considerado apenas uma sequência linear de palavras e passa a ser compreendido em sua dimensão multimodal. Dessa maneira, o trabalho com a linguagem mantém relação com competências previstas pela BNCC, sobretudo aquelas relacionadas à compreensão da linguagem como fenômeno social, histórico, cultural e multimodal, à participação em diferentes práticas de linguagem e à análise crítica dos discursos.

Considerações finais

As discussões e reflexões traçadas neste capítulo estabelecem uma interface fundamental entre o ensino de língua portuguesa, a formação docente, a acessibilidade linguística e a inclusão de alunos surdos, destacando os impactos positivos da disciplina de Libras nesse contexto. Conforme demonstrado, o domínio da Libras revela-se indispensável para a atuação do professor de língua portuguesa, haja vista sua responsabilidade direta no ensino do português enquanto segunda língua (L2) para discentes surdos.

Sob esse viés, conceber práticas pedagógicas inclusivas exige ir além da simples participação dos estudantes surdos nas mesmas atividades direcionadas aos ouvintes — cuja primeira língua (L1) é o português oral. Trata-se, essencialmente, de assegurar condições efetivas de acesso aos conhecimentos escolares por meio de práticas linguísticamente acessíveis. Isso pressupõe alinhar o fazer pedagógico

à visualidade inerente ao sujeito surdo, garantindo o pleno desenvolvimento e o aprimoramento de suas habilidades de leitura e de produção textual.

Embora não esgotem a complexidade das discussões sobre a inclusão, os conteúdos abordados na disciplina de Libras fomentam reflexões cruciais para orientar práticas atentas à dimensão visual do processo de aprendizagem. Sob a ótica da pedagogia visual, essa abordagem transcende o uso meramente ilustrativo de imagens como facilitador de conteúdo; envolve, na verdade, uma reorganização metodológica na forma de apresentar, explorar e construir o conhecimento. Essa reestruturação contempla a incorporação de vídeos em Libras, infográficos, mapas conceituais, histórias em quadrinhos, esquemas, recursos digitais e diversos textos multimodais.

Além de ampliar o repertório linguístico do professor, a apropriação da Libras conscientiza para a necessidade de transformar atitudes e relações no cotidiano escolar. Torna-se premente sensibilizar a comunidade escolar ouvinte sobre comportamentos que possam suscitar barreiras à participação do discente surdo, haja vista que a inclusão autêntica não se reduz à mera oferta de intérpretes, materiais acessíveis ou adequações curriculares.

Por fim, as práticas pedagógicas inclusivas cumprem um papel fundamental na desconstrução de estigmas e estereótipos associados à surdez. Quando o estudante surdo é posicionado exclusivamente como sujeito passivo de assistência, a inclusão corre o risco de reproduzir relações de assimetria. Em contrapartida, ao se valorizar sua língua, sua produção cultural, seus conhecimentos e sua autoria, efetiva-se uma educação verdadeiramente democrática e emancipatória.

Referências

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.

BRASIL. Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor

sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Brasília, DF: Presidência da República, 2021.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

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. Brasília, DF: Presidência da República, 2005.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria MEC nº 588, de 2 de julho de 2026. Institui a Política Nacional de Educação Bilíngue de Surdos – PNEBS. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 3 jul. 2026.

FERNANDES, Sueli. Letramento bilíngue e ensino de português para surdos. In: Português escrito para surdos**:** princípios e reflexões para o ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2024.

PERLIN, Gladis. Identidades surdas. In: A surdez**:** um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2013.

QUADROS, Ronice. O que é uma língua de sinais?. In: O que sabemos sobre a linguagem: 51 perguntas e respostas sobre a linguagem humana. São Paulo: Parábola Editorial, 2022.

SKLIAR, Carlos. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In: A surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. Projeto Pedagógico do Curso de Letras: Licenciatura em Língua Portuguesa e suas respectivas literaturas. Bacabal: Universidade Federal do Maranhão, 2017.

SANTANA, Brandon. Glossário geoterminológico semibilíngue português-Libras da eletricidade no Nordeste. Tese de Doutorado (Doutorado em Letras: Linguística). Teresina: Universidade Federal do Piauí, 2025.

LITERATURA, ENSINO E OUTROS CAMINHOS

Stélio Rafael Azevedo de Jesus

I

A literatura é um espaço-tempo de contrastes, fábula, possibilidades de vida e propõe saídas pela poética. Sair pela poética, nesse sentido, é ter a literatura como via de reflexão e ação direta nos mundos individual e social, o que leva a articular nestas páginas as relações entre literatura, ensino e caminho, conjugando literatura, cultura e sociedade.

Marcada como fonte de sentidos da qual se extrai renovações semânticas, a ficção opera no campo da refiguração e abre-se ao inconsciente no qual se assenta a mímesis-zero. Para Luiz Costa Lima (2012), a mímesis-zero situa-se em um espaço onde a ficção ainda não está imantada por um objeto, mas já se originou quando a libido tem seu início, pois, conforme o teórico, "mímesis-zero equivale a dizer que não contém figuras ou linhas de força configuradas. Ela é um como se, isto é, algo que, em estado de gestação, se for plenamente adiante, será um objeto ficcional" (Lima, 2012, 18). A possibilidade de ser um objeto ficcional já movimenta o fenômeno da literatura. O ato criador atinge o sujeito sem que com isso se instaure uma consciência do fato, como se o corpo do sujeito fosse o habitat de uma mímeses que não se mostra como representação, embora sua passagem pela psique produza a potência de uma realização possível. Se a realização se concretizar, observa Lima (2012), ela será um objeto ficcional. Na mesma linha, abstraindo do que disse Rancière (2009), em O inconsciente estético, é possível dizer que literatura é a materialização do pensamento fora da mente. O dentro, enquanto pensamento ou inconsciente não movido para o fora, permanece como "pensamento da arte" que converge para o pensamento efetuado na obra de arte. Assim, a estética, para Rancière (2009, p. 13), é "o lugar onde se constitui uma ideia específica do pensamento."

Pensar a literatura é um modo de mover a estética enquanto disciplina configuradora e discursiva sobre a arte verbal e abre-se à percepção do sensível. Sua presença enquanto arte consiste em intermediar simbolicamente a experiência do sujeito empírico com o objeto literário. A imaginação, por sua vez, não é um locus imediato cuja lógica se dá unicamente no acesso à informação dada. Ao contrário, funciona para promover o curto-circuito do significado à coerência da arte. Uma obra, por conseguinte, é criada para atuar em nós como passagem para o sensível, isto é, para mover-nos ao poético enquanto construto cultural a fim de alcançar uma felicidade clandestina.[1] Em O espaço literário, Maurice Blanchot (1987, p. 20), destaca que "escrever é entregar-se ao fascínio da ausência de tempo". Blanchot declara que

> a ausência do tempo não é um modo puramente negativo. É o tempo em que nada começa, em que a iniciativa não é possível, em que, antes da afirmação, já existe o retorno da afirmação. Longe de ser um modo puramente negativo é, pelo contrário, um tempo sem negação, sem decisão, quando é igualmente lugar nenhum, cada coisa retira-se em sua imagem e o "Eu" que somos reconhece-se ao soçobrar na neutralidade de um "Ele" sem rosto. O tempo da ausência de tempo é sempre presente, sem presença. Esse "sem presente" não devolve, porém, a um passado. Teve outrora a dignidade, a força atuante do agora; dessa forma atuante é testemunha a lembrança, a lembrança que me liberta do que de outro modo me convenceria, me liberta proporcionando-me o modo de invocá-la livremente de dispor dela segundo minha intenção presente. A lembrança é a liberdade do passado (Blanchot, 1987, p. 20).

A literatura, com efeito, assenta-se nessa declaração sobre uma escrita que se entrega a uma ausência de tempo. Como sugere a citação, a suspensão temporal ativa o acontecimento da escrita e remarca sua posição ante a elaboração de linguagem que tanto preserva quanto embaralha pontos de referências do significado a especular uma espécie de desconhecimento. "Eu" e "Ele" são confundidos no regime do estranhamento, da neutralidade e da liberdade. Nesse aspecto, escrever é estar presente e ausente a partir de uma motivação aporética

[1] Expressão referente à obra de contos Felicidade Clandestina, de Clarice Lispector.

empregada no presente, e se distingue de um ato puramente histórico em razão de tal atividade paradoxal em devir. Segundo Paul Ricoeur (1994, p. 102), a ficção literária fragiliza o tempo e toda sua dimensão cultural e histórica, pois medeia a atividade de configuração e refiguração temporal libertando o tempo das coerções limitadoras da experiência, a fim de apresentá-lo em sua vertente imaginativa. O movimento natural da vida pertence a um arranjo temporal que perde a importância histórica para a narrativa que varia a imaginação. O tempo vivido e o tempo narrado são mediados pela tessitura da intriga, ato criativo que organiza os fatos e dá coerência às ações, e resolve paradoxos temporais por meio da poética. Conforme o autor

> o ato de tecer a intriga combina em proporções variáveis duas dimensões temporais, uma cronológica e outra não cronológica. A primeira constitui a dimensão episódica da narrativa: caracteriza a história enquanto constituída por acontecimentos. A segunda é a dimensão configurante propriamente dita, graças à qual a intriga transforma os acontecimentos em história. Esse ato configurante consiste em considerar junto às ações de detalhe ou o que chamamos de os incidentes da história; dessa diversidade de acontecimentos, extrai a unidade de uma totalidade temporal (Ricoeur, 1994, p. 104).

A intriga extrai a configuração de uma sucessão de coisas e a poièsis é a solução para aporias temporais, como a citada por Blanchot sobre a escrita, pois o tecer da intriga mediatiza os dois pólos do acontecimento e da história, soluciona os paradoxos e contribui para a compreensão do todo narrativo.[2] A narrativa, aliás, junta-se ao estatuto metafórico do tempo e mobiliza a capacidade humana de produzir signos e narrativas, já que a literatura tem em uma de suas funções organizar elementos figurados nas realidades simbólicas e imediatas. Nesse sentido, em diálogo com Blanchot, a escrita (poesia e prosa), constitui a solução poética do paradoxo temporal da presença-ausência em sua metamorfose simbólica. Isso lembra o que escreveu Lajolo (1993), em Do mundo da leitura para a leitura do Mundo, ao assinalar que a "literatura constitui modalidade privilegiada

[2] Cf. RICOEUR, Paul. Tempo e narrativa, tomo 1.

de leitura, em que a liberdade e o prazer são virtualmente ilimitados" (Lajolo, 1993, p. 70). Prazer, liberdade e virtualidade ilimitada respondem juntos à noção de literatura empregada aqui e orientam essa meditação aos planos do significado e do ensino que extravasam para a lógica sociocultural.

II

Em Direito à Literatura, Antonio Candido (1994) escreve que o texto literário é complexo por sua ambivalência, por isso dialético. Para o crítico,

> a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudicais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas (Candido, 1994, p. 113).

Se a literatura é um importante instrumento de instrução e educação, ela também funciona para reeducar. O prefixo no verbo educar reflete a ideia de uma nova educação para uma ética social. Nesse sentido, o reeducar instaura um ato de transformação individual e coletiva, implicando diretamente no agir comum. Portanto, ao fornecer "a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas", a literatura apresenta caminhos simbólicos que levam ao e de encontro às complexidades humanas. No jogo da alteridade, a escuta se faz presente como troca, isto é, enquanto um doa sua fala, o outro a sua atenção como escuta. É disso que se compõe o diálogo, o logos se faz presente em uma mútua relação de ensinamento e aprendizagem, compondo, assim, uma educação literária que se propõe atingir a linguagem em sua expressão considerável e acessar sutilezas simbólicas da expressão verbal.

No texto "Literatura e a vida", Gilles Deleuze (1997, p. 13-14) afirma que "o mundo é o conjunto dos sintomas cuja doença se confunde com o homem". A literatura aparece, então, como um empreendimento de saúde". Apresentar

literatura como saúde confirma que ela também é farmácia, já que o mundo do texto, articulado à noção de representação, cria uma ordem ao estabelecer semelhança e diferença entre a referência designada pela cultura externa e a do signo verbal e propõe acesso ao conhecimento de si, do espaço, do outro e contribui para o entendimento de cultura e sociedade. De acordo com Stuart Hall (2016, p. 22), no circuito cultural em que o sujeito está inserido, o sentido é "constantemente elaborado e compartilhado em cada interação pessoal e social da qual fazemos parte, privilegiando os campos da cultura e do sentido como substanciais para as sociedades". Cada cultura, assim, elabora linguagens em seus modos de representação do mundo. Compreender essas representações demanda a inserção de outra reflexão a partir de uma problemática já existente: por meio da literatura, é possível encontrar caminhos para reumanizar a experiência humana com a diferença?

No relatório do grupo de trabalho para apresentação de estratégias de combate ao discurso de ódio e ao extremismo, e para a proposição de políticas públicas em direitos humanos (2023), observa-se propostas para o enfrentamento de diversas violências, como xenofobias, crimes raciais, étnicos, religiosos, sociais e econômico. Tanto o discurso de ódio quanto o extremismo, conforme Dunker et al. (2023, p. 8), "colocam em risco a democracia e a paz, prejudicam o funcionamento das instituições, produzem vítimas e provocam violentos conflitos sociais". Conforme o documento:

> O discurso de ódio assenta-se no uso coletivo da linguagem para salientar repetidamente códigos de comoção e gramáticas de pertencimento e segregação, incitando uma ação coletiva que propaga, escala e intensifica a repetição e o contágio e, consequentemente, o risco e dano contra pessoas, comunidades ou populações.
> A recorrência e a progressão desses usos coletivos de linguagem e práticas têm como efeito a crueldade, humilhação ou desrespeito de quem são as vítimas desses discursos. É nessa situação de propagação dos discursos de ódio que se estabelece a desumanização da vítima, e passa-se legitimamente a apontar o quão as vítimas são abjetas, perigosas e precisam ser eliminadas. Perde-se também a autoria de quem produz os discursos de ódio, pela ação coletiva de contágio, disseminação e escala, facilitando a desresponsabilização da origem com os efeitos danosos às vítimas. [...] O discurso de ódio opera pelas

> tecnologias de ódio, que além de simbólicas e amplificadas em ambientes tóxicos virtuais, configuram fisicamente atos e práticas, causando efeitos de violência e violação por meio de determinadas instrumentalizações (Dunker et al., 2023, p. 24-25).

A palavra empregada é geradora de efeitos de sentido e figura o mecanismo de "uso público da linguagem" (Dunker et al., p. 24). Esse uso, operado pela "tecnologia do ódio", atua no plano da representação da violência pela palavra e conserva a rede simbólica da ira. Em Ira e tempo, Peter Sloterdjik (2019) destaca que a ira, como transferência de energia, cria a imagem do furor, pois, "como pura 'extraversão', a ira expressa sem reserva é 'borbulhante', acrescenta à existência dos fatos do mundo complementos extremamente ricos em energias" (Sloterdjik, 2019, p. 77). Tais complementos, constituídos "de barulho e sofrimento" e sob uma "luz negativa" (p. 78), implicam diretamente na instrumentalização da ira. O autor escreve:

> A ira, sem se importar com o fato dela entrar ou não em cena de maneira momentânea e explosiva ou de maneira crônica e previdente (de acordo com a sua transformação num projeto, provocada pelo ódio), haure forças a partir de excesso de energia que aspira ao esgotamento concentrado (Sloterdjik, 2019, p. 78).

A canalização da ira implica em violências que se intensificam agudamente a partir da condensação e canalização de energia. Se por um lado os discursos de ódio são produções pensadas a partir de intenções estratégias na luta pelo poder, por outro, sofrer tais violências impõem silêncios e abre feridas históricas no sujeito. Sloterdjik (2012, p. 11) salienta que a ira é um negócio e seu emprego já aparece na Ilíada, no início da tradição europeia, de forma "fatal e festiva" e sua ênfase "expressa de maneira audível um páthos elevado". A intensificação do páthos reflete a ordenação de energia que contrasta com seu excesso. Não seria difícil encontrar o páthos em forma de ira na literatura. Não obstante, em meio a um jogo complexo e violento, a literatura pode ser um caminho para a educação de uma sociedade dividida e pode contribuir para restabelecer relações mais respeitosas entre as diferenças. Como isso seria possível? Para além de uma

resposta retórica, é possível considerar que seu papel é também o de mediar a subjetividade existente entre o humano e o mundo, cuja dinâmica transita circularmente do ético ao poético, do poético ao ético, não deixando de refundar a utopia, uma vez que é nessa utopia que se sustenta o ensino.

Para Antonio Compagnon (2005), a literatura é "de oposição: ela tem o poder de contestar a submissão ao poder" (Compagnon, 2005, p. 40). A complexidade humana é uma de suas senhas e contém dispositivos importantes para uma atitude social engajada. A literatura, sem dúvida, dá acesso ao sonho, o contrapeso existencial às demandas do cotidiano. Ela pode auxiliar no ingresso à lógica da aprendizagem sobre cultura e sociedade, além de instruir para a ultrapassagem da ordem física e levar à ordem metafísica. Ir ao literário é, afirma Bloom (2001, p. 17), "nos preparar para uma transformação, e a transformação final tem caráter universal".

III

A literatura como caminho apresenta cidades invisíveis, semelhante às que Ítalo Calvino (1990) escreve no capítulo As cidades e a memória:

> A cidade se embebe como uma esponja dessa onda que reflui das recordações e se dilata. Uma descrição de Zaíra como é atualmente deveria conter todo o passado de Zaíra. Mas a cidade não conta o seu passado, ela o contém como as linhas da mão, escrito nos ângulos das ruas, nas grades das janelas, nos corrimãos das escadas, nas antenas dos para-raios, nos mastros das bandeiras, cada segmento riscado por arranhões, serradelas, entalhes, esfoladuras (Calvino, 1990, p. 14 e 15).

Uma cidade que se deixa ler pela sua materialidade, sua arquitetura, suas ruas, eis um caminho. Uma cidade que se mostra arredia, com descrições que instigam a lê-las em suas entrelinhas, eis outro caminho. Não iremos longe. Basta aguçar a percepção e olhar ao redor aspectos precários das cidades onde vivemos, as omissões visíveis, fantasmas da colonização em cidades que não se modernizaram, mas que se apresentam como pólos importantes para o consumo de

bens de cultura e serviço. Um contraste, é claro. No entanto, em meio a esse contraste a literatura abre caminhos, possibilita ler a cultura e ensina a dar sentido à vida. É sobre isso que escreve Harold Bloom (2005, p. 13), em Onde encontrar a sabedoria:

> Todas as culturas do mundo — da Ásia, da África, do Oriente Médio, da Europa, do hemisfério ocidental — preconizam escritos sapienciais. Há mais de meio século estudo e ensino a literatura decorrente do monoteísmo e sua subsequente secularização. Onde Encontrar a Sabedoria? resulta de uma necessidade pessoal, e reflete a busca de um saber que possa aliviar e esclarecer os traumas do envelhecimento, do convalescimento após doença grave, e do pesar causado pela perda de amigos queridos.
> Recorro a apenas três critérios em relação ao que leio e ensino: esplendor estético, força intelectual e sapiência. Pressão social e modismos jornalísticos conseguem obscurecer, durante algum tempo, tais padrões, mas Obras Datadas jamais sobrevivem. A mente sempre volta às suas próprias necessidades de beleza, verdade, discernimento. A mortalidade flutua no ar, e todos aprendemos que o tempo triunfa. Vivemos um intervalo e, então, nosso lugar não mais nos reconhece.

Do fragmento destacado, é possível inferir que a experiência com o tempo instiga a uma busca pela consolação ante a inexorabilidade da vida. De certa forma, a busca é um movimento rumo à esperança, não somente como alento aos desafios do aqui e agora, mas também como encontro consigo mesmo. A ida aos textos de interesse de Bloom lança o próprio autor ao encontro de um eu que se reconhece. Encontrar a beleza, verdade e discernimento na literatura não é ativar essa procura como moralização e sim encontrar-se na própria arte, uma vez que os escritos sapienciais são paradoxais e por isso ensinam pela complexidade de sua natureza. Os textos sapienciais são, assim, a dimensão da procura, ensinando ao humano sobre saídas pela transcendência ou pela ação no mundo. Outro caminho a se apresentar. Talvez uma das vias a se concretizar pelo ensino que a literatura apresenta deva ser como a iluminação que Joana, de Perto do coração selvagem, de Clarice Lispector (1997, p. 154) experimentou.

> O que nela se elevava não era a coragem, ela era substância apenas, menos do que humana, como poderia ser herói e desejar vencer as coisas? Não era mulher, ela existia e o que havia dentro dela eram movimentos erguendo-a sempre em transição. Talvez tivesse alguma vez modificado com sua força selvagem o ar ao seu redor e ninguém nunca o perceberia, talvez tivesse inventado com sua respiração uma nova matéria e não o sabia, apenas sentia o que jamais sua pequena cabeça de mulher poderia compreender. Tropas de quentes pensamentos brotavam e alastravam-se pelo seu corpo assustado e o que neles valia é que encobriam um impulso vital, o que neles valia é que no instante mesmo de seu nascimento havia a substância cega e verdadeira criando-se, erguendo-se, salientando como uma bolha de ar a superfície da água, quase rompendo-a... (Lispector, 1997, p. 154).

Ou a prece em Orerê, de Wilmara Thais (2025, p. 65):

> Caminhando a pé
> Busco a mulher de vermelho
> Trago comigo seus resquícios
> Com minha saia longa rubra e manchada
> Rasgo as ruas frias da madrugada
>
> O véu da escuridão – inconfundível
> Sobre o clarão do luar és tua morada
> Seus olhos cintilam
> Como seus adereços
> Dai-me tua força,
> Tua alma aflorada
>
> Clamo por proteção na encruzilhada!

Movimentos em transição, constância e modificação do ser são o desabafo de Joana, que remete à chegada a um novo espaço-tempo da percepção e indica a figuração de nascimento não no coração selvagem, mas perto dele, ou seja, estar próximo do coração selvagem é guardar nesses movimentos a metamorfose da vida. Tal metamorfose constitui a aprendizagem em acontecimento, a formar a esfera contínua da existência que assombra em pensamentos que brotam. De modo semelhante, a prece por proteção na encruzilhada remete a uma oração, um suspiro em meio à escuridão fria da madrugada, metáfora de obstáculos. O véu, os olhos, o luar, os adereços constroem uma espécie de luminescência na oração, o pedido de força é um ato poético que implica uma busca pela proteção do caminho. Com isso, tanto Perto do coração selvagem quanto Orerê ensinam a sondar o fundo de

si, a ir a uma lógica abismal e a uma transformação. É por isso que literatura importa, ela mexe com experiências inimagináveis, pode provocar mudanças puramente interiores que refletirão na cultura e no agir. Assim, se a literatura é um instrumento de educação (Candido, 2004), se a mímesis-zero tem a possibilidade de ser um objeto ficcional (Lima, 2012) ou um pensamento materializado em arte (Rancière, 2009), se há entrega ao fascínio da ausência do tempo (Blanchot, 1987) ou se a ira mediatiza o discurso de ódio (Slortedjik, 2012), caminhos podem ser abertos. Mas, como a literatura ensina a abrir caminhos? O ensino é uma ação de transferência que estabelece relação entre duas ou mais coisas, sendo uma delas a que age, a outra a que recebe, sem com isso se restringir a uma estrutura rígida e imóvel. Ao contrário, o sujeito que ensina foi instrumento da aprendizagem, advinda do ensino-aprendizagem como substantivo composto e ontológico, porque a literatura, ao abarcar o ensino, propõe a ida ao poético e o retorno ao éthos.

Em 2024, escrevi o seguinte fragmento em tese de doutorado:

> A literatura contém em seu cerne a força de retirar o humano de um poço sem fim e ressimbolizar a vida, a fim de criar novos sentidos à existência, porque ela nos retira de um lugar obscuro e nos insere em outro, para que, ao retornarmos ao lugar retirado, contemplemos com distância e aprendizado aspectos mais complexos da vida, criando vínculo e pensando o estado humano, a fim de ressignificar a existência. A literatura confere a multiplicidade a um sujeito parado, pode também conferir refreamento a um sujeito ansioso. A literatura faz, desfaz e refaz o organismo simbólico (Jesus, 2014, p. 105).

E prossegui folhas depois:

> O corpo de um ser literário não é apenas feito de letras, mas de sonhos, memórias, invisibilidades, um ser que prova, que exala cheiros, que é cheio de cores, que toca, repleto de histórias tocadas pela imaginação, a relembrar, como intuito, uma humanidade esquecida constantemente. Por isso é um ser compósito de sentidos: história, humano, linguagens. É nesse ponto que habita o híbrido, a literatura guarda no seu íntimo alguma coisa de tudo, como cultura, pensamento e inconsciente, elementos que não estão no fundo de uma única vertente histórica, mas também na formação discursiva do que é humano, pois, como um exercício fenomenológico, os sentidos captam a língua e a linguagem e no fundo do humano a língua se compõem e se decompõem, residindo durante o tempo de um sonho

> ou sendo expulsa para o esquecimento, submergindo no desconhecido, dando lugar às urgências da comunicação e do sistema tecnológico de interação social, até numa seleção aleatória retornar à consciência com a força de um sonho e do desejo, para ser pronunciada como signo. Esse signo pode estar em forma de saída pela via poética, porque a literatura não se resume a um mundo de salvação perante o adoecimento psicossocial atrelado ao tempo veloz e imediato da lógica social da informatização e da crescente velocidade, mas, ao doar para o leitor a complexidade, ela indica indiretamente caminhos éticos que, de alguma forma, levam à saúde e preservam a vida (Jesus, 2014, p. 117).

A literatura ensina a sair pela poética, caminho híbrido e preciso, que tem o intuito principal de preservar a vida e, sobretudo, resistir às distopias como corolário.

REFERÊNCIAS

BLOOM, Harold. **Como e Por Que Ler**. Trad. José Roberto O'Shea. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

BLOOM, Harold. **Onde encontrar a sabedoria**. trad. José Roberto O'Shea. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

BLANCHOT, Maurice. **O espaço literário**. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.

