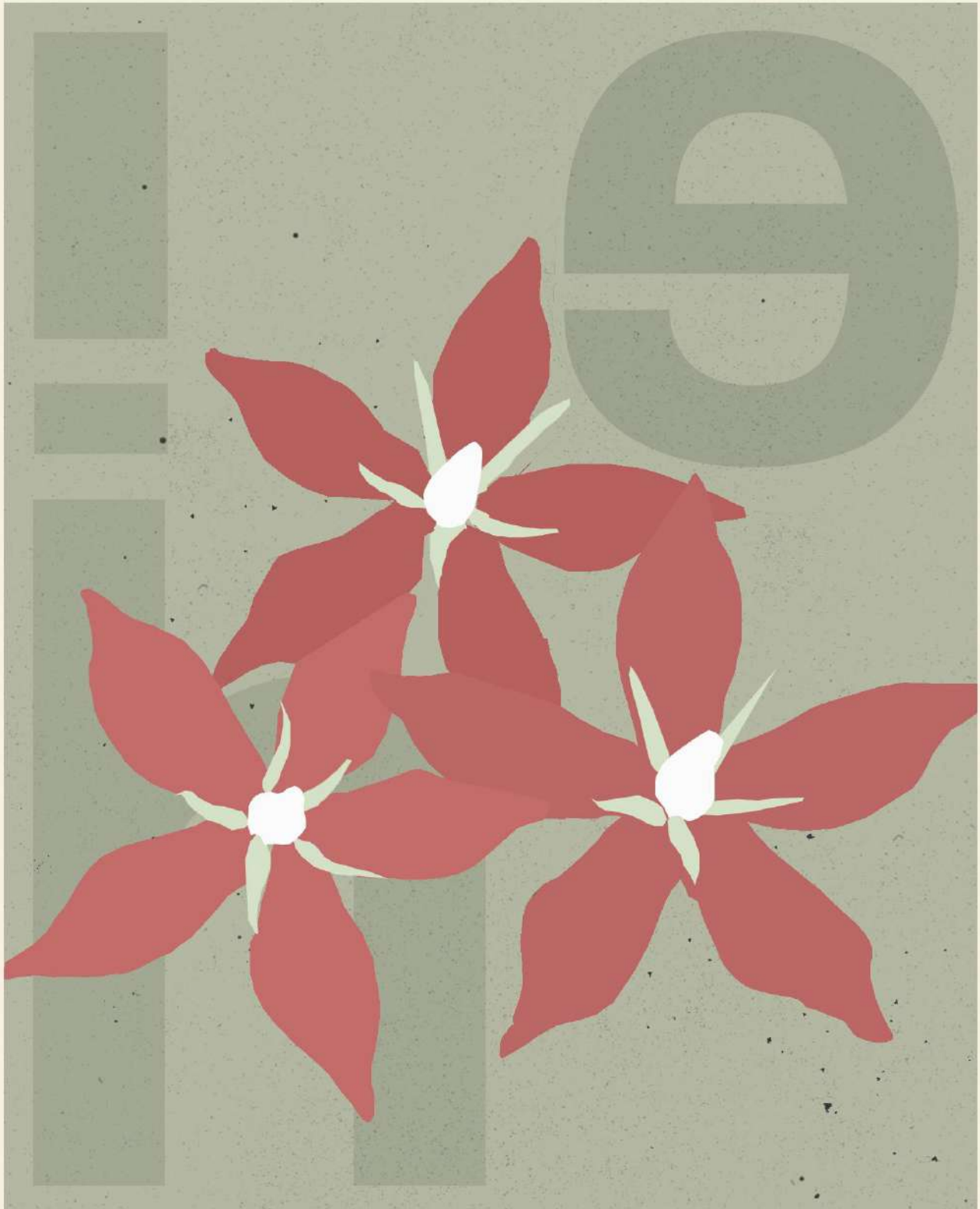


# ao pē da letra

revista dos alunos da graduação em letras — 2023.2, ISSN 1984-7408



vol 25.2

## Política editorial

O Departamento de Letras da Universidade Federal de Pernambuco, em 1988, criou a Revista Ao Pé da Letra com os seguintes objetivos:

- Estimular e valorizar a escrita acadêmica dos futuros professores e pesquisadores na área de Letras.
- Legitimar a escrita acadêmica em línguas maternas e estrangeiras.
- Divulgar as pesquisas realizadas em diferentes IES do Brasil, possibilitando o intercâmbio entre alunos e professores da graduação.

Ao Pé da Letra é uma revista semestral que se destina à divulgação de trabalhos, de cunho teórico e aplicado, realizados por alunos da graduação em Letras do país. Publica artigos, ensaios, resenhas e traduções, com acesso livre, gratuito e completo aos textos. A avaliação das submissões segue o sistema duplo cego.

### Catálogo na fonte

Bibliotecária Marina de Souza Fonte – CRB-4/2105

A638 Ao Pé da Letra / Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação, Departamento de Letras. – v. 25, n. 2 (jul./dez. 2023). – Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2023.

v.: il.