CALVINO, Ítalo. **As cidades invisíveis**. Tradução de Diogo Mainardi. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

DUNKER, Christian Ingo Lenz et al. **Relatório de Recomendações para o Enfrentamento do Discurso de Ódio e o Extremismo no Brasil**. (Org). Camilo Onoda Luiz Caldas et al. Brasília: Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania, 2023. Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2023/julho/mdhc-entrega-relatorio-com-propostas-para-enfrentar-o-discurso-de-odio-e-o-extremismo-no-brasil/RelatrioGTdioeExtremismosDigital_30.06.23.pdf Acesso em 25 set. 2026.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1993.

LIMA, Luiz Costa. **A ficção e o poema**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

LISPECTOR, Clarice. **Felicidade clandestina**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

LISPECTOR, Clarice**. Perto do coração selvagem**. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

RANCIÈRE, Jacques. **O inconsciente estético**. Tradução de Mônica Costa Netto. São Paulo: Editora 34, 2009.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa:** Tomo 1. Tradução de Constança Marcondes Cesar. Campinas, SP: Papirus, 1994.

SLOTERDIJK, Peter. **Ira e tempo:** ensaio político-psicológico. Tradução de Marco Antonio Casanova. 2. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2021.

THAIS, Wilmara. Orerê**.** In: **Intervalo Mudo**. Org. Ricardo Nonato et al. Edição dos Autores, Bacabal, 2025.

GÊNEROS TEXTUAIS E PRODUÇÃO ESCRITA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: Desenvolvendo as capacidades de linguagem

Alex de Castro da Costa
Paulo da Silva Lima

Introdução

Escrever é uma forma de agir no mundo. Quem escreve dirige-se a alguém, com algum propósito, em determinada situação, e é a partir dessas coordenadas que escolhe o gênero e os recursos linguísticos adequados ao que pretende dizer. Na escola, porém, essa dimensão interacional da escrita costuma ceder lugar a produções sem destinatário real e sem finalidade reconhecível, escritas apenas para receber uma nota. Geraldi (1997) já alertava que, quando o texto escolar se afasta das práticas de linguagem que os alunos vivenciam, ele tende a esvaziar-se de posicionamentos, de pontos de vista e de fatos relevantes para quem o produz.

Os documentos oficiais, dos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998) à Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), orientam o ensino de Língua Portuguesa para uma concepção sociointeracionista de linguagem, em que ler e escrever são práticas sociais situadas e não meras atividades de codificação e decodificação. Ainda assim, a experiência em sala de aula mostra que os estudantes encontram dificuldades persistentes para produzir textos adequados ao gênero proposto, seja pela falta de contato prévio com ele, seja pela ausência de uma prática sistemática de revisão. Pesquisas recentes sobre a produção do artigo de opinião na Educação Básica (Castro, 2019; Silva, 2021) confirmam esse quadro, sobretudo no que diz respeito à organização argumentativa, à articulação entre as partes do texto e à gestão do posicionamento enunciativo.

À vista disso, este capítulo apresenta um recorte de uma pesquisa de mestrado (Costa, 2023) que enfrentou esse problema a partir de uma intervenção

didática com o gênero artigo de opinião em uma turma de 9º ano de uma escola pública municipal de Pio XII, no Maranhão. A questão que orientou o estudo foi a seguinte: que dificuldades os alunos enfrentam ao mobilizar suas capacidades de linguagem na produção do artigo de opinião, e em que medida uma sequência didática baseada na escrita e reescrita contribui para superá-las? Partiu-se da hipótese de que os aprendizes teriam alguma familiaridade com o contexto de produção (capacidades de ação), mas pouco domínio da sequência argumentativa (capacidades discursivas), dos mecanismos de conexão e da gestão de vozes e modalizações (capacidades linguístico-discursivas).

A escolha do gênero trabalhado na pesquisa proposta justifica-se por duas razões. Em primeiro lugar, o artigo de opinião permite propor uma escrita orientada para as funções sociais reais do gênero, e não para a mera reprodução de um modelo escolar. Em segundo lugar, por pertencer à ordem do argumentar, sua apropriação favorece o desenvolvimento de habilidades argumentativas que ultrapassam o espaço da escola, como sustentar uma posição, considerar pontos de vista divergentes e refutá-los com base em evidências, habilidades cada vez mais necessárias em um ambiente comunicativo marcado pela circulação de desinformação.

Destarte, o objetivo neste capítulo é mostrar, por meio da comparação entre a primeira e a última versão do artigo de um estudante, como essas capacidades se transformaram ao longo do processo. Para isso, o capítulo está organizado em quatro partes, além desta introdução e das considerações finais: a primeira apresenta os fundamentos teóricos do ISD que sustentam a análise; a segunda descreve o percurso metodológico; a terceira sintetiza a sequência didática desenvolvida em formato de oficinas; e a quarta analisa as produções do aluno.

1. Gênero, modelo didático e capacidades de linguagem na perspectiva do ISD

1.1 O gênero como objeto de ensino

Para Schneuwly e Dolz (2004), o gênero funciona como instrumento de articulação entre as práticas sociais de linguagem e os objetos escolares. A escola sempre trabalhou com gêneros, mas geralmente os reduziu a formas fixas a serem imitadas, esvaziando-os de sua dimensão comunicativa. Os autores propõem, ao contrário, que o gênero seja tratado como um megainstrumento que permite agir em situações de linguagem, e que seu ensino contempla três dimensões:

> 1) os conteúdos e os conhecimentos que se tornam dizíveis por meio deles; 2) os elementos das estruturas comunicativas e semióticas partilhadas pelos textos reconhecidos como pertencentes ao gênero; 3) as configurações específicas de unidades de linguagem, traços, principalmente, da posição enunciativa do enunciador e dos conjuntos particulares de sequências textuais e de tipos discursivos que formam sua estrutura (Schneuwly; Dolz, 2004, p. 64).

Com finalidade didática, os mesmos autores agrupam os gêneros segundo as capacidades dominantes que mobilizam: narrar, relatar, argumentar, expor e descrever ações. O artigo de opinião pertence à ordem do argumentar, ao lado da carta de reclamação, do debate regrado e da resenha crítica, gêneros que envolvem a sustentação, a refutação e a negociação de posições acerca de questões sociais controversas. Trabalhar um gênero dessa ordem significa, portanto, ensinar não apenas uma estrutura textual, mas um modo de participar do debate público, o que justifica sua escolha para alunos que concluem o Ensino Fundamental.

1.2 A arquitetura interna dos textos e as capacidades de linguagem

O Interacionismo Sociodiscursivo, desenvolvido por Bronckart (1999) e pelo grupo de Didática de Línguas da Universidade de Genebra, compreende os textos como produtos da atividade de linguagem, sempre vinculados a uma situação de ação e organizados em gêneros historicamente constituídos. Para analisar como um texto se organiza, Bronckart (1999) propõe a metáfora do folhado textual, composto por três camadas superpostas. A mais profunda é a

infraestrutura geral do texto, que abrange o plano geral, os tipos de discurso e as sequências textuais. A camada intermediária corresponde aos mecanismos de textualização (conexão, coesão nominal e coesão verbal), responsáveis pela progressão e pela coerência temática. A mais superficial reúne os mecanismos enunciativos, isto é, a distribuição das vozes e as modalizações, que explicitam o posicionamento do enunciador e as avaliações feitas sobre o conteúdo temático.

Dois conceitos dessa arquitetura são particularmente relevantes para a análise do artigo de opinião. O primeiro é o de tipos de discurso. Bronckart (1999) distingue os mundos discursivos do NARRAR e do EXPOR e, para cada um, uma relação implicada ou autônoma com a situação de produção. No mundo do EXPOR, o discurso interativo mobiliza marcas dos participantes da interação, como pronomes de primeira e segunda pessoa e referências ao tempo e ao espaço da enunciação, enquanto o discurso teórico apresenta os conteúdos como válidos independentemente da situação, com predomínio do presente genérico e de construções impessoais. O artigo de opinião tende a articular os dois: o teórico confere generalidade aos argumentos, e o interativo aproxima o articulista de seu leitor.

O segundo conceito é o de modalização. As modalizações traduzem avaliações do enunciador sobre o conteúdo temático e se distribuem em quatro tipos (Bronckart, 1999): as lógicas avaliam o conteúdo em termos de verdade, possibilidade ou certeza; as deônticas avaliam-no à luz de valores e regras do mundo social, exprimindo o necessário, ou obrigatório ou o desejável; as apreciativas expressam julgamentos subjetivos, positivos ou negativos; e as pragmáticas atribuem a um agente intenções, razões, capacidades ou responsabilidades pelas ações que realiza. Esses recursos, realizados por verbos auxiliares, advérbios, tempos do condicional e orações impessoais, são decisivos em um gênero cujo propósito é persuadir.

A produção de um texto exige, portanto, que o agente mobilize diferentes operações. No quadro metodológico do ISD, essas operações são designadas como capacidades de linguagem, entendidas por Cristovão (2007, p. 12) como “um

conjunto de operações que permitem a realização de uma determinada ação de linguagem". Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) distinguem três grupos interdependentes dessas capacidades. As capacidades de ação dizem respeito à representação do contexto de produção, físico e sociossubjetivo: quem escreve, para quem, com que objetivo, em que lugar social. As capacidades discursivas referem-se à organização global do texto, aos tipos de discurso e às sequências que o estruturam. As capacidades linguístico-discursivas, por fim, envolvem as operações de textualização e enunciação, bem como as escolhas lexicais e sintáticas que asseguram a coerência no nível microestrutural (Stutz, 2012).

Como se observa, cada grupo de capacidades corresponde a um nível do folhado textual, e essa correspondência torna o modelo especialmente útil para o professor: ele permite diagnosticar em que nível se localizam as dificuldades de um aluno e planejar intervenções específicas para cada um deles. Nessa perspectiva, as capacidades funcionam como uma engrenagem, de modo que o avanço em um nível repercute nos demais (Cristovão, 2007).

1.3 Do modelo didático à sequência didática

Para que um gênero se torne objeto de ensino, é preciso transformá-lo, processo que Chevallard (2013) denomina transposição didática. Na engenharia didática genebrina, a primeira ferramenta dessa transformação é o modelo didático do gênero (MDG), que reúne o que se sabe sobre o funcionamento do gênero e o que pode ser efetivamente ensinado a determinado grupo de alunos (De Pietro; Schneuwly, 2003). A construção do modelo considera as orientações oficiais, o conhecimento especializado sobre o gênero e as capacidades e dificuldades já apresentadas pelos estudantes (Schneuwly; Dolz, 1999), o que permite, nas palavras de Cristovão (2001, p. 56), "definir os objetivos do ensino do gênero adaptado ao nível dos alunos, e organizar as categorias que devem ser exploradas em uma sequência didática".

A sequência didática (SD), por sua vez, é o dispositivo que organiza de modo sistemático as atividades de ensino em torno do gênero modelizado. Segundo

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), ela se compõe de uma apresentação da situação, na qual se define o problema de comunicação a ser resolvido; de uma produção inicial, que revela as capacidades já dominadas e as dificuldades dos alunos; de um conjunto de módulos voltados a essas dificuldades; e de uma produção final, na qual o estudante reinveste o que aprendeu. Para os autores, a produção inicial ocupa papel central como reguladora de todo o processo:

> [...] a produção inicial tem um papel central como reguladora da sequência didática, tanto para os alunos quanto para os professores (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 86).

A partir dessa produção, os módulos são construídos para tratar as dificuldades em diferentes níveis do processo de escrita: a representação da situação de comunicação, que envolve a imagem do destinatário, da finalidade e do próprio papel de autor; a elaboração dos conteúdos; o planejamento do texto, isto é, sua organização conforme o objetivo de linguagem; e a realização textual, que diz respeito à escolha dos meios linguísticos, como organizadores, vocabulário e tempos verbais (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004). Para cada nível, os autores sugerem atividades variadas de observação e análise de textos, tarefas simplificadas de produção e a construção de uma linguagem comum que permita aos alunos falar sobre os próprios textos e os dos colegas. É nessa dimensão que a SD se afasta de uma abordagem naturalista e impressionista da escrita e passa a tratá-la como objeto de ensino sistemático (Gonçalves, 2011).

É também nessa proposta que se ancora a lista de constatações, instrumento que registra, de forma acessível aos alunos, os aspectos do gênero trabalhados nos módulos e que pode servir tanto à correção do professor quanto à autoavaliação dos estudantes (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004). Articulada à correção textual-interativa, em que o professor dialoga com o aluno por meio de comentários escritos sobre o texto (Gonçalves, 2007; Ruiz, 2010), essa lista converte a reescrita em um processo orientado por critérios explícitos, e não em mera "passagem a limpo".

Essa concepção de reescrita tem sido defendida por pesquisas brasileiras que articulam gêneros e sequências didáticas ao trabalho de revisão textual (Gonçalves, 2007; Lima, 2014). Nelas, a reescrita deixa de ser uma tarefa isolada de correção gramatical e passa a integrar o próprio percurso de aprendizagem do gênero: cada nova versão permite ao aluno reinvestir o que foi estudado nos módulos, e cada devolutiva do professor aponta o próximo passo a ser dado. O texto, assim, é tratado como um objeto em construção, e o erro, como indício do estágio de desenvolvimento em que o aluno se encontra.

2 O modelo didático do artigo de opinião

O artigo de opinião é um gênero da ordem do argumentar (Schneuwly; Dolz, 2004), de circulação predominantemente jornalística, em que o autor se posiciona sobre uma questão polêmica e atual com o objetivo de convencer os leitores. Por tratar de temas passíveis de opiniões divergentes (Castellani; Barros, 2018), ele exige do articulista que reconheça o ponto de vista do outro e o refute, o que confere ao gênero um caráter marcadamente dialógico. Organiza-se, em geral, pela sequência argumentativa: apresentação de uma tese, argumentos que a sustentam, contra-argumentos que antecipam objeções e uma conclusão que retoma e reforça o posicionamento.

Melo (1994) destaca dois traços constitutivos do gênero: a atualidade, uma vez que o artigo responde a um acontecimento ou debate do momento histórico em que é escrito, e a opinião, já que o articulista precisa assumir explicitamente um ponto de vista. O autor observa ainda que o artigo democratiza o espaço opinativo da imprensa, pois não é exclusivo de jornalistas: especialistas e cidadãos comuns podem ocupá-lo, desde que se posicionem sobre uma questão de interesse público. Essa característica torna o gênero particularmente adequado à escola, onde os alunos podem ser convidados a ocupar, ainda que em escala local, o lugar social de quem opina publicamente. Para sustentar sua posição, o articulista recorre a diferentes tipos de argumento, como o de autoridade, o de evidência e o de causa e

consequência, e se coloca no lugar do leitor para antecipar as objeções que ele poderia levantar (Köche; Marinello, 2015).

Com base em Castellani e Barros (2018), elaborou-se o modelo didático que orientou a intervenção, sintetizado no Quadro 1 segundo os três níveis de capacidades de linguagem.

Quadro 1 – Síntese do modelo didático do artigo de opinião por capacidade de linguagem

Capacidade	Elementos do gênero mobilizados
De ação (contexto de produção)	Produtor: estudante que se posiciona diante de uma questão polêmica. Destinatários: professor, colegas da turma e da escola, professores universitários e leitores do blog da escola. Objetivo: convencer o leitor acerca de um ponto de vista. Lugar social: a escola, em aula de Língua Portuguesa, com publicação prevista em ambiente virtual.
Discursivas (infraestrutura geral)	Questão polêmica anunciada no título e na introdução; tese explícita ou implícita; argumentos e contra-argumentos baseados em dados, exemplos e vozes de especialistas; conclusão que retoma o posicionamento; predomínio da sequência argumentativa, com possíveis trechos descritivos; articulação entre discurso teórico e discurso interativo.
Linguístico-discursivas (textualização e enunciação)	Retomadas por pronomes, sinônimos, hiperônimos e expressões nominais; conectivos lógico-argumentativos e organizadores textuais; predomínio do presente do indicativo; norma culta, com eventuais marcas de interlocução; voz do autor predominante, com inserção de vozes sociais (especialistas, instituições); modalizações lógicas, deônticas, apreciativas e pragmáticas.

Fonte: elaborado pelo autor, com base em Castellani e Barros (2018).

3. Percurso Metodológico

A pesquisa adotou abordagem qualitativa, voltada à investigação dos dados em seu ambiente natural e atenta tanto aos resultados quanto ao processo (Lara; Molina, 2011). Quanto aos procedimentos, caracteriza-se como pesquisa-ação de tipo técnico, modalidade em que o pesquisador adota uma prática já testada em outros contextos e a implementa em seu próprio campo de atuação com o propósito de aprimorá-la (Tripp, 2005). O caráter colaborativo decorre do trabalho conjunto com a professora regente da turma, com quem se planejaram semanalmente as aulas.

A intervenção ocorreu entre abril e julho de 2023 na Escola Municipal Senador Alexandre Costa, em Pio XII (MA), município de cerca de 22 mil habitantes da mesorregião central maranhense. A escola atende majoritariamente estudantes de bairros periféricos, oriundos de famílias de baixa renda, das quais cerca de 70% recebem algum benefício do governo federal, segundo o projeto político-pedagógico da instituição. A turma de 9º ano participante era composta por 15 alunos matriculados.

O trabalho de campo desenvolveu-se em momentos sucessivos: visita à escola para conhecer seu funcionamento; apresentação do projeto à coordenação e à professora da turma; análise conjunta do plano de ensino de Língua Portuguesa; conversa inicial com os alunos para diagnosticar seus conhecimentos sobre o gênero; planejamento semanal das aulas em parceria com a docente; aplicação das atividades; e coleta das produções escritas. Essa organização assegurou que a intervenção se integrasse ao planejamento regular da disciplina, e não se constituísse como atividade externa à rotina da turma.

Os dados foram constituídos pelas diferentes versões dos artigos de opinião escritos ao longo da SD. Todavia, em razão dos limites de espaço deste capítulo, optou-se por analisar apenas os textos de um único aluno participante. Assim, analisam-se dois textos: a primeira e a última versão do artigo produzido por este estudante, identificado como Aluno A-1. O critério de seleção foi a participação integral desse aluno em todas as etapas da intervenção, condição que permite observar de maneira mais completa a trajetória de desenvolvimento de suas capacidades de linguagem. Os textos foram analisados com base nas categorias do modelo didático (Quadro 1) e nas listas de constatações elaboradas para cada versão.

4.O desenvolvimento da Sequência Didática proposta

A experiência prévia do pesquisador como professor da Educação Básica indicava que a organização da SD em módulos tende a se tornar estática. Por isso,

optou-se por conduzir as etapas intermediárias em formato de oficinas, a exemplo de Nascimento e Pereira (2014), o que conferiu maior flexibilidade para ajustar a duração e o foco de cada etapa às dificuldades observadas nas sucessivas versões dos textos. O Quadro 2 sintetiza o percurso.

Quadro 2 – Síntese da sequência didática do artigo de opinião

Etapa	Foco do trabalho	Capacidades
Apresentação da situação (4 aulas)	Apresentação do problema de comunicação ("PL das fake news: regulamentação e fiscalização das mídias sociais"); leitura e análise de um artigo exemplar; discussão do tema com textos e vídeos favoráveis e contrários; estudo de estratégias argumentativas.	Ação e discursivas
Produção inicial (1 aula)	Escrita da primeira versão do artigo; correção textual-interativa via lista de constatações.	Todas
1ª oficina (3 aulas)	Plano textual do gênero; sequência argumentativa (tese, argumentos, contra-argumentos, conclusão); tipos de discurso; apresentação da lista de constatações como instrumento de autoavaliação.	Discursivas
2ª oficina (3 aulas)	Mecanismos de conexão (operadores lógico-argumentativos); referenciação e coesão nominal; coesão verbal.	Linguístico-discursivas
3ª oficina (2 aulas)	Mecanismos enunciativos: vozes e modalizações, com análise em grupo dos próprios textos.	Linguístico-discursivas
4ª oficina (3 aulas)	Argumentação: tipos de argumento, debate regrado em sala e atividade de refutação de posições contrárias.	Discursivas e linguístico-discursivas
5ª a 7ª oficinas (4 aulas)	Pontuação e acentuação na construção de sentidos; concordância e regência por meio de atividades epilinguísticas com trechos dos textos dos alunos; revisão geral.	Discursivas e linguístico-discursivas
Produção final (1 aula)	Reescrita final do artigo com base nas oficinas e nas listas de constatações.	Todas

Fonte: elaborado pelo autor.

A apresentação da situação buscou construir um contexto de produção verossímil. Os alunos foram informados de que seus artigos seriam lidos por professores do programa de pós-graduação e publicados no blog Prazer em aprender, tendo como destinatários a comunidade e demais leitores do ambiente virtual. O tema escolhido, o Projeto de Lei 2.630/2020, então em intenso debate

público, atendia aos dois requisitos do gênero: atualidade e polêmica. Antes da primeira produção, a turma leu o artigo Aprendimentos aterrados à beira-mar, finalista da Olimpíada de Língua Portuguesa, e respondeu a questões sobre autoria, destinatários, questão polêmica, tese e argumentos; em seguida, discutiu textos e vídeos com posições divergentes sobre o projeto e estudou estratégias argumentativas, como o uso de dados, o argumento de autoridade, a contraposição de ideias e a pergunta retórica.

Após a produção inicial, cada texto foi devolvido acompanhado de um bilhete interativo que comentava os itens da lista de constatações, apontando o que estava adequado e o que precisava ser revisto. A partir daí, a lista passou a funcionar como parâmetro comum entre professor e alunos. Seus quinze itens, adaptados de Nascimento e Pereira (2014), percorrem os três níveis de capacidades: vão da representação do papel social de enunciador e da adequação aos destinatários (itens 1 a 6), passam pela mobilização do esquema argumentativo e pela progressão temática (itens 7 a 9) e chegam aos operadores lógico-argumentativos, à coesão, às vozes, às modalizações e aos desvios gramaticais (itens 10 a 15), como mostra o Quadro 3.

Quadro 3 – Lista de constatações do gênero artigo de opinião

Nº	Item de verificação
1	Você, no papel social de enunciador, passa a ideia de alguém que leu e compreendeu a coletânea de textos sobre o problema de comunicação apresentado?
2	Você foi capaz de interagir com os leitores do artigo?
3	Seu texto está adequado a destinatários múltiplos (blog, revistas, professor, colegas da turma)?
4	Há mobilização de elementos multimodais que colaboram para a articulação de sentidos no texto?
5	Foi possível alcançar seu objetivo de convencer os destinatários por meio da expressão de sua opinião?
6	Seu texto pode ser considerado um exemplar do gênero artigo de opinião?
7	Você transmite a imagem de alguém que defende suas ideias com argumentos bem embasados? Mobilizou o esquema argumentativo: tese, argumentos, contra-argumentos e conclusão?

Nº	Item de verificação
8	Os argumentos são adequados ao tema, organizados hierarquicamente e convincentes o suficiente para conquistar a adesão do leitor?
9	Há progressão temática, com uma nova informação relevante em cada parágrafo e encadeamento lógico das ideias?
10	Você expressou sua subjetividade sem recorrer a expressões como “eu acho” ou “eu acredito”?
11	Você empregou operadores lógico-argumentativos que estabelecem relações de causa, consequência, conclusão, concessão etc. entre frases e parágrafos?
12	Você evitou repetições desnecessárias por meio de elementos de coesão nominal e verbal (anáforas, referenciação dêitica etc.)?
13	Ocorre mobilização de vozes enunciativas?
14	São empregadas modalizações?
15	Há desvios gramaticais, como erros de pontuação, frases truncadas ou incompletas e erros ortográficos?

Fonte: adaptado de Nascimento e Pereira (2014).

A lista não era aplicada como grade de pontuação, mas como base para comentários individualizados. No bilhete que acompanhou a primeira versão do Aluno A-1, por exemplo, o item referente ao esquema argumentativo reconhecia a presença de tese, argumentos e conclusão, mas observava que a introdução não estava bem demarcada e necessitava de uma progressão mais clara com o parágrafo de desenvolvimento. O item sobre os operadores lógico-argumentativos apontava o uso inadequado de “em conclusão” no início do segundo parágrafo, e o item sobre desvios gramaticais localizava, linha a linha, os problemas de pontuação, concordância, regência e acentuação. Após cada devolutiva, o pesquisador conversava individualmente com os alunos para esclarecer os apontamentos, o que conferia à correção um caráter efetivamente dialógico. Além da correção interativa, recorreu-se às correções indicativa e classificatória (Serafini, 1995) para sinalizar no próprio texto palavras e períodos que demandavam revisão.

A primeira oficina concentrou-se na infraestrutura geral do texto. Com base em Adam (2009), a sequência argumentativa foi estudada parte por parte, desde os diferentes modos de formular uma tese até a função da conclusão, e os alunos analisaram coletivamente o artigo Invasão dos imbecis, de Márcio Coimbra,

identificando nele a tese, os argumentos, as vozes convocadas e o fecho. Também foram discutidos os tipos de discurso predominantes no gênero, para que os estudantes percebessem como o texto oscila entre afirmações de validade geral e marcas de diálogo com o leitor. Ao final, a lista de constatações foi apresentada item por item e passou a ser utilizada pelos alunos como instrumento de autoavaliação.

As oficinas foram planejadas a partir das dificuldades recorrentes nas versões intermediárias. Na segunda oficina, por exemplo, os operadores lógico-argumentativos foram estudados com base em Koch e Elias (2018) e em trechos dos próprios textos da turma, e uma lista desses operadores, organizada por função (adição, oposição, conclusão, explicação etc.), permaneceu afixada na sala. Na quarta oficina, o debate regrado e a atividade de refutação levaram os alunos a experimentar oralmente a contra-argumentação antes de incorporá-la à escrita. Entre uma oficina e outra, os estudantes reescreviam seus textos, que eram enviados ao pesquisador pelo WhatsApp da turma, recurso que também permitiu manter atualizados os alunos que faltavam às aulas. Ao todo, cada estudante produziu pelo menos quatro versões do artigo.

5. Da primeira à última versão: análise das produções do aluno A-1

Nesta seção, analisam-se a primeira e a última versão do artigo produzido pelo Aluno A-1, reproduzidas nos Quadros 4 e 5, segundo os três grupos de capacidades de linguagem. Os trechos citados são transcritos tal como foram escritos pelo aluno, sem correções.

Quadro 4 - Primeira versão do artigo produzido pelo Aluno A-1 (14 anos)

Os danos que as redes sociais pode causar.

Sabemos que a internet é muito eficiente para a humanid
tem vários benefícios a respeito de pesquisas escolares ou
mesmo para ver as notícias da atualidade e de...

Embora, o uso desta ferramenta proporciona graves rise
quando se trata de informações inapropriadas como o
vers", que trasmite conteúdos que não são verdadeiros e o
levando a discussão.

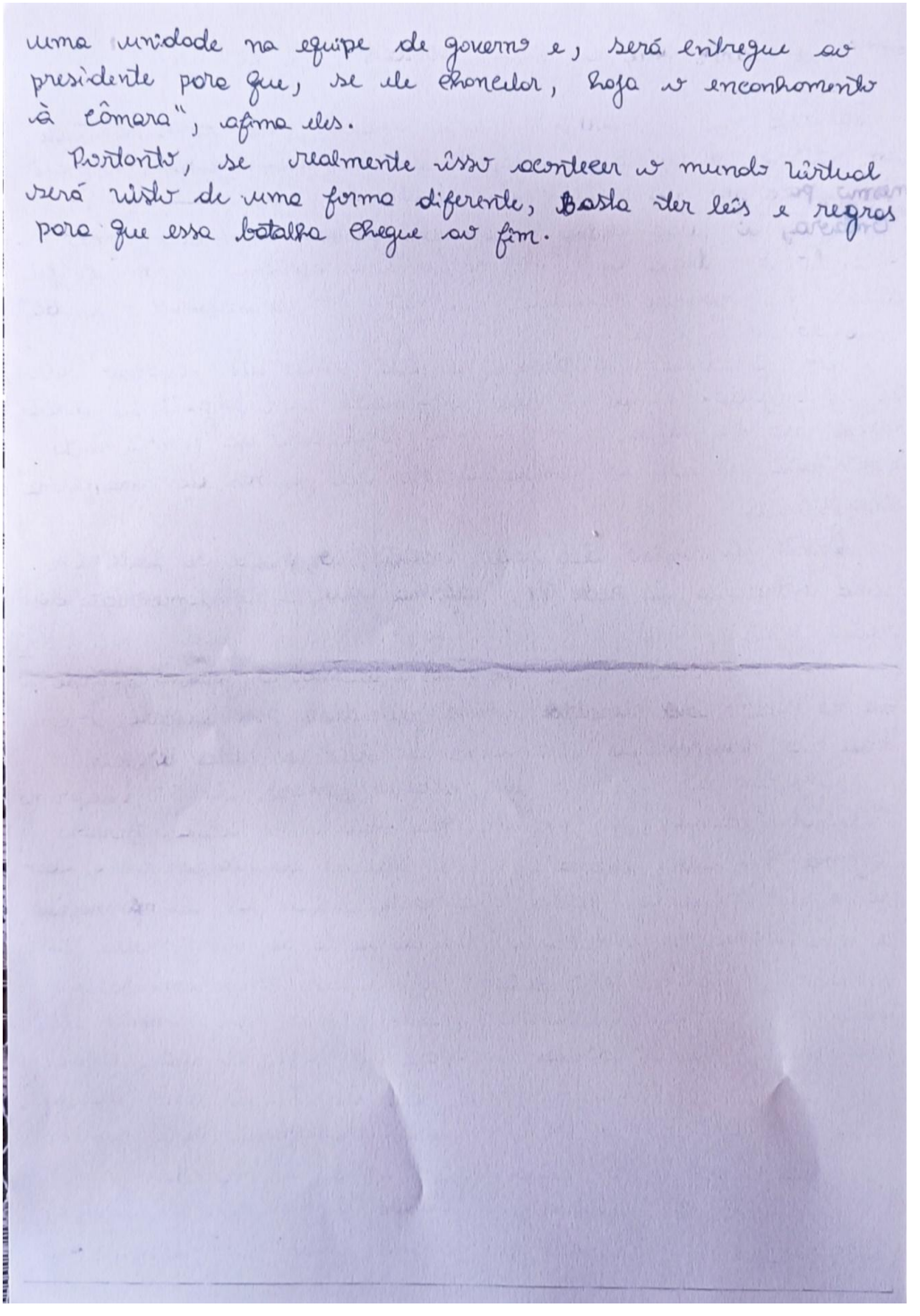
Em conclusão, a tecnologia está tendo um avanço
de avançado. Desde o seu surgimento vem impactando
mente na sociedade, com o seu nível alto de conhecime
conseguiu mudar o comportamento das pessoas de uma
inexplicavel.

Então, a respeito dos redes sociais, o presidente Lula
uma entrevista à rede TV, afirma que a "regulamentação
redes sociais deverá ser debatida junto a sociedade, especi
e meios de mídia. Assim em suas iniciativas o governo gara
que no palácio do planalto haverá estrutura para executar
bate à desinformação e discursos de ódio nos redes digitais

Segundo o ministro Luiz Roberto Barroso, do STF (Su
Tribunal Federal), foi alguém que mudou de ideia. Barr
afirma que antes entendia que a internet deveria ser livre
ta e não regulada, Porém atualmente devido às desinform
e aos ataques à democracia, entende a lei de outro modo.
forma, é preciso ter regulamentações desses comportamentos
fundamentos lícitos. Concordo plenamente com o posicionamento
realmente o mundo digital era para ser visto de outra fo

De acordo com o portal do G1, Flavio Dino, pr
Lula e Alexandre de Morais estão trabalhando para reg
as redes sociais e multar certas ações na internet.

"Nós estamos concluindo o debate do ministerio da jus
com a secom, e esse projeto já tem linhas gerais definido


uma unidade na equipe de governo e, será entregue ao presidente para que, se ele chancelar, haja o encaminhamento à câmara", afirma eles.

Portanto, se realmente isso acontecer o mundo virtual será visto de uma forma diferente, Basta ter leis e regras para que essa batalha chegue ao fim.

Fonte: registro da primeira versão do texto que o Aluno A-1 produziu.

Quadro 5 - Última versão do artigo produzido pelo Aluno A-1 (14 anos)

Discussões necessárias para um meio digital mais transparente e consciente

Sabemos que a internet é muito eficiente para a humanidade, trazendo ótimos benefícios em termos de pesquisas escolares, além de ser uma fonte para se informar sobre notícias atuais e outros coisas. Entretanto, tem-se discutido na sociedade sobre a regulamentação das redes sociais. Essa regulamentação tem como objetivo acabar com a disseminação de notícias falsas e discursos de ódio. Portanto, acreditamos que buscar regularizar a internet ajudaria a tornar o seu uso mais consciente, tornando o ambiente digital mais propício para a divulgação de relatos que contribuem para o desenvolvimento da humanidade.

Nesse sentido, em relação ao projeto de lei 2.630/2020, conhecido popularmente como "PL das fake news", o presidente Lula afirmou em uma entrevista à Rede TV que a regulamentação das redes sociais deve ser debatida com a sociedade, especialistas e meios de mídia. Dessa forma, em suas iniciativas, o governo garante que o Palácio do Planalto estará disposto a executar os dispositivos desse plano, caso ele seja aprovado.

Outrossim, o ministro Luiz Roberto Barroso, do STF (Supremo Tribunal Federal), foi alguém que mudou de ideia em relação a essa proposta. Barroso afirma que antes entendia que a internet deveria ser livre, aberta e não regulada, porém, hoje, devido às desinformações e aos ataques à democracia propagados no ambiente digital, compreende que há necessidade de uma lei branda,

que passa punir de forma concreta e veemente quem tica esses atos. Desse modo, torna-se necessário haver calização e regulamentação dessas mídias sociais, através uma lei específica.

Assim sendo, embora tenhamos um posicionamento fa rul à aprovação do projeto, por acreditar que ele tr o ambiente digital mais transparente e, consequentemente Consciente, algumas pessoas na sociedade são contrárias, acreditam que essa regulamentação afetará sua liberd de expressão em relação ao que publicam em suas r sociais. Não obstante, o objetivo não é esse, mas sim bater a disseminação de conteúdos falsos, que podem causar efeitos prejudiciais aos usuários das mídias Assim, os que mantêm esse posicionamento contrário, com deputado federal Kim Kataguiri, argumentam que o gover está tentando impor censura ao que vai de encontr suas ideias nas plataformas digitais.

Todavia, contrapondo tal posicionamento, em nossa acreditamos que não ocorrerá nenhuma censura, pois o se busca de fato é implementar um conselho / órgão d transparência e fiscalização que passa monitorar e pun plataformas de mídia por publicações falsas, preconceitu xenofóbicas e racistas realizadas por seus usuários. A tenção é, portanto, promover a responsabilidade e a pr de contas por parte das empresas de tecnologia, visand garantir um ambiente mais seguro e confiável para usuários das redes sociais.

Em vista disso, de acordo com Antônio Carlos Freitas, mestre e doutorado em direito pela Universid

de São Paulo (USP), o projeto é um avanço
combate às fake news. Ele afirma que atualmente
informação ou uma postagem nas redes sociais pod
alcançar rapidamente milhões de pessoas, afetando
imagem e influenciando suas tendências, o que se
preocupante e requer medidas como as propostas pelo
2.630/2020, que possam evitar a propagação de notícia
e garantir a responsabilização daqueles que as dissem

Desta maneira, as autoridades deverão agir para
ou reduzir o alcance de contas e publicações que
mitam conteúdos criminosos, façam apologia a atos ter
suicídios, abuso contra crianças e adolescentes, e outros
Isso só será possível por meio de uma lei rigorosa
ciente, como a proposta pelo "PL das fake news".

Em resumo, se o projeto de lei discutido aqui
aprovado e, como consequência, houver a regulamenta
mídias sociais, a interação digital no Brasil passará p
mudanças significativas. Serão estabelecidas diretrizes
moderação de conteúdos, buscando combater a dissem
de informações falsas, discursos de ódio e outros riscos
Isso poderá resultar em um ambiente digital mais
transparente e consciente, onde os usuários poderão
de uma experiência online mais saudável.

Fonte: registro da última versão do texto que o Aluno A-1 produziu.

Na primeira versão, intitulada “Os danos que as redes sociais pode causar”, o Aluno A-1 demonstra compreender a situação de comunicação. Assume o papel de alguém que se posiciona sobre uma questão polêmica e mobiliza informações discutidas na apresentação da situação, o que lhe dá sustentação temática. A representação do propósito comunicativo, porém, ainda é imprecisa: o título anuncia uma denúncia genérica sobre os efeitos das redes, e não uma posição sobre sua regulamentação, e o projeto de lei em debate não chega a ser nomeado no texto. Além disso, o aluno recorre pouco a outros conhecimentos trabalhados nas aulas, como os argumentos contrários ao projeto, que poderiam fortalecer seu ponto de vista. Essa imprecisão no plano das capacidades de ação repercute diretamente na organização do texto. O artigo segue a estrutura canônica em introdução, desenvolvimento e conclusão, distribuída em sete parágrafos, com predomínio da sequência argumentativa. No entanto, a tese apresentada no primeiro parágrafo, a de que a internet traz benefícios, como facilitar a pesquisa escolar e o acesso a notícias, mas também riscos, especialmente a disseminação de fake news, é mais ampla do que a polêmica proposta. O aluno defende que a desinformação é um problema, mas não que a regulamentação é a solução.

O segundo parágrafo, dedicado ao avanço da tecnologia, rompe a progressão temática e retarda a entrada no argumento. Os parágrafos seguintes sustentam a posição do autor exclusivamente por meio de vozes de autoridade: a entrevista do presidente Lula à Rede TV, a mudança de posição do ministro Luís Roberto Barroso quanto à regulação da internet e a atuação de Flávio Dino e Alexandre de Moraes, segundo notícia do portal G1. Todas essas vozes convergem com a opinião do aluno, e nenhuma objeção à regulamentação é considerada. A única contraposição do texto é a da introdução, entre benefícios e riscos, de modo que falta ao artigo o movimento dialógico característico do gênero. A conclusão tampouco retoma a tese ou sintetiza os argumentos. Ao afirmar que, “se realmente

isso acontecer o mundo virtual será visto de uma forma diferente, Basta ter leis e regras para que essa batalha chegue ao fim", o aluno emprega o pronome "isso" sem referente claro e reduz a um enunciado simples um problema que o próprio texto havia apresentado como complexo.

As dificuldades de organização se manifestam também no plano linguístico-discursivo. O aluno constrói uma cadeia de anáforas nominais (internet, ferramenta, tecnologia, redes sociais, mundo virtual, mundo digital), mas incorre em repetições desnecessárias. Emprega diversos organizadores lógico-argumentativos (embora, porém, então, assim, desta forma, portanto, segundo, de acordo com), alguns deles com sentido inadequado. No primeiro parágrafo, "Embora", isolado por vírgula e seguido de verbo no indicativo, em "Embora, o uso desta ferramenta proporciona graves riscos", funciona como adversativo, e não como concessivo. No início do segundo, um conector conclusivo abre um novo argumento, em "Em conclusão, a tecnologia está tendo um avanço bastante avançado". Esses usos indicam que o aluno reconhece a necessidade de marcar relações entre as partes do texto, mas ainda não domina a função específica de cada operador. No plano enunciativo, além das vozes sociais já mencionadas, a voz do autor aparece em "sabemos" e "concordo". Há modalizações lógicas, como em "sabemos que a internet é muito eficiente para a humanidade", deônticas, como em "é preciso ter regulamentações desses comportamentos", e pragmáticas, que atribuem às autoridades a responsabilidade de regular as redes. A lista de constatações registrou ainda onze ocorrências de desvios de pontuação, concordância, regência e acentuação, além de um período truncado e de problema de concordância no próprio título.

A última versão, intitulada "Discussões necessárias para um meio digital mais transparente e consciente", revela transformações importantes em todos esses aspectos. A mudança do título já indica uma representação mais precisa do propósito comunicativo, pois o foco se desloca da denúncia genérica dos "danos" para a defesa de uma proposta. O aluno nomeia agora o objeto do debate, o PL 2.630/2020, conhecido como "PL das fake news", e escreve para destinatários

múltiplos com o objetivo explícito de persuadi-los a apoiar sua aprovação. Incorpora ainda informações obtidas em pesquisas próprias, como a posição do deputado Kim Kataguiri e a de um especialista em Direito. Essa representação mais clara da situação se reflete na organização do texto, que passa a oito parágrafos, com fronteiras mais nítidas entre introdução, desenvolvimento e conclusão. O parágrafo sobre o avanço da tecnologia é suprimido, e a introdução passa a apresentar a polêmica e a encerrar-se com uma tese claramente demarcada, na qual o aluno afirma acreditar que "buscar regularizar a internet ajudará a tornar o seu uso mais consciente, tornando o ambiente digital mais propício para a divulgação de relatos que contribuam para o desenvolvimento da humanidade". Diferentemente da primeira versão, a tese corresponde agora exatamente à questão em debate.

A mudança mais significativa, porém, está na incorporação de dois parágrafos de contra-argumentação. No quarto parágrafo, o aluno reconhece que parte da sociedade teme que a regulamentação afete a liberdade de expressão. Ele o faz por meio de uma construção concessiva, "embora tenhamos um posicionamento favorável à aprovação do projeto [...], algumas pessoas na sociedade são contrárias", e logo em seguida responde à objeção com o operador "não obstante", afirmando que "o objetivo não é esse, mas sim combater a disseminação de conteúdos falsos". O mesmo parágrafo menciona o deputado federal Kim Kataguiri como representante da posição contrária. No quinto, introduzido por "Todavia", o aluno aprofunda a refutação, argumentando que o projeto não institui censura, mas um órgão de transparência e fiscalização capaz de responsabilizar as plataformas por conteúdos falsos, preconceituosos, xenofóbicos e racistas. Chama atenção que o conector "embora", empregado de modo inadequado na primeira versão, reapareça agora com seu valor concessivo e com o verbo no subjuntivo, cumprindo exatamente a função de admitir uma posição divergente sem abandonar a própria. Esse movimento de reconhecer a posição contrária para depois refutá-la é precisamente o que caracteriza o funcionamento dialógico do gênero, e parece refletir diretamente o trabalho de debate e refutação

realizado na quarta oficina. Na sequência, o sexto parágrafo acrescenta a voz do especialista em Direito Antônio Carlos de Freitas, e o sétimo especifica as medidas que as autoridades deveriam adotar. A conclusão recapitula as consequências da aprovação do projeto e retoma os termos do título, fechando o texto de forma circular.

Essas transformações discursivas são acompanhadas de uma ampliação dos recursos linguístico-discursivos. Aos conectores já presentes na primeira versão (assim, portanto) somam-se outros, agora empregados com adequação semântica, como entretanto, outrossim, todavia, em vista disso, desta maneira e em resumo. As repetições cedem lugar a anáforas nominais e pronominais (projeto, plano, proposta, seu, suas, ele), e os referentes vagos dão lugar a expressões que identificam com precisão o que está sendo retomado. O repertório de modalizações se diversifica. Às lógicas, às deônticas, como em "torna-se necessário haver fiscalização e regulamentação dessas mídias sociais", e às pragmáticas acrescenta-se a apreciativa, na avaliação positiva das mudanças que a aprovação do projeto traria. O número de vozes sociais se mantém, mas sua natureza muda: ao lado de Lula e Barroso, surge uma voz divergente, a de Kim Kataguiri, e uma voz especializada, a de Antônio Carlos de Freitas. Com isso, as vozes deixam de apenas confirmar a tese e passam a encenar o debate. A voz do autor, por sua vez, abandona o "concordo" da primeira versão e passa a ser marcada pela primeira pessoa do plural, em formas como "embora tenhamos um posicionamento favorável" e "em nossa visão". Essa escolha introduz marcas do discurso interativo e aproxima o articulista de seus leitores.

Alguns aspectos, contudo, ainda permanecem em construção. O conector conclusivo "Assim sendo" abre o parágrafo de concessão, e, no terceiro parágrafo, a expressão "uma lei branda, que possa punir de forma concreta e veemente" traz um adjetivo que contradiz o restante do enunciado, indicando que a seleção lexical ainda demanda atenção. Na lista de constatações finais, restaram apenas um erro de acentuação e dois de ortografia, o que confirma, ao lado das mudanças já descritas, a evolução do aluno entre a primeira e a última versão de seu artigos.

Considerações Finais

Este capítulo buscou mostrar como uma sequência didática do artigo de opinião, organizada em oficinas e regulada pela correção textual-interativa via lista de constatações, contribuiu para o desenvolvimento das capacidades de linguagem de alunos do 9º ano de uma escola pública maranhense. A comparação entre a primeira e a última versão do artigo de um dos discentes participantes da pesquisa evidenciou avanços nos três níveis considerados: uma representação mais precisa do propósito comunicativo e do conteúdo temático; a mobilização completa do esquema argumentativo, com destaque para a contra-argumentação; e um uso mais adequado e diversificado dos mecanismos de conexão, referenciação, vozes e modalizações.

Três aspectos da experiência merecem ser destacados para professores que desejem adaptá-la. O primeiro é a importância de um contexto de produção verossímil: um tema atual e polêmico, destinatários reais e a perspectiva de publicação conferiram sentido à escrita e ao esforço de reescrevê-la. O segundo é o papel da lista de constatações como linguagem comum entre professor e alunos, pois ela torna explícitos os critérios do gênero e permite que o estudante confronte seu texto com eles de forma autônoma. O terceiro é a flexibilidade do formato de oficinas, que possibilitou redimensionar o tempo dedicado a cada dificuldade à medida que as versões intermediárias revelavam novas necessidades.

Esses resultados também têm implicações para a formação docente. O trabalho com SD exige do professor um conhecimento aprofundado do gênero, que lhe permita construir o modelo didático, e uma leitura diagnóstica dos textos dos alunos, que lhe permita identificar em que nível do folhado textual se situam as dificuldades. O quadro das capacidades de linguagem oferece uma linguagem precisa para essa leitura, capaz de substituir apreciações genéricas, como “texto confuso” ou “falta coerência”, por indicações sobre o que exatamente precisa ser revisto e de que modo. Nesse sentido, a experiência aqui relatada pode servir não

apenas como proposta de intervenção, como também como exemplo de como a teoria do ISD pode orientar o olhar do professor sobre a escrita de seus alunos.

A experiência também teve limites, posto que a condução de uma SD com múltiplas reescritas exige tempo, acompanhamento individual e estratégias para lidar com a infrequência e com momentos de desmotivação dos alunos, desafios que foram enfrentados, em parte, com o apoio de recursos digitais e de conversas individuais sobre cada texto. Além disso, a análise de um único caso não permite generalizações, embora ilumine com detalhe uma trajetória possível de aprendizagem. Pesquisas futuras poderiam acompanhar um número maior de estudantes e investigar de modo mais sistemático a relação entre atividades orais de argumentação e o desenvolvimento da contra-argumentação escrita.

Em síntese, os resultados reforçam que ensinar a escrever um gênero é ensinar um modo de agir socialmente pela linguagem. Quando a escola oferece aos alunos situações reais de comunicação, critérios claros e oportunidades de revisão, a reescrita deixa de ser correção de erros e torna-se espaço de aprendizagem, no qual os estudantes não apenas aprimoram seus textos, mas desenvolvem a capacidade de sustentar posições, considerar o ponto de vista do outro e participar de forma crítica do debate público.

REFERÊNCIAS

ADAM, J.-M. Quadro teórico de uma tipologia sequencial. In: BEZERRA, B. G.; BIASI-RODRIGUES, B.; CAVALCANTE, M. M. (org.). **Gêneros e sequências textuais**. Recife: Edupe, 2009. p. 115-132.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRONCKART, J.-P. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sociodiscursivo. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

CASTELLANI, R. A.; BARROS, E. M. D. Modelo teórico/didático do gênero artigo de opinião: ferramentas para análise do gênero. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 8, n. 2, p. 196-214, 2018.

CASTRO, V. M. N. **A arquitetura interna do gênero artigo de opinião**: análise das produções textuais de alunos do 9º ano do ensino fundamental. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual do Piauí, Teresina, 2019.

CHEVALLARD, Y. Sobre a teoria da transposição didática: algumas considerações introdutórias. Tradução de Cleonice Puggian. **Revista de Educação, Ciências e Matemática**, v. 3, n. 2, maio/ago. 2013.

COSTA, A. C. **A produção de textos na Educação Básica**: desenvolvendo as capacidades de linguagem. 2023. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Maranhão, Bacabal, 2023.

CRISTOVÃO, V. L. L. **Gêneros e ensino de leitura em LE**: os modelos didáticos de gêneros na construção e avaliação de material didático. 2001. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

CRISTOVÃO, V. L. L. **Modelos didáticos de gêneros**: uma abordagem para o ensino de língua estrangeira. Londrina: EDUEL, 2007.

DE PIETRO, J.-F.; SCHNEUWLY, B. Le modèle didactique du genre: un concept de l'ingénierie didactique. **Les Cahiers Théodile**, n. 3, p. 27-52, 2003.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 81-108.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GONÇALVES, A. V. **Gêneros textuais e reescrita**: uma proposta de intervenção interativa. 2007. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2007.

GONÇALVES, A. V. **Gêneros textuais na escola**: da compreensão à produção. Dourados: Ed. UFGD, 2011.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender os sentidos do texto**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

KÖCHE, V. S.; MARINELLO, A. F. **Gêneros textuais**: práticas de leitura, escrita e análise linguística. Petrópolis: Vozes, 2015.

LARA, A. M. B.; MOLINA, A. A. Pesquisa qualitativa: apontamentos, conceitos e tipologias. In: TOLEDO, C. A. A.; GONZAGA, M. T. C. (org.). **Metodologia e técnicas de pesquisa nas áreas de ciências humanas**. Maringá: Eduem, 2011. p. 121-172.

LIMA, P. S. **A reescrita de textos na escola**: trabalhando com gêneros e sequências didáticas. 2014. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2014.

MELO, J. M. **A opinião no jornalismo brasileiro**. Petrópolis: Vozes, 1994.

NASCIMENTO, E. L.; PEREIRA, L. Mediação: instrumentos semióticos para aprendizes e desenvolvimento. In: BARROS, E. M. D.; RIOS-REGISTRO, E. S. (org.). **Experiências com sequências didáticas de gêneros textuais**. Campinas: Pontes, 2014. p. 97-124.

RUIZ, E. **Como corrigir redações na escola**. São Paulo: Contexto, 2010.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. **Revista Brasileira de Educação**, n. 11, p. 5-16, maio/ago. 1999.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 61-80.

SERAFINI, M. T. **Como escrever textos**. 7. ed. São Paulo: Globo, 1995.

SILVA, J. J. **Proposta de intervenção para o ensino de escrita do gênero artigo de opinião**: entre relatos e reflexões em perspectiva dialógica. 2021. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros, 2021.

STUTZ, L. **Sequências didáticas, socialização de diários e autoconfrontação**: instrumentos para a formação inicial de professores de inglês. 2012. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

PARTE III - LITERATURA, LINGUAGEM E DISCURSO: PESQUISAS DOS DOCENTES DO CURSO DE LETRAS

ENTRE O MARTÍRIO E O OPRÓBRIO: A MORTE COMO SALVAÇÃO DA HONRA FEMININA EM "EURICO, O PRESBÍTERO"

Ana Elda da Conceição Oliveira
Rubenil da Silva Oliveira

Introdução

Esta pesquisa busca compreender de que modo a morte funciona como dispositivo extremo de preservação da virgindade feminina em Eurico, o Presbítero, romance publicado por Alexandre Herculano em 1844. A partir de uma leitura orientada pela crítica sociológica e aproximada de noções caras à Análise do Discurso, o estudo examina os mecanismos pelos quais o texto produz sentidos que associam celibato, honra, pureza e sacrifício. No interior da narrativa, o voto de castidade não opera como simples marca de época, mas como elemento estruturante do conflito, incidindo tanto sobre a trajetória de Eurico quanto sobre o destino das monjas do mosteiro das Virgens Dolorosas. É nesse espaço que se formula, de maneira mais intensa, a relação entre martírio e opróbrio, conduzindo as devotas à destruição do próprio corpo como forma de recusar a violação de sua honra. Para balizar teoricamente essa leitura, recorre-se à perspectiva de Seki acerca da castidade:

> O celibato pode representar a dominação religiosa, pois busca construir uma identidade de incorruptibilidade para o clero, de um corpo que estava mais próximo de Deus e que está a serviço do melhor para os fiéis, ou seja, uma ideologia que visa o controle da opinião das pessoas sem resistência, pois se constitui como uma ordem de Deus legítima. (Seki, 2017, p. 27).