Revista dos alunos da graduação em Letras.

Semestral.

ISSN 1984-7408

1. Linguística. 2. Literatura. 3. Ensino em Letras. 4. Alunos de graduação. 5. Revista Ao Pé da Letra. 6. APL. I. Edição da Universidade Federal de Pernambuco. II. Departamento de Letras.

400 CDD (22. ed.)

800 CDD (22. ed.)

## Expediente

### Universidade Federal de Pernambuco

Reitor: Prof. Alfredo Macedo Gomes

Vice-reitor: Prof. Moacyr Cunha de Araújo Filho

Pró-reitoria de Graduação: Profa. Magna do Carmo Silva

Direção do Centro de Artes e Comunicação: Prof. Murilo Artur Araújo da Silveira

Chefe do Departamento de Letras: Profa. Nídia Nunes Máximo

### Revista Ao Pé da Letra

Editores-chefe: Tiago Hermano Breunig, Ricardo Postal

Equipe de Editoração: Bianca Patrícia de Medeiros Nascimento, Kaylane Raissa Cosmo Gonzaga, Lenice de Moura Silveira, Maria Letícia Rufino Santana de Souza, Raquel Almeida Moraes e Silva, Vitória Figueirôa Paes Barreto Araújo da Fonseca

Revisão Técnica: Ana Cecilya Porto Vieira, Bianca Patrícia de Medeiros Nascimento, Camila Aragão de Oliveira, Estefany Lima Gomes da Silva, Evelyn Lemos Pereira, Geizibel Lopes Rodrigues, Guilherme Vinicius de Moraes, José Carlos Ferreira de Freitas, Júlia Moraes Sobral, Kaylane Vitória Oliveira dos Santos, Nierlis Kailane Lopes Melo, Raissa Nascimento dos Santos

Equipe de Mídias Sociais: Ariadne Ferreira da Luz Silva, Larissa Gabriela de Mendonça Martins Cavalcanti, Michel de Oliveira Silva

Diagramação: Beatriz Farias Gomes, Marcella Andrade Gomes

Capa: Tiago Hermano Breunig

### Conselho Editorial

Adna de Almeida Lopes (UFAL)

Alexandre Nodari (UFSC)

Anco Márcio Tenório Vieira (UFPE)

Anna Faedrich (UFF)

Artur de Vargas Giorgi (UFSC)

Caio Ricardo Bona Moreira (UNESPAR)

Cláudia Grijó Vilarouca (UFPA)

Cléber Alves de Ataíde (UFPE)

Cristiano de Sales (UTFPR)

Félix Valentín Buguëño Miranda (UFRGS)

Francisco Eduardo Vieira da Silva (UFPB)

Helano Ribeiro (UFPB)

José Herbertt Neves Florencio (UFCEG)

José Vilian Manguiera (UEPB)

Júlio Cezar Bastoni Da Silva (UFC)

Kelvin Falcão Klein (UNIRIO)

Laíse Ribas Bastos (UFRJ)

Larissa Costa da Mata (UFERSA)

Laura Cabezas (UBA)

Marco Antonio Lima do Bonfim (UFPE)

Marina Chiara Legroski (UEPG)

Paulo da Luz Moreira (Oklahoma University)

Ricardo Postal (UFPE)

Rogério Mendes Coelho (UFRN)

Sandro Brincher (Fujian Normal University)

Sherry Morgana Justino de Almeida (UFRPE)

Tiago Guilherme Pinheiro (UFSC)

### Pareceristas deste volume

Adilson Ribeiro de Oliveira (IFMG)

Adriano Oliveira Santos (IFRJ)

André de Sena (UFPE)

Cláudia Ribeiro Rodrigues (EE ACP / EM DMR)

Daniele dos Santos Rosa (IFB)

Dirce Charara Monteiro (UNIARA)

Eliana Merlin Deganutti de Barros (UENP)

Evanir Pavloski (UEPG)

Fernando Zolin Vesz Lima (UFMT)

Francieli Matzenbacher Pinton (UFMS)

Gilberto Clementino de Oliveira Neto

Girlene Moreira da Silva (IFRN)

Glacy Kelli Reis da Silva Xavier (UFF)

José Alonso Tôrres Freire (UFMS)

Josiclei de Souza Santos (UFPA)

Kaio Carvalho Carmona (UAN)

Mailson dos Santos Lopes (UFBA)

Maria Cláudia Teixeira de Oliveira

(ENAU)

Maria de Fátima Castro de Oliveira Molina (UNIR)

Marina Célia Mendonça (UNESP)

Maristela Maria de Moraes (UNIJUI)

Rafahel Jean Parintins Lima (UFRN)

Saulo Cunha de Serpa Brandão (UFPI)

Silvia Adélia Henrique Guimarães (UERJ)

Stela Maris Detregiacchi Gabriel Danna (FTD)

Sula Addressa Engelmann (UEM)

Thiago Roney Lira Borges (UFAM)

Valdinei Jose Arboleya (FAG / SMED-PMT)