Entretanto, cumpre observar que as motivações suicidas das monjas repousam em bases radicalmente distintas daquelas que precipitam a ruína do protagonista. Enquanto Eurico sucumbe sob o peso insustentável de um compromisso que o interdita do afeto mundano, o corpo feminino consagrado é

empurrado à destruição como tática de recusa a uma invasão profanadora. Desse modo, o exame aqui proposto busca desvelar as razões histórico-literárias pelas quais o feminino medieval, filtrado pelas lentes do romantismo português, encontra no aniquilamento físico a única prerrogativa viável para resguardar a própria santidade.

Tomando como objeto de escrutínio o suicídio coletivo narrado no décimo segundo capítulo do romance, esta investigação tem por objetivo central demonstrar como a morte emerge na materialidade textual na condição de salvação simbólica e de resistência diante da desonra. A análise subjacente a esse propósito ampara-se no escopo da crítica sociológica, método capaz de apreender a conformação dos fatores políticos e sociais como determinantes não apenas da ambiência narrativa, mas da intimidade trágica das personagens. É sob a pressão de uma iminente dominação estrangeira e patriarcal que as imposições do celibato religioso transmutam-se de dogma em sentença de morte.

O interesse por tal recorte interpretativo consubstancia-se na verificação de que a proteção da pureza das donzelas godas se encontra sob o cerco de uma estrutura sociopolítica implacável. Ante a perspectiva do assujeitamento pelo exército árabe, a entrega ao martírio não resulta de um surto irracional, mas de um cálculo moral: a conspurcação carnal representaria o rompimento irremediável do pacto sagrado. O exame dessa conjuntura a partir de rudimentos sociológicos encontra ressonância na postulação de Antonio Candido (2006, p. 24), para quem "[...] o fator social é invocado para explicar a estrutura da obra e o seu teor de idéias, fornecendo elementos para determinar a sua validade e o seu efeito sobre nós". Na economia interna do romance, a assimetria brutal das condições sociais empurra as personagens a equacionarem honra e morte como antíteses à prostituição e à vida tutelada, síntese lapidarmente expressa em uma de suas formulações textuais:

> O velho bucelário de meu pai mente à própria consciência quando afirma que os infiéis respeitarão a pureza de uma donzela goda: a infâmia tem sido escrita por eles na fronte das famílias mais ilustres da Espanha: o cutelo ou a prostituição é o que os árabes oferecem à

> inocência. Eu escolho o cutelo: a morte vale mais que a desonra. Porventura, para a evitar, guiou o Senhor ao mosteiro da Virgem Dolorosa. (Herculano, 2019, p. 92).

A fala atesta a clareza com que o sujeito feminino reconhece a insuficiência de qualquer mediação frente ao opressor. As abordagens sociológicas aplicadas à literatura visam, justamente, elucidar as relações entre a complexidade da tessitura narrativa e suas implicações histórico-sociais mais densas (Oliveira, 2009). Desvenda-se, assim, que o suicídio coletivo das Virgens Dolorosas transcende o fanatismo religioso; ele figura como um dispositivo simbólico pelo qual Alexandre Herculano encena a colisão entre a dominação absoluta e o exercício derradeiro da vontade sobre o próprio corpo, colaborando significativamente para o estudo das representações de gênero na estética romântica.

Para consecução desses propósitos, a pesquisa desenvolve-se sob delineamento bibliográfico de natureza qualitativa. O percurso investigativo engloba uma imersão crítica nas bases teórico-analíticas que consubstanciam o enquadramento sociológico da morte e da dominação. A arquitetura argumentativa articula-se, sobretudo, mediante os contributos de Candido (2006; 2007) e Oliveira (2009), operadores fundamentais da reflexão literária e social; de Menezes (2018) e Morais (2024), imprescindíveis para a localização das determinantes históricas do Medievo; das conceituações de Ariès (2000) e Durkheim (2000) sobre os sentidos da morte e do suicídio; e, por fim, das formulações de Seki (2017) e Bourdieu (2010), chaves de leitura incontornáveis para o desvendamento das engrenagens de poder religioso e masculino.

Dispositivo teórico-analítico

Nesta seção, o dispositivo teórico-analítico é entendido não como simples reunião de autores, mas como o arranjo conceitual que orienta a leitura da materialidade discursiva do romance e de suas condições de produção. Em vez de tomar os sentidos como evidentes, parte-se do princípio de que eles se formulam na relação entre linguagem, história e ideologia. O dispositivo, portanto, delimita

o objeto, define os recortes e organiza os operadores de leitura que permitem examinar como o texto constrói a honra feminina, a castidade, o martírio, a violência e as formas de dominação. Assim, a leitura de Eurico, o Presbítero procura articular a forma literária às forças sociais e simbólicas que a atravessam.

Nessa direção, a composição do dispositivo teórico-analítico articula campos distintos, porém convergentes, para a construção do percurso interpretativo do capítulo. As contribuições de Candido (2006; 2007) e Oliveira (2009) oferecem base para pensar a relação entre texto e contexto sem reduzir a obra a reflexo mecânico do social; Menezes (2018) e Morais (2024) subsidiam a compreensão da historicidade do romance e da memória medieval mobilizada pela narrativa; Ariès (2000) e Durkheim (2000) permitem examinar a morte e o suicídio como construções simbólicas e sociais; Seki (2017) e Bourdieu (2010), por sua vez, iluminam os dispositivos de disciplinamento do corpo, de legitimação da pureza e de reprodução da dominação masculina e religiosa. Assim, tais referenciais não comparecem como repertório exterior ao texto, mas como operadores de leitura que possibilitam reconhecer, na tessitura narrativa, os modos de formulação dos sentidos que se estabilizam em torno do feminino consagrado e ameaçado.

Metodologicamente, os procedimentos desta seção consistem na delimitação do corpus pertinente, na seleção de recortes textuais significativos e na definição das categorias pelas quais o capítulo analítico será construído. Parte-se, inicialmente, de um levantamento bibliográfico que funda o horizonte teórico da investigação; em seguida, estabelecem-se os eixos conceituais que permitirão observar, nos excertos do romance, o funcionamento discursivo de noções como honra, virgindade, pureza, martírio, desonra e violência; por fim, organiza-se uma passagem da fundamentação para a análise, de modo que o dispositivo teórico-analítico opere como mediação entre o texto, sua historicidade e os gestos interpretativos realizados no capítulo seguinte. Com isso, harmoniza-se esta seção ao Gesto de Análise, uma vez que ambas se estruturam no reconhecimento de que interpretar é explicitar os mecanismos pelos quais a obra produz evidências, apaga contradições e inscreve, na linguagem literária, formas de poder, memória e

representação.

A crítica sociológica

A leitura da prosa oitocentista de Herculano exige reconhecer como a pressão do meio social condiciona as possibilidades de ação das personagens. As monjas, em especial, explicitam o paradoxo entre a passividade imposta pelas estruturas de poder e a agência produzida no limite da catástrofe. Essa formulação se sustenta na advertência de Candido (2007, p. 53-54): "O enredo existe através das personagens; as personagens vivem no enredo. Enredo e personagem exprimem, ligados, os intuitos do romance, a visão da vida que decorre dele, os significados e valores que o animam". Nessa perspectiva, a crítica sociológica permite ler o suicídio não como ausência de ação, mas como efeito de uma configuração histórica e discursiva que organiza a coerência interna dessas figuras femininas.

No espaço privilegiado do mosteiro das Virgens Dolorosas, a ameaça da violação carnal pelas tropas árabes não opera apenas como suspense de folhetim, mas atua como vetor sociológico do desenlace. Ao compreenderem a própria condição de vítimas prescritas de uma ordem em esfacelamento, essas mulheres efetuam um salto categórico no interior da obra: recusam a passividade destinada aos vencidos e sequestram a autoria de seu destino trágico. Essa ressignificação materializa-se na eloquência definitiva do texto (HERCULANO, 2019, p. 92): "Eu escolho o cutelo: a morte vale mais que a desonra. Porventura, para a evitar me guiou o Senhor ao mosteiro da Virgem Dolorosa". Trata-se do instante em que a fuga cede lugar à deliberação; o suicídio figura, assim, não como pavor do viver, mas como manifestação radical de autonomia frente à voracidade do homem.

Em conformidade com as diretrizes de Candido (2006) sobre a dialética entre a forma ficcional e a matéria histórico-social, constata-se que a literatura engendra um espaço de internalização estética das tensões coletivas. A tragédia das enclausuradas ultrapassa o contorno do drama biográfico fictício, alçando o ato

extremo à condição de pilar organizador da intriga. É por meio da radicalidade do martírio que o texto converte o assédio em linguagem estruturante.

Essa interpretação sintoniza-se com os postulados de Oliveira (2009) sobre a amplitude representativa da obra de arte, reiterando que o exame sociológico deve centrar sua atenção na inteligibilidade das inquietações e valores de uma época. A coragem autodestrutiva das godas condensa e espelha os paroxismos morais do ideário medieval, transformando corpos femininos sitiados em monumentos vivos de insubmissão espiritual e repulsa à opressão secular.

O contexto histórico e político

A compreensão das motivações narrativas exige considerar a historicidade do enredo. Segundo Menezes (2018, p. 95), "Essa narrativa trágico-passional, seguindo a tradição gótico-romântica do romance histórico, tem intriga sucedida no início do século VIII da Era Cristã. As batalhas daquele tempo compõem o cenário da saga de Eurico". Nessa moldura, o embate entre visigodos cristãos e árabes não funciona apenas como pano de fundo, mas como condição de produção dos sentidos que organizam a violência na obra. O avanço sobre o mosteiro das Virgens Dolorosas mostra que a vitória militar rapidamente se converte, no plano discursivo, em autorização para a posse violenta do corpo feminino.

A formulação literária explicita a face mais abjeta das estruturas patriarcais do Medievo, onde a invasão do território se encontra discursivamente colada à posse forçada da mulher. Não obstante a centralidade da guerra de religiões no arranjo ficcional de Alexandre Herculano, seria analiticamente insatisfatório restringir o suplício das monjas ao mero dano colateral de uma ocupação bélica, ignorando a matriz androcêntrica que governa as relações de força no romance. Sobre a amplitude da representação coletiva, Oliveira previne o intérprete:

> Algumas obras se prestam mais facilmente à abordagem da sociologia da literatura, mas essa corrente leva em conta que qualquer obra literária pode ser abordada pelo viés de comprometimento com o contexto social em que é produzida. É preciso cuidado, entretanto, para

> não confundir crítica sociológica com crítica biográfica: esta última preocupa-se com os eventos da vida do autor como indivíduo, enquanto a primeira centra a atenção no significado coletivo que a obra alcança ao representar e refletir sobre uma determinada época, em termos de coletividade. (Oliveira, 2009, p. 122).

O esquadrinhamento da narrativa à luz das inquietações coletivas atesta que o colapso sangrento do mosteiro atua como denúncia frontal contra a sistemática dominação falocêntrica. Se a moldura épica da narrativa consagra as proezas marciais do cavaleiro Eurico, a visada sociológica recoloca o heroísmo das monjas em seu devido patamar, evidenciando como essas mulheres antecipam e superam, no campo da honra, o esforço do protagonista (Oliveira, 2009). Assim, o eixo de sustentação dessa leitura recusa a limitação temática à crônica das cruzadas, priorizando a dissecação da complexa economia simbólica travada entre a glória do martírio e o horror da desonra.

A historicidade não incide sobre o romance como ornamento, mas instaura as linhas de força éticas que aniquilam qualquer zona de conforto das personagens. Como asseverado por Menezes (2018), a adoção estética do colapso visigótico pelo romantismo potencializa as fissuras existenciais de seus atores. As abadias, longe de garantirem o isolamento divino, são convertidas no palco onde as tensões geopolíticas se chocam diretamente contra os últimos bastiões morais de uma cultura à beira do abismo.

O sequestro do feminino como estratégia de aniquilação simbólica sublinha as proposições históricas acerca do lugar da mulher nas disputas medievais (MORAIS, 2024). A espoliação dos corpos consagrados pelo inimigo transcende a mera violência carnal; ela representa o aniquilamento do orgulho e da integridade da civilização ibérica. Ao rejeitar o estatuto de espólio por intermédio da autoeliminação, a falange de virgens inviabiliza a coroação psicológica da conquista e instaura uma última barreira inexpugnável diante do invasor.

O celibato religioso

O entendimento da urgência mortífera que abate as clausuradas demanda um escrutínio do peso institucional do celibato, categoria onipresente que também define as angústias do próprio Eurico. Respaldados pelo aparelho crítico de Seki (2017), busca-se mapear os efeitos de disciplina moral que a abstenção sexual opera sobre a subjetividade do herói, transferindo, em seguida, os mesmos operadores de leitura para o exame da coerção eclesiástica incidente sobre o coletivo de mulheres.

Como aponta Seki (2017, p. 20), "O celibato clerical, analisado à luz do sentimento por Alexandre Herculano, é uma instituição católica, baseada no discurso de pureza, que proíbe os padres de contraírem matrimônio e se entregarem a prazeres sexuais [...]". Dessa sorte, ainda que os votos das monjas não se confundam hierarquicamente com as ordens sacerdotais do protagonista, ambos integram um vasto sistema disciplinar de sublimação dos instintos e de identificação da pureza física com a completude espiritual. A letalidade intrínseca a essa formulação dogmática é evidenciada no esgotamento vital das personagens: o amor interdito mata o cavaleiro em espírito muito antes da espada; já o espectro da conspurcação impele as devotas a cercearem voluntariamente suas vidas.

> Por isso, o conflito do personagem foi tão intenso que o mesmo não conseguiu escolher entre o celibato e Hermengarda. Como no primeiro momento que se refugiou na religião para esquecer sua amada, agora o mesmo se refugia na morte, pois não vê possibilidade para resolver seu conflito. Deste modo a dominação religiosa é constituída através da sua necessidade de refúgio o que provocou uma existência contraditória e triste. (Seki, 2017, p. 28).

Nesse quadro comparativo, a religião distribui de formas díspares a aflição entre os sexos. Se o isolamento do presbítero materializa uma prisão subjetiva engendrada pela melancolia romântica, a abnegação das monjas defronta-se com um perigo iminentemente físico e brutal. A morte para a congregação das Virgens Dolorosas não é o refúgio do desalento amoroso, mas a apoteose litúrgica da integridade ameaçada:

> Entre as monjas e os árabes bem curta distância medeia: e todavia, lá no mais pequeno recinto onde soam os gemidos de dores atrozes, onde

> só ri uma esperança, a da morte, há paz íntima, há o céu: aqui, na vasta cripta, onde a ebriedade de fácil triunfo, a riqueza dos despojos, o futuro de uma larga existência de glória e deleites sorriem na mente dos infiéis, está o furor insensato, está o inferno. (Herculano, 2019, p. 95).

Ao acatarem as prescrições inegociáveis de incorruptibilidade carnal, as devotas assumem que a única emancipação cabível num território conflagrado repousa no extermínio profilático. A tessitura narrativa amarra, portanto, submissão doutrinária e autodeterminação em um nó indissolúvel, operando um deslocamento expressivo: a morte do corpo feminino, frequentemente silenciado pelo texto social, emerge na obra como forma extrema de contestação diante da falência do mundo em chamas.

A sistematização de Seki (2017) possibilita atestar como o construto celibatário atua como um vigoroso mecanismo biopolítico da autoridade eclesiástica. A privação do desejo não remete exclusivamente à santidade individual, sendo indissociável de uma economia de controle institucional que sacraliza as instâncias de poder ao afastar os clérigos das impurezas mundanas. Exige-se da mulher que interiorize essa repressão com tamanho afinco a ponto de conceber o seu extermínio como a vitória máxima de uma agenda de dominação espiritual que lhe fora inculcada como fé.

Gesto de análise

Nesta seção, a categoria Gesto de Análise designa o movimento de leitura que coloca em relação a materialidade discursiva do texto, as condições de produção dos sentidos e a posição histórica a partir da qual o romance é interpretado. Nessa perspectiva, analisar não significa apenas identificar temas, mas observar como certas formulações se estabilizam e passam a produzir evidências sobre o corpo feminino, a honra, a castidade, a morte e a violência. O gesto analítico incide, portanto, sobre a textualidade de Eurico, o Presbítero para examinar como a narrativa organiza efeitos de sentido que naturalizam, tensionam

e dramatizam a articulação entre martírio e opróbrio em uma formação social marcada por valores patriarcais e religiosos.

Nessa direção, a construção das análises deste capítulo será desenvolvida a partir de um recorte discursivo centrado nas cenas que envolvem o mosteiro das Virgens Dolorosas, sobretudo naquelas em que se inscrevem a ameaça de violação, a defesa da pureza e o suicídio coletivo como resposta-limite à desonra. O procedimento adotado consiste em observar, nos excertos selecionados, o funcionamento de formulações, imagens, designações e falas de personagens que permitem reconhecer a produção de sentidos sobre o feminino consagrado, a honra virginal e a lógica da dominação. Desse modo, as passagens do romance não serão mobilizadas como ilustrações externas da teoria, mas como materialidades significantes a partir das quais se torna possível articular texto, história e ideologia, estabelecendo uma leitura analítica sustentada pelo diálogo com Candido, Oliveira, Morais, Bourdieu, Ariès, Durkheim e Seki.

Em termos metodológicos, este gesto de análise conjuga descrição textual, interpretação crítica e problematização discursiva. Inicialmente, serão descritos os recortes mais relevantes para delimitar a cena enunciativa em que as personagens femininas são significadas; em seguida, serão examinados os mecanismos pelos quais o romance atribui valor simbólico à virgindade, à pureza e ao sacrifício, convertendo tais categorias em princípios de inteligibilidade da ação narrativa; por fim, serão discutidos os efeitos de sentido decorrentes dessas formulações, especialmente no que concerne à produção de uma memória de submissão e resistência inscrita no corpo da mulher. Com isso, pretende-se demonstrar, em redação analítica e acadêmica, que a morte das monjas não comparece no romance apenas como acontecimento temático, mas como construção discursiva complexa, na qual se entrelaçam religião, poder, historicidade e representação literária.

A honra da virgindade

A análise da honra da virgindade começa pela formulação do próprio

Herculano no prólogo da obra, quando o autor trata o celibato como "fórmula social" aplicada a um grupo específico (Herculano, 2019, p. 6). Essa formulação é importante porque desloca a castidade do campo exclusivamente espiritual e a inscreve como prática reguladora de corpos e condutas. Sob essa perspectiva, a virgindade passa a funcionar como valor social e simbólico, e não apenas como virtude religiosa. No romance, esse valor organiza a leitura do corpo feminino e define a gravidade da ameaça de desonra.

> Não espanta, portanto, que a personagem pareça o que há de mais vivo no romance; e que a leitura deste dependa basicamente da aceitação da verdade da personagem por parte do leitor. Tanto assim, que nós perdoamos os mais graves defeitos de enredo e de idéia aos grandes criadores de personagens. Isto nos leva ao erro, freqüentemente repetido em crítica, de pensar que essencial do romance é a personagem, - como se esta pudesse existir separada das outras realidades que encarna, que ela vive, que lhe dão vida. (Candido, 2007, p. 54).

Ancorando a observação nos ditames de Candido, constata-se que a contundência da morte infligida no recinto das virgens reside na inescapável conexão entre os seres de ficção e as conjunturas extremas que as emolduram. Situadas na interseção do avanço armado muçulmano e do rigor monástico patriarcal, as monjas destituem-se de existências isoladas para materializarem as encruzilhadas do opróbrio; não há, entre elas, o esvaziamento melancólico perante o celibato, mas um terror palpável frente à degradação corporal. A faca erguida transfigura a honra em um trágico vetor de fuga contra as cadeias de uma inaceitável escravidão sexual.

A preservação do hímen no imaginário medieval mobiliza pesadas engrenagens de apagamento e vigilância. Segundo a investigação de Morais (2024, p. 41), "a exortação à castidade feminina constitui uma contradição nos seus termos na medida em que o apelo é para que a mulher negue em si a sua própria feminilidade [...]". A consagração da pureza requer a supressão sistemática dos instintos e atributos constituintes da mulher, reduzindo sua aprovação moral a uma conformidade asséptica. O suicídio coletivo dramatizado por Herculano atesta o ápice sombrio dessa lógica de controle: a manutenção inalterada do selo sagrado

sobrepõe-se incisivamente ao prolongamento da própria existência.

Essa injunção à assepsia física revela a natureza contraditória do estatuto feminino na moral visigótica, onde o reconhecimento de santidade equivale, em última instância, à deserção de si mesma. Para as Godas, a virgindade compõe o fundamento indissociável do seu ser social (Morais, 2024); sua perversão representaria não um dano exterior, mas a desintegração total da identidade. Impossibilitadas de conceberem continuidade vital sob a desonra, as virgens abraçam a fatalidade cientes de que a honra, nas premissas que regulam seus mundos, jamais sobrevive à maculação.

A magnitude literária com a qual Herculano trabalha a exigência da pureza ancora-se na densidade emocional descrita por Candido (2007). Ao invés de operarem como autômatos teológicos, as enclausuradas internalizam a moral religiosa como um afeto vulcânico que orienta suas reações ante o pavor da invasão. Essa conversão da ideia de honra em matéria-prima dramática dota as criaturas ficcionais de assombrosa vitalidade, transformando o fanatismo aparente na expressão contundente de um desespero ontológico que assombra o leitor da narrativa romântica.

A dominação masculina

Embora o conflito remeta à disputa religiosa e política entre cristãos e árabes, o ataque ao mosteiro evidencia outro nível de funcionamento da narrativa: a dominação masculina exercida sobre corpos femininos indefesos. A cena não se justifica apenas por razões estratégicas de guerra. Ela produz o corpo das monjas como objeto de posse, inscrevendo a violência sexual como prolongamento da vitória militar. Nesse ponto, a narrativa mostra que a conquista do território é acompanhada pela tentativa de apropriação do feminino.

> A virilidade, em seu aspecto ético mesmo, isto é, enquanto qüididade do vir, virtus, questão de honra (nif), princípio da conservação e do aumento da honra, mantém-se indissociável, pelo menos tacitamente, da virilidade física, através, sobretudo, das provas de potência sexual -

> defloração da noiva, progenitura masculina abundante etc. - que são esperadas de um homem que seja realmente um homem. Compreende-se que o falo, sempre presente metaforicamente, mas muito raramente nomeado e nomeável, concentre todas as fantasias coletivas de potência fecundante. (Bourdieu, 2010, p. 20).

Em compasso com os preceitos de Bourdieu (2010), atesta-se que a afirmação da identidade viril depende imperiosamente de rituais profanos de submissão do outro; no horizonte da contenda histórica, o falo necessita da degradação das católicas para legitimar sua preeminência. A estrutura de poder veiculada por Alexandre Herculano denuncia essa arquitetura androcêntrica: a agressividade sexual do invasor almeja provar a eficácia e a invulnerabilidade dos mártires do Islã, reduzindo o pólo feminino à mera superfície receptora de sua avidez hegemônica.

Tal manifestação explícita de assenhoramento reverbera com crueldade nos trechos finais do massacre, conforme se evidencia na fala do amir (HERCULANO, 2019, p. 96): "— Ao menos, tu serás minha! — exclamou o amir [...] — Filhos valentes do Açudane, conduzi-a à minha tenda. As outras, que as asas do anjo Asrael se estendam sobre os seus cadáveres". Fica evidente, pois, que o interesse pela vida das residentes estava diretamente jungido à subordinação sexual; diante do motim fatal que impossibilita a defloração sádica do grupo, as rebeldes perdem sua utilidade no seio do patriarcado saqueador e são friamente condenadas ao desprezo mortuário.

O esfacelamento do refúgio reitera o diagnóstico de Bourdieu (2010) sobre a inquietação perpétua das masculinidades conquistadoras. A profanação de corpos dedicados à santidade inimiga figura como a mais alta demonstração de invencibilidade, transferindo o golpe proferido às mulheres diretamente ao núcleo da dignidade dos adversários em retirada. É através da ferocidade contra o pudor inerme que a tropa forja a fantasia coletiva de um poderio indestrutível, confirmando a indissociabilidade entre o jugo físico e o domínio patriarcal em tempos de barbárie.

Destarte, o extermínio precipitado pelas ocupantes ilumina o extremo limite

reservado ao feminino no palco das disputas androcêntricas. Ausentes do campo de operações, às consagradas sobram, como único gesto afirmativo, a sabotagem do prêmio pelo qual os invasores investem suas lâminas. Ao despojar os infiéis do objeto da pilhagem, as virgens opõem à tirania brutal dos invasores uma radicalidade sem par, evidenciando a interdição imposta pela violência de gênero a qualquer saída que não a destruição em massa.

O suicídio das virgens

O suicídio das virgens coloca em evidência uma contradição central da moral medieval. Embora a autoeliminação seja condenada pela doutrina cristã, ela surge no romance como única forma de preservar a castidade diante da violência iminente. A cena expõe, portanto, o limite do próprio sistema religioso que regula esses corpos: para resguardar um princípio sagrado, as monjas violam outro. Em termos analíticos, essa fratura permite observar como a narrativa produz o suicídio como gesto extremo de preservação simbólica da honra.

Nas sombrias masmorras sob a igreja, o imperativo da retidão desenrola-se rumo à letalidade mimetizada. Sob o frenesi do assédio irremediável da infantaria, desponta a resolução férrea da madre Cremilde. Assumindo a figuração da matriarca redentora, a abadessa prega a transfiguração do pavor através da lâmina, propagando entre as pupilas a devoção implacável que eleva a rejeição da nódoa à coroação suprema da fé.

> Às vezes, no seio de um mesmo grupo social cujos elementos são todos submetidos à ação de uma mesma causa ou de um feixe de causas semelhantes, produz-se uma espécie de nivelamento entre as diferentes consciências, em virtude do qual todo o mundo pensa ou sente em uníssono. Ora, com muita freqüência deu-se o nome de imitação ao conjunto de operações de que resulta esse acordo. A palavra designa então a propriedade que têm os estados de consciência, sendo experimentados simultaneamente por um certo número de pessoas, de agir uns sobre os outros e de se combinar entre si dando origem a um novo estado. (Durkheim, 2000, p. 83).

Orientados pelos ensaios de Durkheim sobre as inclinações suicidógenas

das coletividades, capta-se a gestação desse transe fatal (2000). Desnorteada pela catástrofe comum, a multidão de enclausuradas dissolve as individualidades numa contagiante sintonia macabra orquestrada pelo ímpeto salvífico da líder. A promessa irrefutável ressoa em uníssono (HERCULANO, 2019, p. 95): “O martírio não tardará a cingir-nos a fronte de uma auréola de glória: os anjos de Deus nos esperam”. Concretiza-se o suicídio altruísta por excelência, onde a sugestão simultânea anula o instinto biológico primário para eternizar, em derramamento de sangue, a pureza inconteste da fé comunitária.

O contágio sacrificial atestado por Durkheim (2000) permite decifrar a submissão das consciências individuais ao ideal superior de preservação moral da grei. Face à conspurcação dos ditames absolutos que as regem, as monjas não se comportam como mentes cindidas pela psicose, mas como adeptas em fusão hipnótica com as normativas da honra sagrada. O autossacrifício descortina, dessa feita, não a derrota perante o inimigo, mas a vitória definitiva da internalização das leis religiosas sobre os pavores corpóreos.

Paralelamente, os exames propostos por Ariès (2000) acerca das mentalidades perante a finitude conferem significado ao repúdio a uma morte caótica. O ideário medieval clamava por um desfecho ritualístico; perecer passivamente sob o estupro representaria um desenlace torpe e inominável. Por meio da apropriação deliberada de suas execuções, a recusa deliberada da vida pelas godas restabelece a ordem escatológica, garantindo que o horror das catacumbas dê lugar a uma ascensão triunfal abençoada pela tradição do martírio cristão.

Considerações Finais

Ao longo desta pesquisa, demonstrou-se que Eurico, o Presbítero, de Alexandre Herculano, constitui um espaço privilegiado para pensar as relações entre morte, honra e dominação sobre o corpo feminino. A análise do suicídio das virgens permitiu retomar a questão da morte repentina na mentalidade medieval,

tal como assinala Ariès (2000, p. 18): “Para que a morte fosse assim anunciada, era preciso que não fosse súbita, repentina. [...] Por isso a mors repentina era considerada como infame e vergonhosa”. Se a religião condena formalmente o ato de abreviar a própria vida, o romance mostra que a violência sexual imposta pelo invasor aparece, para essas personagens, como desonra ainda mais intolerável. Daí a reação colérica dos invasores diante da perda violenta do espólio:

> As monjas fugiam ao cativeiro do harém pelo ádito do sepulcro. Ele assistia a uma cena horrenda de suicídio, e o braço mais robusto de Cremilde apenas era o instrumento cego movido por todas essas vontades, conformes para morrer. — Mulher ou demônio, detém-te! — bradou Suintila [...] (Herculano, 2019, p. 93).

A imbricação entre martírio e opróbrio demonstrou que as balizas da submissão cristã moldavam invariavelmente o temor maior à desonra carnal que à própria extinção física. Sustentando as avaliações no princípio da crítica sociológica estabelecido por Candido (2006), certifica-se que Herculano transpõe a exterioridade política para a estrutura subjetiva de suas criaturas, convertendo a catástrofe militar na arena propícia à sagração derradeira da castidade goda. Ao transformarem a tragédia iminente em devoção imorredoura, as personagens conferem materialidade ficcional à inabalável ética do sacrifício:

> — A tua constância, filha, na dura prova de agonia por que tens passado, te purificou. Sê uma das monjas da Virgem Dolorosa e vai com tuas irmãs receber a coroa de mártir. O ferro, porém, que descia sobre o colo da donzela foi cair com a mão de Cremilde aos pés da cruz gigante do altar. (Herculano, 2019, p. 95).

Deste modo, postular a morte como salvação da honra feminina convida ao adensamento dos estudos da representação da mulher na ficção histórico-romântica. A trama de Herculano atesta não a falência passiva, mas a elaboração radical de uma agência forjada pelo medo da desonra institucionalizada. A validade heurística do exame empenhado aqui radica em descerrar como a honra transita do silêncio contemplativo para a visceralidade mortuária.

Além disso, a leitura empreendida permite afirmar que a mortandade do mosteiro, situada em um horizonte de profunda violência estrutural, não se presta

à redução de um aceno espontâneo. Consolida-se uma formatação estética erguida nas dobras de um conflito insuperável entre a moral ascética do celibato, as ambições da guerra patriarcal e o apagamento metódico da integridade feminina. Sob os escombros da Hispânia ocupada, materializa-se o drama irretocável da mulher que, cerceada de garantias existenciais, usurpa com o cutelo o derradeiro fiapo de soberania diante de seus opressores.

Conclui-se, por fim, que o romance transforma a pureza canônica em um sistema simbólico regulado pelo cruzamento entre violência invasora, moral cristã e controle do corpo feminino. Nessa articulação, o martírio das monjas não aparece como detalhe episódico, mas como ponto de condensação de efeitos de sentido que unem fé, poder e violência. Por isso, Eurico, o Presbítero permanece relevante para investigações sobre representação do feminino, apagamento de gênero e formas históricas de dominação inscritas na literatura romântica.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. O homem perante a morte. Portugal: Gráfica Europam, 2000.

BOURDIEU, Pierre. A dominação masculina. 9. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

CANDIDO, Antonio. A personagem de ficção. 11. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

CANDIDO, Antonio. Literatura e sociedade. 9. ed. rev. pelo autor. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006.

DURKHEIM, Émile. O suicídio: estudo de sociologia. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

HERCULANO, Alexandre. Eurico, o presbítero. 2. ed. São Paulo: Iba Mendes Editor Digital, 2019.

MENEZES, H. L. Eurico, o presbítero, de Alexandre Herculano: o amor impossível num romance histórico trágico-passional. Revista Convergência Lusíada, Rio de Janeiro, v. 29, n. 39, p. 88-104, jun. 2018. Disponível em:

https://convergencialusiada.com.br/rcl/article/view/245. Acesso em: 5 jan. 2026.

MORAIS, Ana Paiva. Virgindade e (in)visibilidade em textos da literatura religiosa da Idade Média. Revista do Centro de Estudos Humanísticos, Maranhão, v. 38, n. 3, p. 37-47, 2024. Disponível em: https://www.proquest.com/docview/3236992406?pq-origsite=gscholar&from openview =true&sourcetype=Scholarly%20Journals. Acesso em: 8 jan. 2026.

OLIVEIRA, Silvana. Teoria da Literatura III. Fundação Biblioteca Nacional, 2009.

SEKI, Natália dos Santos. O celibato como representação da dominação religiosa em Eurico, o Presbítero, de Alexandre Herculano. 2017. 33 f. Monografia (Graduação em Literatura) – Faculdade de Letras Língua Portuguesa, Universidade Federal do Pará, Abaetetuba, 2017.

ESCREVER FORA DO CENTRO: MULHER, ALTERIDADE E A RUÍNA DO FALOGOCENTRISMO

Lucélia de Sousa Almeida

INTRODUÇÃO

O Censo Demográfico de 2022, no Brasil, constatou que a população feminina, com 6 milhões de mulheres a mais do que homens, soma 104,5 milhões, enquanto a masculina, com 98,5 milhões, equivale a 51,5% e 48,5%, respectivamente (IBGE, 2023). O Informe do Ministério da Igualdade Racial, feito com dados do Censo 2022, registra mais de 57 milhões de mulheres negras, e as mulheres pardas aparecem ali como o maior grupo populacional. As mulheres são mais da metade da população brasileira (Brasil, 2024). No entanto, quando abrimos as histórias da literatura, os manuais, as antologias, os programas de curso, onde estão elas e como são retratadas?

A reflexão sobre esses dados é o ponto de partida e chegada de estudos realizados por meio de projetos de pesquisa, orientações, Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs), que têm ocupado o Curso de Letras da UFMA, campus Bacabal, nos últimos anos. Como recorte, o capítulo objetiva refletir sobre a transformação das mulheres, principalmente, das mulheres negras, "de objetos falados pelos outros em sujeitos de seu próprio discurso, sujeitos que escrevem" (Figueiredo, 2023, p. 12).

2. O cânone como instituição e o falogocentrismo

Retomo a pergunta do final do parágrafo: as histórias da literatura, os manuais, as antologias, os programas de curso, onde estão elas e como são retratadas? Na tradição da disciplina de História da Literatura Brasileira, o

documento inaugural da literatura brasileira é a carta de Pero Vaz de Caminha, com seu olhar europeu para o feminino, que ali se apresentava na praia, já nomeada por seus moradores, mas ignorada pelo colonizador. No seu registro Caminha descreve o contato com a população indígena, e diz sobre a mulher: "E uma daquelas moças era toda tingida, de baixo acima daquela tintura; e certo era tão bem-feita e tão redonda, e sua vergonha (que ela não tinha) tão graciosa, que a muitas mulheres da nossa terra, vendo-lhe tais feições, fizera vergonha, por não terem a sua como ela" (Caminha, s/d, s/p).

Minorizar é um verbo. É uma ação, tem agente, tem método e tem história. E o método não se aplicou apenas às mulheres: ao longo de quinhentos anos, indígenas, negros e homossexuais foram, nas palavras de Santos e Wielewicki (2019), miscigenados, excluídos, marginalizados, a instituição literária excluiu de seu campo de legitimidade os textos que reagiam ao sistema dominante.

A crítica feminista, tal como a sistematiza Lúcia Osana Zolin no volume Teoria Literária organizado com Thomas Bonnici, surge por volta dos anos 1970, no contexto do feminismo, e realiza um gesto fundador: faz emergir uma tradição literária feminina até então ignorada pela história da literatura. Tomando a ótica da diferença, historiadoras e críticos passam a resgatar e a reinterpretar a produção de autoria feminina, numa atitude de resistência à ideologia que regulava o saber sobre a literatura.

E que ideologia era essa? A do cânone como instituição. Historicamente, aquilo que chamamos de cânone, o conjunto supostamente exemplar das obras-primas, foi constituído pelo homem ocidental, branco, de classe média ou alta. Uma ideologia que excluiu, sistematicamente, os escritos das mulheres, das etnias não brancas e das minorias sexuais. Para inserir-se nesse espaço, a mulher precisou romper, precisou anunciar uma alteridade frente ao logocentrismo e ao falocentrismo que sustentavam a tradição.

E permitam-me abrir esses dois termos, porque eles carregam o núcleo do argumento. Logocentrismo, na formulação de Derrida[3], é a crença num centro fundador do sentido, a razão, o logos, que organiza o pensamento ocidental em pares hierárquicos de oposição, como razão e emoção, universal e particular. E o primeiro termo é sempre o nobre; o segundo, o seu desvio. Falocentrismo é o que se revela quando notamos que esses pares têm gênero: o polo valorizado foi historicamente identificado com o masculino, e o desvalorizado, com o feminino. As feministas francesas, Hélène Cixous à frente, fundiram os dois numa palavra só, falogocentrismo, para dizer que não se trata de dois sistemas que coincidem por acaso, mas de um único: a razão que se apresenta como universal e neutra é, desde a origem, masculina. O "valor estético universal" do cânone é exatamente isso, um particular (homem, branco, ocidental, letrado) que se autoproclamou medida de todos.

E observem como esse mesmo método operou sobre cada grupo minorizado, mudando apenas de ferramenta. Sobre os povos indígenas, operou pelo grafocentrismo: os manuais tomam a Carta de Caminha, de 1500, como "certidão de nascimento" da literatura brasileira, e, com esse gesto, apagam a riquíssima tradição oral que já existia. Por serem ágrafas, essas culturas foram relegadas a plano inferior; Anchieta aprende o tupi não para ouvir o denominado indígena, mas para catequizá-lo. Sobre a população negra, operou pelo apagamento estratégico: o Romantismo escolhe o índigena como símbolo nacional, escolha nada ingênua, pois as populações de povos tradicionais já estavam fragmentadas, enquanto o negro, no auge das insurreições, ameaçava a ordem escravocrata, e, depois, o mito da democracia racial idealiza a escravidão e dificulta a luta por direitos. Sobre os homossexuais, operou pelo estigma: a homotextualidade nasce sob o rótulo de "pecado", "perversão", "anomalia", e Foucault (2019)[4] nos lembra

---

[3] Sobre o conceito de logocentrismo, cf. Derrida (2008), especialmente o "Exergo" e o capítulo 1 da *Gramatologia*.

[4] FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro/São Paulo:Paz e Terra, 2019.

que a homossexualidade como categoria médica e psiquiátrica nasceu no século XIX. E quando essas culturas conseguem aparecer no campo oficial, aparecem folclorizadas: aproveitadas na superfície, o samba, os trajes, os quitutes, o "exótico", nunca no que têm de próprio. Exclusão, apagamento, estigma, folclorização: quatro nomes para um só verbo, minorizar.

Em 1911, e Zolin cita esse exemplo como amostra do repúdio canônico à autoria feminina, João do Rio, num texto chamado "Feminismo activo", perguntava com desdém: "Por que escrevem essas senhoras? Com certeza porque não tinham mais o que fazer. Mas elas escrevem, escrevem, escrevem." Notem que João do Rio não está apenas sendo grosseiro: está aplicando a lógica falogocêntrica[5] com rigor exemplar. Se o logos é masculino, mulher que escreve só pode ser excesso, anomalia, desocupação — "não tinham mais o que fazer".

Elas escrevem, escrevem, escrevem. O que era zombaria virou profecia. Elas escreveram tanto, e tão bem, que foi preciso todo um aparato, crítico, editorial, escolar, para mantê-las fora da história. E é exatamente esse aparato que a crítica feminista desmonta, por meio de dois movimentos complementares: o resgate e o revisionismo crítico.

O resgate faz emergir a produção literária feminina relegada ao esquecimento sob o pretexto do tal "baixo valor estético". No Brasil, esse trabalho revelou dezenas de escritoras do século XIX, basta lembrar a antologia organizada por Zahidé Muzart[6] em 1999, que trouxe de volta autoras esquecidas por todo um século. Estamos falando de uma tradição inteira soterrada.

O revisionismo crítico, por sua vez, revisita as próprias categorias da crítica para ampliar as perspectivas de análise. Porque o cânone não é estático: ele se enriquece e se desvia a cada época, por releituras críticas e mudanças de

---

[5] Sobre a lógica falogocêntrica, cf. Figueiredo (2023, p. 9; 13-14), para quem a escrita feminina "sempre excederá o discurso falocêntrico" (p. 14). Ver também Cixous (2022). CIXOUS, Hélène. **O riso da Medusa**. Tradução de Natália Guerellus e Raísa França Bastos. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2022.

[6] MUZART, Zahidé L. Escritoras Brasileiras do século XIX. Florianópolis: Editora Mulheres; Santa Cruz do Sul: Edunisc, 1999.

mentalidade. Resgatar e revisar têm, portanto, a mesma raiz política: tornar visível a mulher como sujeito da literatura, e também da crítica e da teoria.

3. A ruína do Centro: a tradição de autoria feminina e suas condições materiais

Se há uma tradição, ela tem forma. Elaine Showalter, observa que, tomadas coletivamente, as escritoras revelam padrões, temas e imagens que se repetem de geração em geração. Como todo grupo minorizado, elas constroem uma subcultura dentro da sociedade patriarcal, uma tradição própria, que não é inata ao sexo, e isso é decisivo: é uma tradição construída nas relações com a sociedade maior. Showalter identifica três grandes fases nessa trajetória: uma fase de imitação e internalização dos padrões vigentes, a fase feminina; uma fase de protesto contra esses valores, a fase feminista; e uma fase de autodescoberta e busca de identidade própria, a fase fêmea, ou fase mulher. E lembremos sempre da ressalva: as categorias não são rígidas, misturam-se, e podem coexistir na obra de uma mesma escritora.

No Brasil, Elódia Xavier (1998 apud Zolin, 2019, p. 331) ajusta a cronologia desse percurso. A fase feminina brasileira abre-se em 1859, com Úrsula, de Maria Firmina dos Reis. Uma mulher negra, maranhense, publicando romance em pleno Império escravocrata. O romance de Firmina ainda reduplica, em muitos aspectos, os valores da tradição, o estilo gótico-sentimental, a donzela frágil, e nessa fase, que se estende até os anos 1940, a mulher não tem voz nem vez; sua maior arma, dizia-se, é o pranto. Mas atenção ao que Firmina significa: mesmo reduplicando formas herdadas, uma mulher negra tomou a palavra num sistema que a negava duplamente. A primeira fase já é, em si, um ato de insubordinação.

A fase feminista brasileira é inaugurada por Clarice Lispector, Perto do coração selvagem, e depois, exemplarmente, Laços de família. Não há panfleto em Clarice; há algo mais devastador: a ironia que torna visível a repressão feminina nas práticas sociais. Pensem no conto "Amor": Ana, a dona de casa exemplar, vê

um cego mascando chiclete e mergulha numa vertigem de autoconhecimento. O confinamento social vira procedimento formal, é o automatismo do cego que faz Ana enxergar o automatismo da própria rotina. Na esteira de Clarice, toda uma geração, de Lya Luft a Nélida Piñon, expõe, cada uma a seu modo, os laços que aprisionam. E a partir dos anos 1990, a fase fêmea: as relações de gênero deixam de ser o dado central do drama, e emerge uma nova imagem feminina, livre do peso da tradição.

Sobre a mulher recai, ainda hoje, o acúmulo da família e do trabalho, a jornada que não termina quando termina o expediente. Na minha experiência com o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), formando professoras já em exercício, conheci muitas mulheres que, antes de sair para a aula, precisavam deixar tudo pronto em casa, a comida feita, a roupa lavada, a casa arrumada, porque, se não deixassem, não podiam ir. A aula era condicionada ao serviço. Outras ouviam, do marido ou da própria família, que estavam velhas demais para aprender, papagaio velho, não aprende a falar, lhes diziam, velhas demais para uma graduação. Outras apanhavam do marido, e ainda assim iam. Na graduação, acompanhei o caso de uma mãe que foi parar no hospital porque o marido ameaçou tomar-lhe a criança, sob o argumento de que, se ela estava estudando, se havia deixado a filha com a avó para estar em sala, então não tinha responsabilidade. Notem a perversidade da lógica: a mesma sociedade que atribui à mulher toda a responsabilidade pelo cuidado converte o seu estudo em prova de irresponsabilidade. É João do Rio outra vez, mais de um século depois: por que estudam essas senhoras?

E há o dado mais brutal: as mulheres seguem sendo maltratadas, violadas e assassinadas. O Brasil figura, ano após ano, entre os países com os índices mais altos de feminicídio do mundo. Quando Virginia Woolf escreveu que, para fazer literatura, uma mulher precisa de dinheiro e de um teto todo seu, ela estava dizendo algo que atravessa este capítulo: a escrita, e o estudo, têm condições materiais. Pois as mulheres que conheci no PARFOR não tinham sequer o tempo todo seu.

Mas há o outro lado desse retrato, e ele importa igualmente, para não deixar apenas a imagem da dor. Nunca as mulheres buscaram tanto instrução: elas são hoje a maioria na graduação e na pós-graduação brasileiras, e a maioria entre os leitores e compradores de livros deste país. E muitas têm optado por não ter filhos, ou por ter menos, porque sabem que o peso da criação recai quase inteiro sobre elas, a queda da fecundidade é também um texto: a escrita, no próprio corpo da vida, de uma recusa. Cada mulher do PARFOR que deixou a comida pronta e foi para a aula, cada uma que apanhou e foi, é herdeira direta de Maria Firmina: tomou a palavra, e o tempo, num sistema que lhes negava. A fase fêmea, a da autodescoberta, não está só nos romances: está nas matrículas, nas bibliotecas, nas escolhas.

4. Alteridade e escrita de mulheres negras

Conceição Evaristo, com o conceito de escrevivência: a escrita que nasce da vivência, do corpo, da experiência situada da mulher negra brasileira apresenta bem em suas obras a alteridade negra, é construída a partir da inter-relação com o outro. Autoras como Eliana Alves Cruz, Eliane Marques, Cristiane Sobral e em tantas outras que fazem da literatura contemporânea o momento potente dessa tradição.

Essa tradição não caminha sozinha. Ao lado dela, e cruzando-se com ela, correm as tradições das demais vozes minorizadas, e todas partilham o que Zilá Bernd (1988, p.77,) diz em a "emergência do eu enunciador": o texto como reivindicação e resistência, disposto a romper o contrato de fala vigente e buscar uma dicção nova. A identificação dialógica do eu enunciador se constrói na convivência. Não escolhemos todos os que nos cercam, mas, ao interagir, negociamos sentidos, criamos proximidades e, às vezes, conflitos. A alteridade exige que nos coloquemos no lugar do outro, mas que lugar é esse? Tradicionalmente, papeis sociais rígidos (como os atribuídos à mulher)

limitam essa troca. A verdadeira alteridade, porém, reconhece o outro em sua complexidade irredutível, não como um mero reflexo de expectativas prévias.

É o que fazem, desde 1978, o grupo Quilombhoje e os Cadernos Negros[7], praticando a "militância ativa da palavra" fora do cânone oficial, operando aquela passagem decisiva de objeto a sujeito, e revertendo os próprios símbolos da opressão: o navio negreiro[8], nas mãos de um Solano Trindade, deixa de ser estigma e vira carga de resistência. É o que faz a nova escrita indígena que floresce depois da Constituição de 1988, Daniel Munduruku, Kaká Werá Jecupé, inscrevendo na letra a oralidade, a performatividade e até a autoria coletiva, categorias que desafiam tudo o que a instituição literária entende por "autor". E é o que faz a literatura homoerótica, do Bom Crioulo de Adolfo Caminha, em 1895, até Caio Fernando Abreu e a escrita da Aids[9]: o percurso do estigma à cidadania, sair do armário como exercício de arte e de direito. Em todas essas tradições, a mulher negra ocupa o ponto de dupla, ou tripla, marginalização: de Maria Firmina a Miriam Alves e Esmeralda Ribeiro, publicadas em canais alternativos porque os oficiais lhes fecharam as portas.

Na narrativa de Eliana Alves Cruz, Solitária, o quartinho dos fundos emerge como espaço simbólico da alteridade negada - lugar físico e metafórico onde se concentram as microviolências cotidianas sofridas por Eunice e Mabel. A autora constrói uma geografia doméstica do poder que desvela a arquitetura da dominação: o contraste espacial entre a cobertura luxuosa e o quartinho dos fundos

---

[7] Os *Cadernos Negros* surgiram em 1978, em São Paulo, lançados por um grupo de oito jovens escritores afro-brasileiros; desde 1983, a série é editada pelo Quilombhoje (Souza, 2008). SOUZA, Florentina. 30 anos de leitura. In: RIBEIRO, Esmeralda; BARBOSA, Márcio (org.). **Cadernos Negros, três décadas**: ensaios, poemas, contos. São Paulo: Quilombhoje; SEPPIR, 2008. Disponível em: https://www.letras.ufmg.br/literafro/arquivos/artigos/criticas/ArtigoFlorentina1.pdf. Acesso em: 30 set. 2026.

[8] Poema disponível em: https://www.letras.ufmg.br/literafro/teatro/11-textos-dos-autores/900-solano-trindade-navio-negreiro

[9] Sobre a presença da aids na ficção brasileira, com destaque para Caio Fernando Abreu, ver Bessa (1997). Sobre as metáforas que associaram a doença à culpa e ao estigma, ver Sontag (1989). BESSA, Marcelo Secron. **Histórias positivas**: a literatura (des)construindo a aids. Rio de Janeiro: Record, 1997.

materializa as assimetrias sociais. As "pequenas humilhações" cotidianas que buscam manter as personagens em seu lugar social. A tentativa de ruptura com os padrões de submissão configura o que Judith Butler[10] chama de "matrizes rivais e subversivas de desordem do gênero" (Butler, 2010, p. 39 apud Figueiredo, 2023, p. 10). O rosto de Eunice e Mabel, em sua vulnerabilidade exposta, interpela o leitor à responsabilidade ética, rompendo com a indiferença. Cruz utiliza a narrativa como dispositivo de registro histórico das violências cotidianas que a historiografia tradicional costuma negligenciar.

Publicada em 2022, a obra Solitária, de Eliana Alves Cruz, se organiza em três partes. Na primeira, a história se concentra em Mabel; na segunda, volta-se para sua mãe, Eunice; na terceira, quem ganha voz são os próprios cômodos: o quarto da empregada, o quarto do porteiro, o quarto de hospital e o quarto de descanso. Eunice trabalha por mais de vinte anos como empregada doméstica na cobertura de d. Lúcia e seu Tiago, no edifício de luxo Golden Plate, e divide com a filha o quartinho dos fundos. Ao redor delas, desfilam outras vidas ligadas ao serviço: Irene, uma babá de treze anos punida por um acidente com uma criança da família; Dadá, mantida pela síndica em condições análogas à escravidão desde os dez anos; o porteiro Jurandir e seus filhos. Mabel ingressa no curso de medicina e passa a sair do apartamento pela porta da frente. Eunice deixa o emprego, recusando o lugar de "criada-muda". O romance culmina no consultório de Mabel, o “quarto de descanso” (Cruz, 2022).

Em Louças de Família de Eliane Marques a narrativa em primeira pessoa de Cuandu estabelece um dispositivo literário singular que economia da memória e dívida histórica: Os bilhetes que abrem a narrativa funcionam como metáfora estrutural da dívida histórica não saldada - tanto no plano financeiro individual quanto no coletivo da herança africana no Brasil. Essa estratégia ecoa o homens-

[10] BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

objeto, homens-mercadoria e homens-moeda (Mbembe, 2018)[11].. A autora desvela como a intolerância se manifesta não apenas como violência explícita.

A narradora Cuandu reconstrói a trajetória das mulheres negras da sua família a partir da morte da tia Eluma. Eluma trabalhou como empregada doméstica durante décadas em uma casa de família branca, que a chamava de Ioiô. O romance se inicia com bilhetes de parentes cobrando as despesas do velório e as contas pendentes. A partir daí, a narrativa entrelaça fragmentos: as louças da patroa, adquiridas em leilão e tratadas como uma herança nobre; a genealogia de tias, avós e bisavós, entre as quais a bisa que fazia sabão; a ancestral Nube, que participa de uma revolta a bordo de um navio negreiro e é enviada, como punição, para uma charqueada; a relação rígida com o pai, que a queria calada. Os lugares aparecem sem serem nomeados diretamente, apenas por perífrases ("a cidade com nome de santa", "o país das maravilhas"). A escrita combina memória, documento e ironia, e se dirige muitas vezes à "leitora" (Marques, 2024). "Sobrou isto de sua morte. As contas impagas." (Marques, 2024, p. 11).

A literatura, embora parta de aspectos do real e para ser reconhecimento quando lida, não se reduz à realidade factual, mas explora possibilidades de realidade. É crucial compreender a linguagem como uma rede de inter-relações, nunca como um fenômeno isolado. Bakhtin, em particular, nos ensina que a linguagem opera como um grande diálogo. Toda enunciação pressupõe um interlocutor e antecipa uma resposta, eis a essência do valor responsivo. Nenhum discurso surge no vazio. Nascemos em uma sociedade já estruturada por normas, valores e discursos que nos antecedem. A consciência de si só existe no contraste com o outro. Essa relação não é harmônica por natureza. Há conflitos, resistências, mal-entendidos.

A duas narrativas, Solitária e Louças de família, que trazem construção de lugares dedicado ao feminino, como a mãe, a dona de casa, a professora, revela uma narrativa social historicamente imposta. Essa distinção já sinaliza uma

[11] MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra**. Tradução de Sebastião Nascimento. São Paulo: n-1 edições, 2018.

assimetria discursiva: enquanto mulheres são frequentemente reduzidas a papeis vinculados ao cuidado e à domesticidade, do ponto de vista do que já dissemos, polo negativo, enquanto aos homens ocupam espaços de ação e poder, pólo positivo.

Quem define esses padrões? Não são as mulheres, nem os grupos marginalizados, mas estruturas de poder historicamente dominantes. A "mãe preta" (sempre servil) é o lugar reservado a Eunice e a Eluma: uma é "quase da família"; a outra, "Ioiô" para os brancos. As duas narrativas, porém, respondem a esse lugar. Em Solitária, Eunice afirma: "Eu, de certa forma, fui criada-muda. Não seria mais" (Cruz, 2022, p. 117). Em Louças de família, Cuandu reconhece que "a palavra certa para mim seria criada muda, como foi para minhatia Eluma para minhatia Olma para minhavó Shatta para minhavó Anagilda" (Marques, 2024, p. 272); ao escrever essa genealogia, deixa de sê-lo. Se toda enunciação pressupõe um interlocutor e antecipa uma resposta, os dois romances são a resposta ao centro que as calou. É desse modo que as mulheres negras passam "de objetos falados pelos outros em sujeitos de seu próprio discurso, sujeitos que escrevem" (Figueiredo, 2023, p. 12), e é nesse gesto que o centro entra em ruína.

5. Considerações Finais

O fim do século XX reconheceu a literatura escrita por mulheres como objeto legítimo de pesquisa. Restava a nós, professoras e pesquisadores, fazer essas vozes serem ouvidas também na sala de aula, numa atitude de renovação, e não de perpetuação das ideologias hegemônicas.

E trata-se de reconhecer que as literaturas de que falamos hoje, a de autoria feminina, a indígena, a afrobrasileira, a homoerótica, homoafetiva, partilham, todas, um mesmo gesto: disputar o cânone e o direito de dizer. A academia, quando incorpora essas vozes não canônicas, não faz favor nenhum: ela sai ganhando,

porque aprende que o significado circula não só pelo "eu" ou pelo "outro", mas pelo contato, pelo conflito e pela discussão.

Elas escrevem, escrevem, escrevem. Escrevem livros, artigos, dissertações; escrevem, como me ensinaram as professoras do PARFOR, mas que esse escrever não seja mais na madrugada, depois de deixar a casa pronta, contra a ameaça e contra o cansaço.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. O discurso no romance. In: BAKHTIN, Mikhail. Questões de literatura e de estética: a teoria do romance. Tradução de Aurora Fornoni Bernardini et al. São Paulo: Hucitec; Editora Unesp, 2010.

BERND, Zilá. Introdução à literatura negra. São Paulo: Brasiliense, 1988.

BESSA, Marcelo Secron. Histórias positivas: a literatura (des)construindo a aids. Rio de Janeiro: Record, 1997.

BRASIL. Ministério da Igualdade Racial. Informe MIR: monitoramento e avaliação, n. 3: edição Censo Demográfico 2022. Brasília: MIR, fev. 2024. Disponível em: https://www.gov.br/igualdaderacial/pt-br/composicao/secretaria-de-gestao-do-sistema-nacional-de-promocao-da-igualdade-racial/diretoria-de-avaliacao-monitoramento-e-gestao-da-informacao/informativos/Informe-edicao-censo-demogrfico2022.pdf. Acesso em: 30 set. 2026.

CAMINHA, Pero Vaz de. A carta de Pero Vaz de Caminha. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, [s.d.]. Disponível em: https://objdigital.bn.br/objdigital2/Acervo_Digital/livros_eletronicos/bndigital0009/bndigital0009.pdf. Acesso em: 25 set. 2026.

CIXOUS, Hélène. O riso da Medusa. Tradução de Natália Guerellus e Raísa França Bastos. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2022.

CRUZ, Eliana Alves. Solitária. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

DERRIDA, Jacques. Gramatologia. Tradução de Miriam Chnaiderman e Renato Janine Ribeiro. São Paulo: Perspectiva, 2008.

FIGUEIREDO, Eurídice. Crítica feminista. In: JOBIM, José Luís; ARAÚJO, Nabil; SASSE, Pedro Puro (org.). Novas palavras da crítica (II). Rio de Janeiro: Makunaima, 2023. p. 8-28. E-book.

FOUCAULT, Michel. História da sexualidade I: a vontade de saber. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

IBGE. Censo Demográfico 2022: estatísticas de gênero: indicadores sociais das mulheres no Brasil. Rio de Janeiro: IBGE, 2023.

MARQUES, Eliane. Louças de família. Belo Horizonte: Autêntica Contemporânea, 2024.

MBEMBE, Achille. Crítica da razão negra. Tradução de Sebastião Nascimento. São Paulo: n-1 edições, 2018.

MUZART, Zahidé Lupinacci (org.). Escritoras brasileiras do século XIX: antologia. Florianópolis: Editora Mulheres; Santa Cruz do Sul: Edunisc, 1999.

SANTOS, Célia Regina dos; WIELEWICKI, Vera Helena Gomes. Literatura de autoria de minorias étnicas e sexuais. In: BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lúcia Osana (org.). Teoria literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas. 4. ed. Maringá: Eduem, 2019.

SONTAG, Susan. AIDS e suas metáforas. Tradução de Paulo Henriques Britto. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

SOUZA, Florentina. 30 anos de leitura. In: RIBEIRO, Esmeralda; BARBOSA, Márcio (org.). Cadernos Negros, três décadas: ensaios, poemas, contos. São Paulo: Quilombhoje; SEPPIR, 2008. Disponível em: https://www.letras.ufmg.br/literafro/arquivos/artigos/criticas/ArtigoFlorentina1.pdf. Acesso em: 30 set. 2026.

TRINDADE, Solano. Navio negreiro. Literafro: o portal da literatura afro-brasileira. Belo Horizonte: UFMG, [s.d.]. Disponível em: https://www.letras.ufmg.br/literafro/teatro/11-textos-dos-autores/900-solano-trindade-navio-negreiro. Acesso em: 30 set. 2026.

WOOLF, Virginia. Um teto todo seu. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

ZOLIN, Lúcia Osana. Crítica feminista. In: BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lúcia Osana (org.). Teoria literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas. 4. ed. Maringá: Eduem, 2019.

ZOLIN, Lúcia Osana. Literatura de autoria feminina. In: BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lúcia Osana (org.). Teoria literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas. 4. ed. Maringá: Eduem, 2019.

FORMAÇÕES IMAGINÁRIAS DA FUNÇÃO-AUTOR EM UM MUNDO DE ESCRITAS DIGITALIZADAS

José Magno De Sousa Vieira

Introdução

Uma questão nodal no universo de um curso de Letras gira em torno da formação docente. Nesse movimento é preciso ter em mente que esta formação, como qualquer outra, reivindica para si uma tomada de posição. Determinados imaginários constituem esta tomada de posição dos sujeitos em processo de interação no campo discursivo das letras. Uma relação se instaura por meio das condições de produção do discurso acadêmico-científico, qual seja, aquela que estabelece a cultura da escrita. Tal relação impõe a submissão do sujeito às regras do jogo que legitima o fazer científico: a relação orientador-orientando. Esta relação instaura a função-autor e, como tudo, para funcionar precisa que sentidos historicamente determinados se instaurem.

As formações imaginárias partem de pré-construídos sobre o que é ser professor, o que é ser aluno, o que é ser orientador, o que é ser orientando e o que é necessário nesse pacto para que o dizer seja legitimado em dizer acadêmico.

A questão norteadora que baliza esta discussão desloca-se do positivismo e pergunta: Como a escrita acadêmica, em específico, o fazer científico no escopo do curso de Letras Bacabal, no que se refere à formação do sujeito que exerce a função autor de monografia em Análise de discurso Materialista se significa a partir das formações imaginárias que textualiza?

Partindo de tais pontos, este trabalho busca refletir sobre a constituição da função-autor no processo de escrita acadêmica, e tentará explicar tal relação a partir de uma reflexão sobre a relação orientador-orientando no âmbito da escrita acadêmico-científica.

Tomo como uma das premissas norteadoras de minha reflexão a posição-sujeito autor em deslocamento, ou seja, uma posição inicial de aprendiz para um lugar discursivo no qual o sujeito precisa responder pelo texto que produz, submetendo-se às exigências institucionais de organização, clareza, coerência e legitimidade.

Assim, a função-autor articula-se ao efeito-leitor, pois todo processo de escrita envolve projeções imaginárias acerca daquele que irá ler, interpretar e avaliar o texto. Desse modo, a orientação acadêmica constitui-se como espaço de relações de força e de produção de sentidos sobre o que significa escrever, pesquisar e produzir conhecimento.

A noção de Formações Imaginárias

> "as formações imaginárias designam o lugar que A e B se atribuem cada um a si e ao outro, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro." (Pêcheux, 1997, p. 82).

O conceito de formações imaginárias, deve ser tomado a partir da Análise de Discurso materialista, especialmente dos pressupostos de Michel Pêcheux e de seus desdobramentos na obra de Eni Orlandi. Nesse quadro teórico, as formações imaginárias não correspondem simplesmente a imagens mentais ou a representações individuais que os sujeitos constroem conscientemente. Elas dizem respeito às posições imaginárias que constituem os sujeitos e os objetos do discurso, produzindo determinados modos de significá-los. Essa perspectiva é utilizada aqui para compreender como o sujeito é discursivamente significado, considerando sua relação com a memória e simbólico.

Pensar as formações imaginárias implica compreender que não se diz sobre um dado objeto de discurso a partir de um lugar neutro. Todo dizer está atravessado por condições de produção, relações de força, memória discursiva e posições ideológicas. Assim, quando se produz um discurso sobre o fazer acadêmico na escrita, não se está apenas descrevendo uma prática empiricamente existente, mas

produzindo uma determinada imagem discursiva da posição ocupada pelo sujeito que pratica a escrita. Essa imagem resulta dos processos de significação que fazem com que determinados sentidos pareçam evidentes, naturais ou próprios daquele espaço. É nesse funcionamento que as formações imaginárias participam da produção de sentidos sobre a escrita.

Conforme Orlandi (2009, p. 40) apregoa que: "não são os sujeitos físicos nem os seus lugares empíricos, como estão inscritos na sociedade, que funcionam no discurso, mas suas imagens que resultam de projeções." Um aspecto importante a ser tomado aqui é que as formações imaginárias se materializam na relação entre memória e atualidade.

Por exemplo, o funcionamento discursivo das funções orientador e orientando na produção da imagem de um texto acadêmico-científico.

A escrita deixa de funcionar apenas como uma construção física e passa a significar a relação em si, condensando sentidos relacionados ao antigo e ao moderno, à memória e à atualidade, à conexão e à divisão. Desse modo, a imagem da posição-sujeito autor é produzida por processos de repetição, deslocamento e circulação de sentidos. As formações imaginárias fazem funcionar, nesse processo, uma determinada representação discursiva do fazer científico, afetada pelas condições históricas e políticas em que esses dizeres circulam.

Retomando os postulados de Pêcheux, Orlandi (1996, p. 158) assim se posiciona:

> Falar em discurso é falar em condições de produção e, em relação a essas condições gostaríamos de destacar que, como exposto por Pêcheux (1979), são formações imaginárias, e nessas formações contam a relação de forças (os lugares sociais dos interlocutores e sua posição relativa no discurso), a relação de sentido (o coro de vozes, a intertextualidade, a relação que existe entre um discurso e outros) e a antecipação (a maneira como o locutor representa as representações de seus interlocutores e vice-versa).

Nesse sentido, pode-se compreender que as formações imaginárias são processos discursivos pelos quais sujeitos, espaços, objetos e relações sociais são significados a partir de determinadas posições ideológicas e condições de

produção. Elas não constituem uma simples reprodução da realidade, mas participam da própria construção discursiva daquilo que passa a ser reconhecido como evidente.

No caso do espaço de produção escrita acadêmico-científica, isso significa que a ciência textualizada é também produzida pelas imagens e pelos sentidos que circulam sobre ela: determinados conceitos, autores, sujeitos e modos de vida podem ser associados a valores, lugares e identidades específicos sem os quais o dizer não se legitima. Por isso, estudar as formações imaginárias permite analisar como uma posição de sujeito é significada, quais sentidos são reiterados e quais relações de força sustentam determinadas imagens em detrimento de outras.

A noção de Função Autor

Conforme postula Orlandi (2012, p. 78): "Do autor se exige: coerência; respeito aos padrões estabelecidos [...] explicitação; clareza [...] 'unidade', 'não contradição', 'progressão' e 'duração' de seu discurso."

A autora, no entanto, desloca a compreensão tradicional da leitura e da autoria ao inscrevê-las no campo da Análise de Discurso. Nessa perspectiva, ler não significa simplesmente decodificar uma mensagem previamente depositada no texto, assim como escrever não corresponde à expressão transparente de uma intenção individual. Texto, autor e leitor são atravessados pela história, pela ideologia e pelas condições de produção dos sentidos. A leitura, portanto, constitui uma prática discursiva na qual os sujeitos ocupam determinadas posições e, a partir delas, produzem interpretações possíveis.

É nesse quadro que Orlandi formula a noção de função-autor.

Para Orlandi (2012, p. 81) "o princípio da autoria como necessário para qualquer discurso". O autor não deve ser entendido simplesmente como o indivíduo empírico que escreveu determinado texto. A autoria corresponde a uma função discursiva pela qual o sujeito procura produzir um efeito de unidade, coerência e responsabilidade sobre aquilo que diz. O sujeito é constitutivamente

disperso no discurso, mas, ao assumir a função-autor, organiza essa dispersão e apresenta o texto como uma unidade significante atribuível a uma determinada posição de autoria.

Assim sendo, para Orlandi (2012, p. 82): “essa unidade que se faz a partir da heterogeneidade e que deriva do princípio da autoria como uma função enunciativa.” Por isso, a função-autor não equivale à pessoa concreta que escreve: trata-se de um modo de funcionamento do sujeito na produção discursiva.

A função-autor, assim, está relacionada à necessidade de conferir ao texto uma determinada organização. O autor seleciona palavras, estabelece relações entre enunciados, produz recortes e organiza sentidos, fazendo com que o texto adquira uma aparência de unidade. Entretanto, essa unidade não significa que o autor controle integralmente os sentidos produzidos. Para a Análise de Discurso, o sujeito-autor está submetido à língua, à história e à ideologia; aquilo que ele pode dizer e os sentidos que pode produzir são determinados pelas condições de produção e pelos discursos que o atravessam. A autoria é, portanto, uma função necessária à organização do dizer, mas não representa domínio absoluto sobre a significação.

Nos termos de Orlandi (2012, p. 75):

> “O autor é, pois, uma função do sujeito. [...] o autor é a função que o eu assume enquanto produtor de linguagem. [...] O autor é, portanto, a função mais determinada pela exterioridade — contexto sócio-histórico — e mais afetada pelas exigências de coerência, não contradição, responsabilidade etc.”

Um aspecto fundamental dessa concepção é que a função-autor se constitui em relação ao outro. Ao produzir seu texto, o sujeito não se relaciona apenas com aquilo que pretende dizer, mas também com uma imagem daquele a quem seu dizer se dirige. Orlandi destaca, nesse sentido, que o sujeito-autor se projeta imaginariamente no lugar do outro e, a partir dessa projeção, constitui na própria textualidade uma determinada imagem de leitor. É nesse funcionamento que se

estabelece a relação entre função-autor e efeito-leitor: a produção do texto já implica uma representação imaginária daquele que deverá lê-lo.

O efeito-leitor, por sua vez, não corresponde simplesmente ao leitor empírico que materialmente tem o texto diante de si. Trata-se de uma posição discursiva constituída historicamente e relacionada às condições sociais de produção da leitura. O leitor interpreta a partir de um determinado lugar social, histórico e ideológico, e esse lugar participa da constituição dos sentidos que ele atribui ao texto. Orlandi enfatiza justamente que o efeito-leitor é relativo à posição-sujeito: diferentes sujeitos, ocupando diferentes posições, podem produzir diferentes leituras diante de uma mesma materialidade textual.

Isso significa que não existe uma leitura completamente independente das condições de produção.

O leitor chega ao texto carregando uma história de leituras, conhecimentos, valores, posições sociais e relações com outros discursos. Entretanto, essa determinação não deve ser compreendida como uma relação mecânica que obrigaria o leitor a produzir um único sentido. A leitura é um trabalho de interpretação no qual se encontram aquilo que a materialidade textual oferece, as condições históricas de produção e circulação do discurso e a posição ocupada pelo sujeito-leitor. Por isso, Orlandi entende a leitura como prática de produção de sentidos, e não como mera recuperação de um significado previamente estabelecido.

A relação entre função-autor e efeito-leitor pode, portanto, ser compreendida como uma relação de projeção e deslocamento. A função-autor produz imaginariamente um leitor e, com base nessa projeção, organiza o texto; o leitor efetivo, entretanto, não necessariamente coincide com o leitor imaginado pelo autor. Ele pode produzir uma leitura diferente daquela antecipada na textualidade. É justamente nessa distância que se abre o espaço da interpretação. Orlandi sintetiza essa relação ao afirmar que a função-autor possui seu duplo no efeito-leitor, ambos constituídos na materialidade do texto.

Desse modo, função-autor e efeito-leitor são fundamentais para compreender a concepção discursiva de leitura em Orlandi. A primeira diz respeito ao funcionamento pelo qual o sujeito assume uma posição de autoria e produz um efeito de unidade e coerência para seu dizer; o segundo corresponde à posição de sujeito-leitor que se constitui historicamente diante dessa materialidade.

Entre ambos não há uma relação de comunicação transparente, mas um jogo de antecipações, identificações, deslocamentos e interpretações. O texto constitui, assim, um espaço material em que diferentes posições-sujeito se encontram e no qual os sentidos podem ser produzidos, retomados, deslocados e ressignificados. Essa perspectiva rompe tanto com a ideia de um autor soberano sobre o sentido quanto com a ideia de um leitor completamente livre, situando autoria e leitura no funcionamento histórico e ideológico do discurso.

A noção de Discurso Digital

O discurso digital pode ser compreendido, na perspectiva da Análise de Discurso materialista, não simplesmente como aquilo que é produzido por meio das tecnologias digitais, mas como um funcionamento discursivo atravessado por condições históricas, sociais e ideológicas específicas. Figueiredo e Vieira (2025) partem justamente dessa compreensão ao tomarem o digital como espaço de produção e circulação de sentidos, no qual práticas linguístico-discursivas assumem novas formas de textualização.

Para os autores, o deslocamento dessas práticas para o digital não elimina os processos históricos de constituição dos sentidos; ao contrário, produz condições específicas para que determinados dizeres sejam retomados, transformados e ressignificados. Assim, o digital constitui um espaço de circulação no qual língua, imagem, memória e tecnologia se articulam na produção dos efeitos de sentido.

Nessa perspectiva, o discurso digital não deve ser compreendido como um espaço neutro ou como um lugar de circulação irrestrita de sentidos. O artigo

chama atenção para o imaginário de que a internet seria um espaço “livre e irrestrito”, no qual tudo poderia ser dito em nome da liberdade de expressão. Essa representação é problematizada pelos autores porque os dizeres produzidos no digital permanecem submetidos às determinações históricas e ideológicas que constituem todo processo discursivo. Desse modo, aquilo que aparece como espontâneo, imediato ou individual encontra-se atravessado por memórias, discursos anteriores e posições ideológicas.

O digital, portanto, não suspende a ideologia; ele constitui uma condição particular de circulação e atualização de processos de significação que já estão inscritos na história.

Assim sendo, segundo Figueiredo e Vieira (2025, p. 82) “a memória discursiva opera nas formulações”. A noção de memória discursiva ocupa, nesse funcionamento, uma posição central, uma vez que os sentidos que aparecem nas materialidades digitais não surgem de maneira isolada no momento da publicação, pois estão relacionados a dizeres anteriores que retornam sob diferentes formas. O já-dito pode ser retomado, deslocado, parafraseado e ressignificado, produzindo efeitos distintos conforme as condições de produção em que se inscreve.

Nesse sentido, a memória discursiva funciona como condição de possibilidade para a produção de novos sentidos, uma vez que aquilo que se formula no presente é atravessado por discursos que o precedem. O discurso digital pode, assim, ser entendido como lugar de encontro entre uma atualidade e uma memória, produzindo efeitos de continuidade e, simultaneamente, de ruptura.

Outro aspecto fundamental é a compreensão da materialidade significante. No artigo, o meme é analisado não apenas como uma imagem acompanhada de palavras, mas como uma materialidade simbólica constituída por diferentes elementos que produzem sentidos em relação. Imagem, língua, composição visual, circulação e condições históricas participam conjuntamente do processo de significação.

Os autores ressaltam que o meme possui uma natureza equívoca e que seus sentidos não podem ser apreendidos independentemente das condições de

produção. Por isso, analisar uma materialidade digital implica observar também aquilo que nela falha, desliza, se contradiz ou permite diferentes interpretações.

O espaço digital é, nessa perspectiva, marcado pela possibilidade de deriva dos sentidos, mesmo quando determinados discursos procuram estabilizá-los. Desse modo, conforme Figueiredo e Vieira (2025, p. 84): "o espaço digital é igualmente marcado pelo equívoco, pela falha e pelas contradições". O discurso digital pode ser compreendido como espaço de disputa pela produção e estabilização dos sentidos.

O digital, portanto, não apenas amplia a circulação dos discursos, mas também produz condições específicas para sua repetição, transformação e disputa. A velocidade da circulação não significa ausência de história: ao contrário, cada formulação digital pode reativar sentidos já sedimentados e colocá-los novamente em funcionamento.

Nesse quadro, estudar o discurso digital significa investigar como os sujeitos, as materialidades significantes e as memórias discursivas se articulam em determinadas condições de produção.

O digital precisa ser tomado como um espaço discursivo no qual os sentidos são simultaneamente estabilizados e deslocados. Assim, mais do que perguntar simplesmente "o que" uma publicação digital diz, uma análise discursiva deve investigar como ela significa, quais memórias mobiliza, quais posições ideológicas sustenta e quais possibilidades de deriva e deslocamento produz.

Um movimento de reflexão da função autor e da posição-sujeito orientador

Na esteira do que estou refletindo, a questão nodal se dá na reflexão do que seria da ordem do incontornável no fazer em termos de escrita acadêmica, a saber, uma premissa do discurso sobre a compreensão do sujeito enquanto posição, ou seja, a posição-sujeito. Para a Análise de discurso "o sujeito [...] é posição entre

outras, subjetivando-se na medida mesmo em que se projeta de sua situação (lugar) no mundo para sua posição no discurso" (Orlandi, 2012b, p. 99).

O que se dá, portanto, na relação autor-orientador é um trajeto no qual se trabalha no orientando a necessidade de seu deslocamento para assumir uma posição, a de autor de seu texto. Ele, o orientando, deve passar a ocupar a posição-sujeito autor. Para isso, a ideologia precisa agir, ou seja, o aluno precisa crer que ele é a origem do que diz.

Quando, neste lugar, no qual uma farsa incontornável se instaura a autoria emana do sujeito para que ele possa dizer qualquer coisa, por mais absurda que seja, contanto que ele faça parte daquilo que se espera dele. Assim sendo, "Não se pode dizer, senão afetado pelo simbólico, pelo sistema significante. Não há sentido nem sujeito se não houver assujeitamento à língua. Em outras palavras, para dizer, o sujeito submete-se à língua. Se isto, não tem como subjetivar-se" (Orlandi, 2012b, p. 100).

A partir desta premissa a relação orientador-orientando na configuração da possibilidade e instauração de um lugar de enunciação de escrita acadêmica, por exemplo, a escrita de um trabalho de conclusão de curso, o sujeito orientando precisa ocupar a posição-sujeito autor. Em tal posição, espera-se dele a produção de efeitos de evidência a serem formulados sobre uma dada tópica que, elevada ao patamar de objeto de discurso, deverá ser defendida. O que implica necessariamente assumir também o papel de responsável pelo que diz.

Nesse tocante a salutar a reflexão de Orlandi (2012 a, p. 106), na qual ela afirma que:

> A responsabilidade do autor é cobrada em várias dimensões: quanto à unidade do texto, quanto à clareza, quanto à não contradição, quanto à correção etc. Exige-se uma relação institucional com a linguagem. Uma ilustração disso que estamos falando é a situação comum em que o professor considera certos textos de alunos, até compreensíveis, mas inaceitáveis. O que o professor está cobrando, e está faltando, é que o aluno assuma a posição de autor.

A questão a ser tomada aqui é justamente a da posição da qual se diz sobre um determinado ponto de vista. Sobre que atravessamentos ideológicos estão sendo levados em consideração, que elementos argumentativos são trazidos e quais são silenciados. A relação com a linguagem lateja em todo o movimento de discursivização do fazer autoral determinando o processo de escrita.

A autorização pelo professor-orientador para determinar a compreensão ou não do texto é determinada pelo modo como o aluno utiliza-se do positivismo para configurar uma formação imaginária sobre a coerência ou não de seu texto nas condições em que ele foi manifestado na relação professor-orientador aluno-autor.

Ou seja, a relação institucional com a linguagem, balizada por aquele sujeito que chegou antes, o professor, cujo imaginário de membro experiente é legitimado pela posição-sujeito que ele ocupa, determina os processos de escrita daquele que precisa ser autor. E para ocupar a função-autor deverá afetar o professor-orientador que, nesse processo, se deslocará momentaneamente para a posição-leitor. Ao estar nesta posição-sujeito-leitor, do sujeito-autor, o professor-orientador sofrerá o efeito-leitor daquele que ele está "treinando".

O que faz lembrar de uma anedota trazida por Gnerre (1998, p. 35), que transcrevo a seguir:

> Uma vez fizeram de um homem branco um Sacerdote do Arco, ele estava lá fora com os outros Sacerdotes do Arco, ele tinha linhas pretas sobre o seu corpo branco. Os outros disseram suas rezas de dentro dos seus corações mas ele leu a sua de um pedaço de papel.

Gnerre apresenta esta passagem como uma epígrafe no capítulo 2, intitulado "Considerações sobre o campo de estudo da escrita", de um livro seu intitulado Linguagem, escrita e poder. O que faço aqui é provocar uma espécie de exegese do pormenor, ou melhor, uma verticalização para compreender o efeito metafórico do que se toma nesse processo de escrita no espaço de enunciação acadêmico, nas relações de força com as quais estou lidando, sim porque há também relações de força na relação orientador-orientando.

O “homem branco”, no discurso sobre, é alguém mencionado para significar o modo como, na empiria, por exemplo, povos de cultura ágrafa poderiam significar sujeitos oriundos de culturas grafocêntricas. “Os outros” disseram, ele, o homem branco, leu.

Uma questão entre fala e escrita, e um contato incontornável, ao ser deslocado para o lugar do funcionamento metafórico, sobre a prevalência que a cultura acadêmica dá à escrita. O que sai dos “corações” não pode ser textualizado. Assim, o que se espera de um autor é que ele dê razão às coisas que pensa e para isso precisa-se de um guia que lhe dê a deixa para que assuma o papel de autor, que cumpra sua função e se valide a partir dela.

A formação do sujeito autor envolto ao digital

Em um momento em que o digital toma a cena de enunciação acadêmica, o modo como a autoria se processa passa por remodelações. Na contemporaneidade a escrita se dá a partir de um modus operandi no qual o gesto mesmo de escrever se atualizou. Desse modo, cada um dos gestos de falar, escrever, digitar e teclar, por exemplo, como nos diz Dias (2018, p. 157): “está significado por uma tecnologia de linguagem específica”.

Isso faz pensar sobre como se instaura no espaço de enunciação acadêmico-científico a textualidade daquilo que será defendido, aprovado e armazenado na ritualística institucionalizada do fazer científico universitário.

Por exemplo, escreve-se um trabalho de conclusão de curso, escolhe-se um grupo de especialistas, este grupo lê o texto previamente, o aluno defende oralmente seu texto, passa-se à arguição, delibera-se pelo resultado, deposita-se o trabalho final e outorga-se o grau de formado ao sujeito. Este sujeito precisou ser autor e, mais que isso, precisou ter sua autoria validada e legitimada institucionalmente.

As tecnologias adentraram o processo de escrita, mas não deslocaram todas as práticas que fazem parte de uma tradição de legitimação da escrita. Não defende-

se (ainda) por áudio, por mensagem de texto, mas orienta-se por meio de tais recursos. Os gestos continuam sendo os mesmos porque o ritual precisa ser mantido para que a instituição continue a funcionar.

Novamente Dias (2018, p. 158) é quem nos dirá: "falar, escrever, digitar/teclar vão produzir sentidos diferentes e diferentes conhecimentos de mundo pois cada um desses gestos tem repercussões no modo como nos relacionamos com o conhecimento. Em cada uma dessas relações muda a relação do sujeito com a linguagem".

A relação da autoria a partir dos recursos disponíveis alterou a prática de escrita. Os sentidos postos em circulação sobre conhecimentos foram postos em outro patamar, uma vez que se impõe também a necessidade de saber fazer uso dos novos recursos tecnológicos envoltos à tecnologia da escrita. Falar e escrever, verbos que deixam de encapsular-se sobre ações sem as quais o sujeito não pode enunciar cientificamente, reivindicam o domínio de dois outros verbos postos pela autora em articulação "digitar/teclar". A escrita precisa ser digitalizada, a ABNT precisa ser seguida, a padronização tem papel prepoderante no processo.

Forma e função passam a fazer cada vez mais parte do processo de escrita. Desse modo, o sujeito não se "sujeita" mais somente à língua, uma vez que para "gesticular" a escrita precisa também dominar outros gestos via recursos tecnológicos para que o dizer circule em um lugar de enunciação digital. O depósito de um texto é determinante do processo de legitimação da escrita de um sujeito-autor. A memória arquivada passa a ser tomada em uma outra dimensão, a que coloca a prática da escrita como uma nuance mantenedora do fazer científico que se atualiza numa velocidade equiparável à da própria escrita, permitindo remodelações de tempos em tempos, desde que a tradição não sinta seus efeitos como significando a mudança em si, mas a adaptação aos avanços tecnológicos para os quais o digital aponta.

Considerações finais

Ainda que ensaisticamente, o objetivo deste trabalho foi compreender a função-autor como um funcionamento discursivo constituído por formações imaginárias, relações de força e condições de produção que perfazem o fazer científico no que concerne à autoria em sua relação com a escrita acadêmica.

A autoria, nessa perspectiva, não se reduz a quem escreve, uma vez que o escritor na posição-sujeito autor, organiza seu dizer e produz efeitos de unidade, coerência, responsabilidade e legitimidade. Trata-se, portanto, de uma posição-sujeito que se constitui no interior de determinadas práticas discursivas e institucionais, todas subordinadas à língua, à história e à ideologia.

No espaço acadêmico-científico, essa função se estabelece por meio de um conjunto de relações que regulam aquilo que pode ou deve ser dito, assim como as formas pelas quais o dizer se textualiza para significar cientificamente. A relação orientador-orientando no processo de escrita acadêmica que tentei exemplificar, aponta para esse funcionamento, pois, ao mesmo tempo em que o orientador ocupa uma posição institucionalmente legitimada, o orientando é conduzido a assumir progressivamente a posição-sujeito autor.

Nesse processo, via formações imaginárias se produzem imagens acerca do que significa ser professor, orientador, aluno e autor, bem como sobre aquilo que caracteriza uma escrita acadêmica legítima. A exigência de coerência, clareza, unidade, não contradição e responsabilidade, nesse sentido, não constitui apenas uma questão formal, mas integra o funcionamento discursivo da autoria.

A relação entre função-autor e efeito-leitor também se mostra fundamental nesse percurso. Ao produzir seu texto, o sujeito-autor antecipa imaginariamente aquele que irá lê-lo, enquanto o sujeito que ocupa a posição de leitor produz sentidos a partir de sua própria posição discursiva. Na relação de orientação, esse movimento adquire uma dimensão particular, pois o orientador, inicialmente situado como aquele que conduz e avalia a escrita, pode deslocar-se para a posição de leitor diante do texto produzido pelo orientando. A validação da autoria ocorre, assim, em uma rede de relações institucionais e discursivas na qual diferentes

posições-sujeito se encontram, produzem efeitos de sentido e estabelecem determinadas condições para a legitimação do dizer acadêmico.

A entrada das tecnologias digitais nesse processo não elimina essas relações, mas produz deslocamentos nas formas de textualização, circulação e legitimação da escrita. A escrita acadêmica passa, desse modo, a envolver não apenas o domínio da língua e das convenções científicas, mas também o domínio dos recursos tecnológicos que possibilitam sua produção, edição, circulação e arquivamento. O digital modifica os gestos de escrita sem necessariamente romper com o ritual institucional que sustenta a validação da autoria acadêmica.

Nesse funcionamento, a digitalização da escrita trás à tona uma relação entre memória, tecnologia e arquivo. O texto acadêmico pode ser produzido, revisado, compartilhado, armazenado e novamente acessado em condições distintas, fazendo com que sua circulação assuma novas configurações. O digital, portanto, não substitui simplesmente as formas anteriores de legitimação da autoria; ele as atualiza e as reinscreve em novas condições de produção e circulação.

No direcionamento dado ao percurso que trilhamos nessa reflexão sobre escrita e autoria no discurso acadêmico-científico, tentei nortear a formação do sujeito autor, em um mundo de escritas digitalizadas enquanto um processo marcado pela permanência e pelo deslocamento.

As formações imaginárias permitem compreender justamente esse entremeio: o sujeito não escreve a partir de um lugar neutro, mas de uma posição constituída historicamente, diante de um outro também imaginariamente projetado. Desse modo, pensar a função-autor no espaço acadêmico e no digital implica o reconhecimento da escrita enquanto atravessada por memórias, relações de força, tecnologias e posições-sujeito que participam da produção dos sentidos e da própria legitimação do sujeito enquanto autor.

REFERÊNCIAS

DIAS, Cristiane. Análise do discurso digital: sujeito, espaço, memória e arquivo. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.

FIGUEIREDO, Arison Ledno Hora; VIEIRA, José Magno de Sousa. A materialidade significante do meme em dizeres sobre liberdade de expressão no discurso digital. LinguaJara – Revista de Estudos Linguísticos e Literários da Região dos Guajajara, Barra do Corda, MA, v. 1, n. 1, p. 82-100, jul. 2025.

GNERRE, Maurizio. Linguagem, escrita e poder. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
ORLANDI, Eni Puccinelli. Discurso e leitura. São Paulo: Cortez, 2012.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos. Campinas, SP: Pontes editores, 2012

VIEIRA, José Mágno de Sousa. Cidade entre rios, cidade inter pontes: o discurso sobre as formações imaginárias de Teresina. 2022. 181 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Linguística, Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2022.

O DIÁLOGO ENTRE LINGUÍSTICA TEXTUAL E ANÁLISE DO DISCURSO EM PESQUISAS REALIZADAS NO GESLE[12]

Valnecy Oliveira Corrêa-Santos
Alexia da Silva dos Santos

Introdução

No texto de apresentação de Pedagogia profana, Larrosa (2017, p. 15) define a formação como "um trajeto não normatizado no qual se aprende a ler (e a percorrer) o mundo". O autor ressalta que "para isso, para que o mundo seja legível (e 'percorrível'), tem-se de primeiro, dissolver todos os esquemas de interpretação que nos são dados já lidos e interpretados". Nessa perspectiva, iniciar este capítulo com esse trecho se justifica por dois pontos: primeiro porque, neste texto, apresentamos um relato de formação, cujo percurso requereu interpretar um pressuposto que nos foi dado já lido e interpretado, o de não ser possível interligar dois campos teóricos – Linguística Textual e Análise do Discurso – por partirem de perspectivas diferentes no que se refere à concepção de linguagem, sujeito e texto. Segundo, acatamos o pressuposto de que a formação é um processo não normatizado e vivemos o desafio de estudar as duas áreas e não compartilhamos a perspectiva da impossibilidade de interseção, o que buscamos demonstrar nas linhas deste texto.

Após a criação do Gesle, um dos desafios apresentados ao grupo, naquele momento com apenas oito pessoas, foi o de estudar os dois aportes teóricos – LT e AD. Tal proposição ancora-se em minha[13] experiência de estudos nas duas áreas. As duas teorias foram-me apresentadas na graduação. Noções de texto, coesão, coerência, intertextualidade etc. chegam para todos nesse período. Assim também foi com o discurso. Foi minha orientadora de monografia, professora Dra.

12 Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Sujeito e as práticas de Leitura e Escritura.

13 Usarei a primeira pessoa sempre que apresentar um acontecimento anterior à criação do grupo, momento em que a coautora ainda não fazia parte do contexto de estudo.

Teresinha de Jesus Baldez e Silva, quem primeiro me falou em discurso, por ser estudiosa de Antoine Culioli. Encontro que resultou num trabalho com o título "A argumentação no discurso publicitário: enlaces semânticos, pragmáticos e discursivos". Foram leituras de uma estudante de graduação que foram ampliadas em outras etapas da vida, tanto como professora da educação básica que buscava implantar os conceitos linguísticos na sala de aula, quanto como estudante de pós-graduação nas fases de mestrado e doutorado e, no presente, como professora do ensino superior.

Desse movimento de estudos, nasceu a hipótese de ser possível estabelecer, numa atividade de pesquisa, um diálogo entre as áreas sem que ocorra ruídos desarmônicos, desde que se compreenda as bases teóricas de cada uma delas e sejam construídas categorias de análise que as relacionem. Com essa perspectiva, empreendemos estudos e pesquisas foram realizadas. Apresentamo-nas aqui como forma de abrir um diálogo sobre o tema.

Entendemos a proposta de interligar os dois campos, e isso não significa desconsiderar as particularidades de cada um deles, como um exercício de interpretar o que nos foi dado já lido e interpretado. Neste ponto, um dos tópicos deste texto apresenta-se sob a forma de uma abordagem teórica na qual expomos a concepção de cada uma das teorias e como encontramos a possibilidade de interligá-las em um diálogo harmônico. Isso porque, já adiantando, o texto apresenta-se como objeto foco de todas as pesquisas do grupo, um objeto produzido por um sujeito que, ao dizer, mobiliza conhecimentos sobre a língua, para representar a si e ao mundo, discursivamente. Nisso, cria estratégias para dizer, por meio de processos discursivos, observados nas teias do texto.

O diálogo entre LT e AD, aqui proposto, considera a última fase da AD, em que Pêcheux (2015) afirma haver outras proposições teóricas que o conduzem a olhar de outra forma para o real da língua, o real do sujeito (do inconsciente) e o real da história. Formas de análise que se deslocam de uma visão apertada pela ideologia que assujeita e que afirma a existência de redes de memória. Voltaremos a este ponto no segundo tópico. Destaco ainda que a LT que compreendemos

dialogar com a AD não é a LT das gramáticas de texto, das viradas pragmática e cognitivista, mas a da fase de encontro com o dialogismo bakhtiniano, a que une pressupostos para afirmar que o sujeito diz de forma situada e cria estratégias para o seu dizer; a LT que compreende, como propõem Cavalcante et al (2019), o texto como necessariamente dialógico e que comporta uma heterogeneidade de vozes.

Nessa perspectiva, este texto foi organizado em dois tópicos: no primeiro, tratamos sobre o diálogo entre AD e LT; no segundo, sobre os procedimentos teórico-metodológicos que temos utilizado no Gesle e apresentamos pesquisas realizadas sob essa perspectiva. Feito esse percurso, destacamos que estamos iniciando esse diálogo. Ao assumir essa posição de estudos, um dos objetivos deste texto é ampliar o diálogo como possibilidade de interseção entre os dois campos.

Análise do Discurso e Linguística Textual: um diálogo possível

A Linguística Textual (LT) é uma subárea da Linguística que tem como objeto central de investigação o texto. Dois grandes nomes da Linguística brasileira foram pioneiros em divulgar os estudos de LT em nossas universidades: Luís Antônio Marcuschi e Ingedore Villaça Koch. Em 1983, Marcuschi publica Linguística de texto: o que é e como se faz, pela Editora da UFPE, obra que foi republicada pela editora Parábola em 2012. Também em 1983, Ingedore Koch, em coautoria com Leonor Lopes Fávero, publica Linguística Textual: introdução, pela Editora Cortez, uma obra que retoma e explica as fases da LT e as diferentes correntes de estudos que se filiaram aos estudos do texto.

Em Marcuschi (2014), encontramos uma obra mais didática que contém definições de texto, de Linguística do Texto, bem como uma abordagem sobre categorias de análise textual e suas aplicabilidades. Após essas obras, muitos estudiosos brasileiros filiaram-se aos estudos do texto, entre os quais destacamos a que consideramos nossa maior representação no Nordeste, Mônica Magalhães

Cavalcante[14], cujas pesquisas trouxeram contribuições para os avanços da concepção de texto e de suas formas de análise.

Em texto de 2010, Koch apresenta um panorama histórico da LT no Brasil a partir da criação da ANPOLL e do GT de Linguística Textual e Análise da Conversação, criado em 1985, por Luís Antônio Marcuschi. No GT, havia pesquisadores de vários estados brasileiros, chegando a ser um dos GT de "maior número de membros apresentado em todos os eventos na área da Linguística" (KOCH, 2010, p. 38). Koch destaca, na mesma página, que "esses pesquisadores eram oriundos de linhas de pesquisa diferentes (embora perfeitamente conciliáveis)", o que nos mostra que, no Brasil, a LT, desde a origem, abriu o diálogo entre os diferentes campos do conhecimento. Foi isso que possibilitou as diferentes concepções de texto e as diferentes formas de compreensão dos fenômenos textuais e, consequentemente, as diferentes fases e os avanços nas concepções teóricas.

No posfácio da edição de 2012 de Linguística de texto: o que é, como se faz, há uma entrevista concedida por Marcuschi, em 2004, na qual ele define a LT "como o estudo das operações linguísticas, discursivas e cognitivas reguladoras e controladoras da produção, da construção e do processamento de textos escritos ou orais em contextos naturais de uso" (MARCUSCHI, 2014, p. 91). Por essa definição já se observa que a sua perspectiva não se restringia ao texto como estrutura. Olhar para o texto como lugar em que ocorrem operações discursivas, mesmo que discurso não receba a mesma acepção dada pela AD, já nos mostra uma mudança de concepção do objeto, uma vez que em suas primeira fases a LT concebia o texto como operação cognitiva, segundo as perspectiva clássica de cognição.

Em texto de 2008, o autor defende que o texto "não é uma simples sucessão de enunciados interligados". Já não se postula mais a ideia de que o texto seria 'uma sucessão coesa e coerente de enunciados'" (MARCUSCHI, 2008, p. 97).

[14] Para conhecer as produções da autora, segue link de sua biblioteca: https://bibliotecammc.com

Nesse texto, ele dialoga com Michel Adam e nisto afirma que "dar conta do textual (o particular) e do discursivo (o universal) não pode ser feito num mesmo movimento teórico" (MARCUSCHI, 2008, p. 83). A proposta de Marcuschi consiste em compreender o texto como "o observável, o fenômeno linguístico empírico que apresenta todos os elementos configuracionais que dão acesso aos demais aspectos de análise" (MARCUSCHI, 2008, p. 84). Já o discurso é concebido como objeto do dizer, social e historicamente situado em uma situação de enunciação. Nessa concepção, os movimentos linguístico-textuais apresentam-se como formas de olhar para a materialidade e chegar a uma análise do discurso. Nessa relação, lembro-me do que propôs Pêcheux (2009) quando tratou sobre os processos discursivos.

Para Pêcheux (2009), a língua (objeto da linguística) é a base sobre a qual os processos discursivos se constroem. Trata-se da língua em funcionamento como estrutura e, ao mesmo tempo, como local em que as representações sociais se materializam, ou seja, a língua em uso cujo resultado é a produção de um texto. Ele explicita que é por meio da enunciação (texto em contexto) que os processos discursivos se tornam possíveis, por ser a enunciação o espaço em que "se efetua a tomada de posição do 'sujeito falante' em relação às representações das quais ele é o suporte" (PÊCHEUX, 2015, p. 129). Na teoria não-subjetiva da linguagem, a língua é compreendida como a base sobre a qual os processos discursivos se constroem.

Em todas as fases da AD, Pêcheux utiliza os fundamentos da linguística estrutural (embora não se declare estruturalista), estabelecendo uma oposição entre língua e processos discursivos, local em que são produzidos os efeitos de sentido. Em suma, há dois objetos: o objeto do dizer, o discurso, e o objeto por meio do qual se diz, o texto, objeto empírico. A LT favorece ampliar a compreensão sobre este e a AD sobre aquele. Não se trata, como explicita Marcuschi (2008), de unificar teorias, mas de entender de que forma cada uma delas ajuda a analisar o que é dito pelo sujeito.

Ao estabelecer esta relação entre a LT e AD, consideramos pertinente citar a perspectiva apresentada por Cavalcante et al, em texto de 2019, no qual afirmam que, nos estudos de LT, "interessa aprofundar as relações de convergência entre as assunções da Linguística Textual hoje e os pressupostos da enunciação, da interação e do discurso" (p. 32). Neste texto, eles dialogam com Authier-Revuz e com Michel Adam, reconhecendo a opacidade da linguagem e a concepção de sujeito não uno, clivado (também presente na AD, em sua terceira fase), conforme trecho que segue: "o sujeito não controla inteiramente as vozes com as quais ele tem que lidar ao organizar seu dizer. Ele é um efeito dos sentidos que, no contrato de comunicação, são produzidos em negociação, mas, às vezes, à revelia de sua intencionalidade" (CAVALCANTE, ET AL, 2019, p. 34).

Assim como Marcuschi (2008), Cavalcante et al não propõem unificar áreas, mas reconhecem que a análise textual ganha quando se estabelece esse diálogo teórico. Ao elaborar suas proposições teórico-metodológicas, os autores destacam que a LT nutre interesse por aspectos sociointeracionais e discursivos, simultaneamente. O objeto da LT, todavia, "são as regularidades que colaboram para a produção e interpretação dos sentidos em contexto negociados argumentativamente" (CAVALCANTE et al, 2019, p. 35). Apesar disso, reconhecem a existência de relações interdiscursivas. Por meio desses exemplos de definição do texto e formas de abordagens, observamos que os estudos de LT estão cada vez mais perto dos estudos do discurso, o que nos favorece pensar uma concepção de texto como materialidade discursiva.

Nessa perspectiva, no Gesle, também reconhecemos que cada uma das áreas tem objeto de estudo definido e a hipótese que tem direcionado nossos estudos é a de que ao analisar discursos também analisamos textos, no sentido de ser este o resultado de qualquer ato de dizer. Nessa perspectiva, a LT nos oferece categorias linguísticas de análises para que possamos chegar aos processos discursivos. Apresentada a concepção de LT, cumpre agora tratar sobre a Análise do Discurso a que nos filiamos, a AD de Michel Pêcheux, em sua terceira fase.

O início dos estudos de Análise do Discurso (AD) no Brasil situa-se no mesmo marco temporal, década de 1980, que os da LT, tendo como pioneira a professora Eni Orlandi, cuja primeira publicação foi Análise do Discurso: princípios e procedimentos, em 1990. Os trabalhos de AD também tiveram forte aceitação nas universidades brasileiras e rapidamente se propagaram. Votre (2019) aponta que, como ciência, a AD amadureceu e se consolidou no Brasil, cujo cenário comporta várias e variadas correntes de estudos. O autor destaca que "no Brasil, é forte a produtividade de centros de estudos associados à orientação de Pêcheux, voltados para as condições políticas, econômicas, sociais e ideológicas de produção discursiva" (VOTRE, 2019, p. 21).

Acerca da presença da AD no Brasil, Gregolin (2006, p. 21-22), importante pesquisadora de AD, também uma das pioneiras no Brasil, explica que "a AD se inicia no Brasil quando já atravessara três momentos de refacções e estava em séria crise teórica e política na França. Esse fato trará consequências teóricas e metodológicas para os trabalhos brasileiros". Como consequência, ela aponta que as leituras realizadas no Brasil tiveram uma ordem cronológica diferente das fases vividas pela AD, na França. O texto Análise do Discurso: três épocas de Pêcheux, por exemplo, foi publicado em 1983, na França e só chegou ao Brasil em 1995. Devido a isso, por ser a forma de circulação determinantes dos sentidos, a leitura brasileira é diferente da francesa e há conceitos não mais abordados na França que permanecem vivos nas pesquisas brasileiras, um dos quais o de formação discursiva, que na terceira fase perdeu espaço para o de interdiscurso em relação ao acontecimento. Acrescento que a concepção de sujeito, em muitas pesquisas, continua a da primeira fase, em muitos casos dialogando com o conceito de acontecimento, presente na terceira fase.

Ao observar esse ponto, passamos a utilizar a cronologia de produções de Pêcheux construída por Piovezani e Sargentini (2018), mas destacamos que, nos textos iniciais do grupo, ainda observamos a relação entre conceitos de diferentes fases. Nessa perspectiva, por partirmos da terceira fase da AD, penso ser

necessário abordar como concebemos o discurso e o sujeito em nossas pesquisas, num diálogo entre as fases.

O discurso é parte constitutiva de nossos estudos e pesquisas. Partimos da concepção de que o sujeito se constitui num processo de interpelação ideológica que, por sua vez, materializa-se por meio de discurso(s) (PÊCHEUX, 2009). Assim, quando tratamos de discurso, filiamo-nos à concepção de discurso apresentada por Pêcheux (2015). Com o objetivo de explicar tal concepção, colocamos o discurso em relação a dois outros importantes conceitos formulados na teoria não subjetiva da linguagem: acontecimento discursivo e sujeito.

Em AAD69, Pêcheux (2014, p. 109) define discurso como "uma sequência linguística limitada por dois brancos semânticos e que corresponde a condições de produção discursivas definidas". Nesse conceito, o discurso, como uma sequência linguística, coloca em evidência a relação entre língua e discurso, sempre presente na teoria pecheutiana. Nesse texto, por exemplo, ele afirma ser o discurso que torna a língua possível, uma vez que a língua não é apenas estrutura significante, é também, e principalmente, significado. É por meio da atribuição do significado que os "dois brancos semânticos" são preenchidos. Atribuição que requer inserir o linguístico no tecido da história e no tecido textual.

A construção do significado está atrelada aos processos discursivos e estes às condições de produção, definidas por Pêcheux (2014, p.74) como "pano de fundo específico dos discursos, que torna possível sua formulação e sua compreensão". Em outra passagem, Pêcheux (2014, p. 87) acrescenta ser "impossível definir uma origem das condições de produção, pois esta origem, a rigor impensável, suporia uma recorrência infinita. Por outro lado, é possível interrogar sobre as transformações das condições de produção a partir de um estado dado dessas condições" (PÊCHEUX, 2014, p. 87).

As condições de produção, nessa perspectiva, envolvem o sujeito em sua constituição sócio-histórica, bem como os elementos que dão a ele subsídios para o dizer: o interdiscurso e seus elementos (pré-construído e articulação) e o

intradiscurso. Em relação a esses elementos, o discurso irrompe no enunciado, trazendo para a superfície marcas da constituição do sujeito.

Em nossas pesquisas, há um sujeito que assume uma posição enunciativa no dizer. A posição social ocupada por esse sujeito é um elemento que intervém na constituição do que ele diz, seja no plano linguístico, relação com o intradiscurso, seja no plano discursivo, relação com o interdiscurso. A origem do discurso presente na escrita desse sujeito, todavia, não pode ser identificada, pois isso implicaria um regresso contínuo à história da constituição desse sujeito em relação às condições de produção.

Nessa conjuntura, Pêcheux (2014) defende que o discurso é determinado pela ideologia, constitui-se em meio às relações sociais e é, por isso, definido por um exterior. As condições de produção do discurso apresentam-se, dessa forma, como caminho para interpretar o que está posto na materialidade linguística, a fim de se chegar aos efeitos de sentido(s) construídos no e pelo discurso.

Em Semântica e discurso, a concepção de condições de produção cede espaço para a de formações discursivas (FD), conceito que, de certa forma, engloba o de condições de produção. Quando Pêcheux (2009, p.147) define FD – "chamaremos formação discursiva aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado de luta de classes, determina o que pode e deve ser dito" – ele realiza um retorno sobre o já-dito e, por meio do termo 'isto é', encadeia o conceito de condições de produção ao de FD.

Por meio da noção de FD, a concepção acerca da constituição do discurso é modificada, passou-se a compreender que, numa mesma formação ideológica, há diferentes formações discursivas. Essa existência quebra a perspectiva de emergência do discurso como algo esperado, em função do lugar ocupado pelo sujeito e confere ao discurso o estatuto da heterogeneidade. Sendo o discurso heterogêneo, a FD passa a também possuir essa característica. A posição ocupada pelo sujeito passa a ser compreendida apenas como um referente, ponto sobre o qual se pode partir ao realizar uma análise. Em um mesmo texto, o sujeito pode

deslocar-se a assumir diferentes posições, o que nos fez percebê-lo constituído em meio à heterogeneidade discursiva.

A concepção de FD provocou também modificações em relação à concepção de sujeito, pois os efeitos causados pelo interdiscurso (por meio de seus elementos, o pré-construído e a articulação) e pelo discurso transverso, mostram o sujeito em processo, um sujeito que, pela ação do interdiscurso, se mobiliza entre as FD. Os lugares por ele ocupados já não provêm apenas do exterior, das relações estabelecidas entre as lutas de classes. O sujeito age de uma certa forma sobre a articulação do dizer. Para Pêcheux (2009), essa ação é realizada por um "sujeito-responsável", aquele que é colocado na posição de autor, é interpelado pelo efeito-sujeito como o responsável pelo que diz, como se o dizer proviesse, exclusivamente, dele.

Esses movimentos realizados nos constructos teóricos da AD fizeram emergir o conceito de acontecimento discursivo, o "ponto de encontro entre uma atualidade e uma memória" (PÊCHEUX, 2015, p. 16), colocando a FD em um segundo plano. Pêcheux (2015, p. 55) explica o porquê desse movimento na teoria, na seguinte passagem:

> A noção de 'formação discursiva' emprestada a Foucault pela análise do discurso derivou muitas vezes para a ideia de uma estrutura semiótica interna e por isso mesmo voltada à repetição: no limite, esta concepção estrutural da discursividade desembocaria em um apagamento do acontecimento, através de sua absorção em uma sobreinterpretação antecipadora. Não se trata aqui que todo discurso seria um aerólito miraculoso, independente das redes de memória e dos trajetos sociais nos quais ele irrompe, mas de sublinhar que, só por sua existência, todo discurso marca a possibilidade de uma desestruturação-reestruturação dessas redes de trajetos.

Por meio do conceito de acontecimento, Pêcheux (2015) argumenta que o discurso é anterior ao ato de linguagem propriamente dito. O que implica compreender que antes de um fato se consolidar nas ações sociais, ele já foi construído discursivamente. Implica compreender ainda que as condições de produção também já não são tão pertinentes, pois elas cedem espaço ao

acontecimento. Guilhaumou, Maldidier (2016, p. 118) explicam que o acontecimento "é apreendido na consistência dos enunciados que formam uma rede em um momento dado".

Na análise do corpus que realizei em minha tese de doutorado, por exemplo, comecei a observar indícios da existência de um consenso acerca do objeto e do método de ensino de língua portuguesa. Pude observar que as justificativas para a escolha desse objeto e método respaldaram-se em discursos advindos das instâncias de controle técnico – o Estado e a Universidade, por exemplo. Nessa perspectiva, pude compreender que esse acontecimento se consolidou na escrita das dissertações do ProfLetras. Um discurso que vinha sendo disseminado nos meios sociais em que o sujeito estava, o que nele estava posto passa a ter caráter de verdade e isso provocou a adesão do sujeito. Compreendi, com base nessa dinâmica, a escrita como acontecimento discursivo, sendo o discurso, em sua heterogeneidade, considerado como

> o índice potencial de uma agitação nas filiações sócio-históricas de identificação, na medida em que ele constitui ao mesmo tempo um efeito dessas filiações e um trabalho (mais ou menos consciente, deliberado, construído ou não, mas de todo modo atravessado pelas determinações inconscientes) de deslocamento de seu espaço (PÊCHEUX, 2015, p. 56).

Com base nessas proposições, Pêcheux (2015) explicita a presença do discurso-outro em todos os atos de fala/escrita, em sua materialidade, como lei do espaço da história na língua. Acerca do efeito de identificação, esclarece que não há identificação plenamente bem-sucedida, uma vez que o sujeito é, multiplamente, sempre afetado por discursos em dispersão. Por ser heterogêneo, afetado por vários discursos, é, nas tomadas de posição, nas articulações feitas, que o acontecimento irrompe, em forma de um fato novo.

A análise do discurso consiste, segundo Pêcheux (2015), num trabalho de leitura, no qual o analista descreve as materialidades discursivas, nos dois espaços em que o sentido transita, no das manipulações de significações estabilizadas e no das transformações de sentido (trabalho do sentido sobre o sentido). O trabalho do

analista deve, assim, ater-se à observação dos pontos de deriva, lugar da interpretação. Nisto, destacamos, o olhar para o texto como teia, para a forma como os elementos linguísticos são encadeados, favorece a análise, pois é o material que nos leva à memória discursiva, ao interdiscurso.

Com base nesses princípios, encontra-se a defesa de uma semântica discursiva (PÊCHEUX, 2009), teoria que propõe o estudo do significado não centrado nas palavras, enquanto unidades lexicais autônomas, mas dessas unidades inseridas em processos de construção, em sequências discursivas, ou seja, a análise do significado articula a questão do sujeito e a do sentido, no tecido da história.

O sujeito, nessa etapa da obra de Pêcheux, age, realizando "um trabalho (mais ou menos consciente, deliberado, construído ou não, mas de todo modo atravessado pelas determinações inconscientes) de deslocamento de seu espaço" (PÊCHEUX, 2015, p. 56). Essa forma de ação ocorre pelo discurso, enquanto efeito das filiações sócio-históricas e resulta na produção de sentido.

Apesar de este texto não ter o objetivo de apresentar uma revisão conceitual, compreendemos ser importante esses aportes, pois favorece a compreensão de como as duas áreas são concebidas. As duas passaram por diferentes fases, mais especificamente três. Uma concentra os estudos no texto, a outra no discurso. Ora, se o pai da AD francesa defendeu que a análise do discurso não pode prescindir da materialidade linguística e ela se mostra por meio de texto, por que surgiram proposições que as separa, drasticamente? Esta foi a pergunta que me fiz em 2017, período em que iniciei o doutorado, quando comecei a estudar AD, a teoria de Pêcheux. Se hoje tenho uma resposta a este questionamento, destaco não ter sido uma construção tranquila. Retomando Larrosa (2017), foi uma viagem que empreendi buscando um mundo que fosse legível e que me permitisse construir esquemas de interpretação dos dados já lidos e interpretados.

O percurso que segui, ao estudar os fundamentos da teoria de Pêcheux, ancorou-se na compreensão de que AD é uma ciência interdisciplinar que se articula com outras áreas de conhecimento. Trata-se, assim, de entender o exercício de dizer como algo que se relaciona à palavra do outro e todo dizer é um texto. A

AD presente na teoria não subjetiva da linguagem proposta por Pêcheux nos faz pensar sobre o dizer como ato de interpretação. Não um ato em que, numa análise, o destaque é dado à estrutura textual, conferindo ao analista a posição de desbravador do sentido, mas uma análise em que se considera a presença da opacidade e do irrepresentável em todo de linguagem. Uma análise que implica a construção de caminhos que considerem tanto as materialidades discursivas, quanto a história e a memória discursiva. Ler/analisar um texto é, portanto, realizar esse exercício de interpretação. Isso envolve observação e análise do objeto, compreendendo a materialidade linguística como uma das chaves de leitura. Nesse ponto, encontramos mais um aporte para o diálogo entre a AD e LT, pois com esta aprendemos a observar os mecanismos de construção textual. O uso de um termo referencial, por exemplo, não se apresenta como apenas um sinônimo cuja escolha é feita pelo autor do texto, é um objeto do discurso que tem um comportamento duplo, interliga as partes materiais do texto e possui significação que materializa o real da língua, do sujeito e da história. Assim, reiteremos compreender que o diálogo entre LT e AD é possível. Como isso se concretizou em textos resultados de pesquisa, tratamos no tópico que segue.

O diálogo entre LT e AD nos trabalhos desenvolvidos no Gesle

O Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Sujeito e as Práticas de Leitura e Escritura (Gesle) foi criado em 2022, com o objetivo de produzir conhecimentos acerca das práticas de leitura e escritura nos diferentes campos da vida social, considerando o sujeito que as produz. As práticas de leitura e escritura são compreendidas como constitutivas do sujeito e como reflexos de sua constituição. Ler e escrever são atitudes de resposta às diferentes situações vivenciadas pelo sujeito e, ao mesmo tempo, são situações de produção de conhecimento que modificam a relação do sujeito com o saber. A análise dessas práticas favorece a percepção da relação do sujeito com o mundo social a qual pertence. Os estudos e pesquisas desenvolvidos no GESLE têm como referencial estudos teóricos

desenvolvidos em Análise do Discurso, podendo estabelecer diálogo com outras subáreas da Linguística, como a Linguística Textual, e com outras ciências, como a Filosofia, Sociologia, Educação e História.

O integra estudantes de Letras de graduação e de pós-graduação, bem como professores da Educação Básica. Atualmente, o grupo conta com onze membros ativos, sendo três estudantes de pós-graduação e oito de graduação. Participam das reuniões membros externos, aqueles não vinculados ao diretório do grupo. Para o desenvolvimento de atividades de estudo e pesquisa, o grupo realiza reuniões periódicas, presenciais e/ou virtuais, com o objetivo de estudar textos teóricos e compartilhar práticas de pesquisa. O Gesle tem como sede o Centro de Ciências de Bacabal/Ma, da Universidade Federal do Maranhão (CCBa/UFMA), com vínculo direto com o curso de Licenciatura em Letras e com o mestrado em Letras do referido centro.

Feita a apresentação do grupo, voltamos ao objetivo do texto com o propósito de retomar a temática, agora com a apresentação dos trabalhos de pesquisa já desenvolvidos e que estabeleceram um diálogo entre AD e LT.

O trabalho "As tramas discursivas na constituição do sujeito retirante em A triste partida e Emigração de Patativa do Assaré[15]" teve como objetivo analisar, por meio da constituição discursiva da imagem do retirante nordestino, como o discurso de crítica social se materializou nos poemas. Ao analisar os poemas, buscou observar como é retratado o nordestino retirante no discurso poético de Patativa do Assaré. Para tanto, utilizou os processos discursivos de substituição, comutação e paráfrase, bem como o conceito de interdiscurso.

Ao analisar a imagem do retirante no poema, por exemplo, observou os termos utilizados para referir o sujeito, valendo-se dos fundamentos da LT, para analisar a presença de referentes utilizados para nomear/categorizar o sujeito retirante. A proposta consistiu em observar, utilizando o método de leitura da AD, o espaço da repetição nos poemas, não a repetição linguística, mas a discursiva, o

[15] Trabalho de conclusão de curso, monografia, de Alexia da Silva dos Santos, defendido em setembro de 2023, no Curso de Letras – CCBA/UFMA. Foi o primeiro TCC defendido no Gesle.

que favoreceu analisar como os discursos são repercutidos nos ditos do sujeito (narrador e personagem) nordestino retirante. Deste trabalho resultaram dois artigos que foram publicados na Revista Afluente[16], em fevereiro de 2023, e na Revista Entrepalavras[17], em novembro de 2025.

O trabalho "Referência, construção de sentidos e discursos sobre o feminino em textos de opinião[18]" já marca a presença de LT no texto no título, por ser uma análise da referência sobre o feminino em textos de opinião, uma análise discursiva da referência. As palavras-chave – referenciação; discurso sobre o feminino; interdiscurso; e metáfora; – mostram como as duas áreas se presentificam no texto que teve como objetivo "analisar como os termos ou expressões referenciais significam, constituem metáforas, veiculam discursos e são atravessados por interdiscursos".

Nas análises, a autora reconstrói cadeias referenciais como forma de observar o(s) discurso(s). No capítulo de metodologia, explica que ao utilizar as bases da Linguística de Texto, realizou análise das formas referenciais nominais na medida em que elas revelam as "escolhas" feitas pelo sujeito na construção de seu objeto de discurso, mostrando como ele caracteriza tal objeto. Assim, mostrou que a escolha lexical dos artigos analisados apresenta certas marcas que podem evidenciar como o sujeito se posiciona, suas opiniões, crenças etc. Da AD, utilizou a compreensão da forma como os textos foram analisados, considerando o processo de produção do texto como uma constituição discursiva. A análise consistiu na leitura das materialidades discursivas, por meio do método da leitura trituração, apresentado por Pêcheux.

Em 2024, foi defendido o trabalho "Escrita acadêmica em Relatórios de Estágio: mobilização e diálogo entre vozes e progressão tópica[19]". O objetivo deste

16 https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/afluente/article/view/21309

17 https://periodicos.ufc.br/entrepalavras/article/view/95380

18 Trabalho de conclusão de curso, monografia, de Karla Maryana de Carvalho Aragão, defendido em dezembro de 2023, no Curso de Letras – CCBA/UFMA.

19 Trabalho de conclusão de curso, monografia, de Alessandra Ayssa de Oliveira Pereira, defendido em janeiro de 2024, no Curso de Letras – CCBa/UFMA

trabalho foi analisar como o acadêmico de Letras-Português mobiliza as diferentes formas do discurso outro em suas produções. Ao problematizar a escrita acadêmica, utilizou como referência autores de AD, tais como Possenti, Grigoletto, Pêcheux e Maingueneau; Koch e Elias, como referência de LT para fundamentar a análise da progressão tópica. No capítulo de metodologia, a autora afirma a AD forneceu a base teórica para compreensão e interpretação dos discursos e também um método de leitura; já a LT subsidiou a análise dos textos, buscando compreender como o aluno-autor confere progressão ao texto e quais mecanismos linguísticos utilizou para interligar sua voz às vozes de referência.

Como último trabalho para esta exemplificação, apresentamos o trabalho "Escritos sobre o racismo em artigos científicos: uma análise da progressão temática[20]", defendido em julho de 2026. Este trabalho analisou o discurso sobre o racismo em artigos científicos escritos por pesquisadores das áreas das Ciências Humanas, Ciências Sociais e Ciências da Saúde. Para realizar a análise, analisou as estratégias linguísticas utilizadas para referir o racismo na estrutura dos enunciados, quando colocado na posição de tema e quando colocado na posição de rema, considerou para tanto a forma como são estruturados os enunciados com progressão temática com tema constante. Essas formas de olhar para o texto remetem a um trabalho fundamentado em LT, mas a forma de estruturação dos enunciados levou a autora para uma análise discursiva sobre o racismo, utilizando para esse fim o conceito de memória discursiva e a concepção de discurso de Van Dijk. Este foi um diferencial deste trabalho, pois a autora não dialogou com a teoria clássica da AD, mas uma de suas vertentes, a Análise do Discurso Crítica.

Considerando a dimensão deste texto, concluímos este tópico com a apresentação destes quatro trabalhos escritos monográficos que retratam como os estudos no Gesle articulam os princípios teóricos de AD e LT, considerando, reiteramos, as particularidades teóricas de cada uma dessas áreas. Os trabalhos

[20] Trabalho de conclusão de curso, monografia, de Larissa Leitão Costa, defendido em julho de 2026, no Curso de Letras – CCBA/UFMA.

citados podem ser lidos na íntegra no repositório de trabalho acadêmico do curso de Letras do Centro de Ciências de Bacabal.

Considerações não finais

Este texto ainda não pode apresentar considerações finais, pois ainda vivemos tempo de travessia pelas malhas teóricas das duas áreas citadas. Como proposto na introdução, o objetivo ao socializar os trabalhos desenvolvidos no Gesle e a forma como trabalhamos com AD e LT é encadear um diálogo sobre essa relação e convidar outros estudiosos para o debate.

Assim, neste tópico retomamos Larrosa (2017) e sua concepção de formação, para reiterar que as leituras propostas no Gesle objetivam favorecer o processo de formação como a relação com a palavra que forma ou transforma o espírito. A proposta não é que os membros do grupo compreendam conceitos, mas que se apropriem deles, num movimento que, como propõe Larrosa, favoreça "alcançar uma nova capacidade afirmativa e uma disponibilidade renovada para o jogo e para a invenção. [...] uma cuidadosa renovação da palavra" (LARROSA, 2017, p. 59), o que temos denominado de apropriação do conhecimento.

Nessa perspectiva, quando apontamos a formação como um processo em que o sujeito do aprender pode apropriar-se de teorias e incorporá-las às práticas de pesquisa, pode deslocar-se de uma posição à outra, compreendemos que esse processo envolve um exercício de retorno sobre o conhecido e o experimentado, "trata-se de uma relação interior com a matéria de estudo, de uma experiência com a matéria de estudo, na qual o aprender forma ou transforma o sujeito" (LARROSA, 2017, p. 66). Nessa relação, o sujeito age, conforme os impulsos que recebe no processo. Assim, se o processo formativo apresenta perguntas, o sujeito é mobilizado a apresentar respostas, mas se o processo apresenta respostas, haverá apenas uma ressonância.

Na proposta de estudar e analisar possibilidades de diálogo entre as teorias, há a certeza da busca, como também do longo trabalho ainda a ser desenvolvido.

Sair da posição de executor dos postulados de uma teoria para a de produtor de saberes, ou seja, romper com uma constituição histórica não é um trânsito fácil, mas compreendemos ser possível. Eis o que temos buscado ao estudar caminhos de análise e de uso das teorias. As respostas ainda não estão dadas, mas a busca existe.

REFERÊNCIAS

ARAGÃO, Karla Maryana de Carvalho. Referência, construção de sentidos e discursos sobre o feminino em textos de opinião. – 2023. 61 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras – Português) – Universidade Federal do Maranhão, Bacabal, 2023.

BENJAMIN, Walter. Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**.** 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

CAVALCANTE, M. M.; Brito, M. A. P.; CUSTÓDIO FILHO, V.; CORTEZ, S. L.; PINTO, R.; PINHEIRO, C. L. O texto e suas propriedades: definindo perspectivas para a análise. (CON)TEXTOS LINGUÍSTICOS, v. 13, p. 25-39, 2019. Disponível em: https://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/27884;

GREGOLIN, Maria do Rosário. AD: descrever – interpretar acontecimentos cuja materialidade funde linguagem e história. In: NAVARRO, Pedro (org.). Estudos do texto e do discurso: mapeando conceitos e métodos. São Carlos: Clara Luz, 2006.

LEITÃO COSTA, Larissa. Escritos sobre o racismo em artigos científicos: uma análise discursiva da progressão temática. 2026. 40 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras – Português) – Universidade Federal do Maranhão, Bacabal, 2026.

LORROSA, Jorge. Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas. 6. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. Uma história, dois campos de estudo, um homenageado... In: BENTES, Anna Christina; LEITE, Marli Quadros (org.). Linguística de texto e análise da conversação: panorama das pesquisas no Brasil. São Paulo: Cortez, 2010.

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

PEREIRA. Alessandra Ayssa de Oliveira. Escrita acadêmica em artigos de relatório de estágio: mobilização e diálogo entre vozes e progressão tópica. – 2024. 76 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras – Português) – Universidade Federal do Maranhão, Bacabal, 2024.

PEREIRA.. Linguística de texto: o que é e como se faz? São Paulo: Parábola, 2014.

PÊCHEUX, Michel. Semântica e discurso. 4. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2009.

PÊCHEUX. Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, F.; HAK, T. Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 3. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014.

PÊCHEUX. O discurso: estrutura ou acontecimento. 7. ed. Campinas – SP: Pontes, 2015.

PIOVEZANI, Carlos; SARGENTINI, Vanice. Legados de Michel Pêcheux: inéditos em análise do discurso. São Paulo: Contexto, 2018.

SANTOS. Alexia da Silva dos. As tramas discursivas na constituição do sujeito retirante em A triste partida e Emigração de Patativa do Assaré. – 2023. 49 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras – Português) – Universidade Federal do Maranhão, Bacabal. 2023.

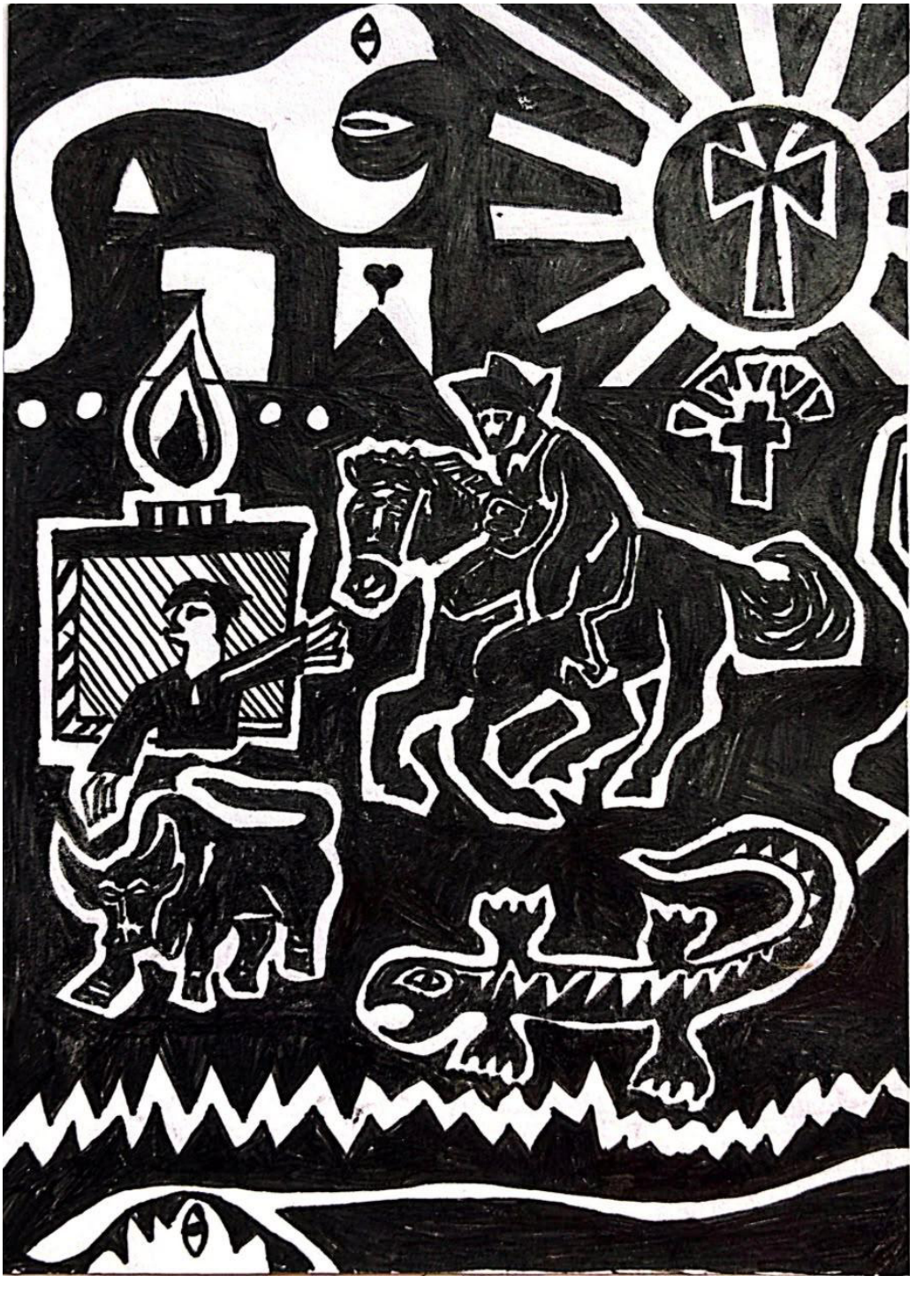
VOTRE, Sebastião José. Análise do discurso. São Paulo: Parábola, 2019.

Realizado o Depósito legal na Biblioteca Nacional conforme a Lei nº 10.994, de 14 de dezembro de 2004.

TÍTULO

LETRAS EM CONSTRUÇÃO: 11 Anos de Formação, Pesquisa e Docência

ORGANIZADORES	Brandon Jhonata Cardoso Santana Lucélia de Sousa Almeida Mariana Aparecida de Oliveira Ribeiro
SUPORTE	Digital
PROJETO GRÁFICO	Mariana Aparecida de Oliveira Ribeiro
CAPA	Ricardo Nonato Almeida de Abreu Silva
PÁGINAS	197
TIPOGRAFIA	Adobe Garamond Pro | CORPO Balham e Aquiline Two | TÍTULOS



UFMA
Universidade Federal do Maranhão
sibi
SISTEMA INTEGRADO DE BIBLIOTECAS

1966 ANOS 2026
SEMPRE MAIS

EDITORA ASSOCIADA À ABEU
abeu.org.br

9 786553 636224