## Sumário

---

A contribuição do método de correção no  
processo de reescrita

Rosiely Caroline Goncalves Brito

[8]

---

Diálogos entre a BNCC e o ENEM:  
impactos do novo documento  
curricular na prova de Literatura

Davi Leonardo Barbosa e Silva

[46]

---

Inflexões de Eros no universo fictício de  
Admirável Mundo Novo, de Aldous Huxley:  
a sexualidade como fenômeno distópico

Naíse Paula Santos Ramos

[83]

---

O elo vivo dos mortos: uma análise sobre  
a função de Juan Preciado na narrativa  
de Pedro Páramo

Marcos Vinícius Soares Ribeiro da Silva

[130]

---

Processos de categorização sobre a  
pobreza: o que dizem as lideranças de  
favela

Carolina Jansen Gandara Mendes

[166]

---

Como trabalhar o chilenismo dentro  
da sala de aula

Alyne Vitória Cavalcanti de Araújo

[28]

---

Escritores e poetas em combate: uma  
amostra da crítica literária de Dalcídio  
Jurandir nas páginas do periódico  
Diretrizes

Luiz Fernando Siqueira Muniz

[68]

---

Mapeamento de pesquisas sobre  
propostas de criação e uso de  
aplicativos móveis no ensino de  
Língua Portuguesa

Sinay Santos de Silva Araujo

[104]

---

Perspectivas gramaticais e históricas  
de línguas neolatinas: o cedilha, do  
castelhano medieval para o português  
contemporâneo

João Pedro Ferreira Pereira

[154]

---

Memória e ausência na literatura  
latino-americana: a força do narrar em  
Pedro Páramo, de Juan Rulfo, e “El  
ahogado más hermoso del mundo”, de  
Gabriel García Márquez

Julia Rudek Machado

[191]

---

artigo

---

ensaio





# A contribuição do método de correção no processo de reescrita

Rosiely Caroline Goncalves Brito\*

**Resumo:** Neste estudo, objetivamos identificar os principais problemas cometidos por estudantes no processo de escrita. Como este trabalho faz parte de uma pesquisa maior, neste artigo, selecionamos do nosso *corpus* e analisamos alguns relatos e textos dissertativos-argumentativos produzidos por estudantes matriculados no Ensino Médio de uma escola privada da cidade de Uberlândia-MG. Para isso, buscamos apoio teórico-metodológico em Serafini (2004), Ruiz (2013) e Fiad (2021). Os resultados apontam que os estudantes apresentaram menos dificuldades em produzir o gênero relato do que o tipo textual dissertativo argumentativo. Além disso, percebemos que eles realizam a reescrita, focando, principalmente, na correção dos elementos coesivos e ortográficos, enquanto os aspectos de ordem discursivo-argumentativa ainda são corrigidos de modo superficial.

**Palavras-chave:** Escrita; Correção textual; Texto; Ensino.

**Abstract:** This article aims to identify the main difficulties presented by students in the writing process. This article also is part of a larger research project, for that reason, we selected from our *corpus* and analyzed in this article some reports and argumentative essays produced by high school students enrolled in a private school in Uberlândia, MG, Brazil. For this analysis, we sought theoretical and methodological support from Serafini (2004), Ruiz (2013), and Fiad (2021). The results indicate that students had fewer difficulties in producing the narrative genre compared to the argumentative essay type. Additionally, we noticed that they focus on rewriting, mainly correcting cohesive and spelling elements, while aspects related to discourse and argumentation are still superficially addressed.

**Keywords:** Writing; Text correction; Text; Teaching.

---

\* Graduanda do Curso de Letras Português e Literaturas de Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Trabalho feito sob a orientação da Profa. Dra. Elisete Maria de Carvalho Mesquita (UFU). E-mail: rosielybrito@gmail.com.

## 1. Introdução

Neste trabalho, faremos uma abordagem acerca do desenvolvimento da habilidade de produzir textos de estudantes do Ensino Médio. Este artigo é resultado de uma pesquisa mais ampla que selecionou textos produzidos por alunos do Ensino Médio na disciplina de "Redação". A pesquisa baseou-se na (re)escrita como parte importante da produção textual. Dessa forma, os textos analisados ao longo do artigo foram avaliados pelo professor-corretor para a disciplina referenciada. Assim, no presente artigo, buscaremos responder às seguintes perguntas: i) quais as principais dificuldades apresentadas pelos estudantes no processo de escrita?; ii) qual o método de correção textual que mais contribui para a reescrita do texto?

## 2. A (re)escrita

A pouca interação entre estudante e professor, na maioria das vezes, impede que aquele possa identificar suas reais potencialidades e pode impossibilitar que haja um esforço maior para desenvolver melhor a escrita. Desse modo, é fundamental que, no processo de produção textual, todas as etapas fiquem claras tanto para o estudante quanto para o professor, a fim de que possam ser realizadas da melhor maneira possível. Neste trabalho, enfocaremos no processo de (re)escrita, que acreditamos, assim como Eliana Ruiz (2013), só ser possível de realizar eficientemente quando há a interação entre professor-corretor e o texto do estudante. Os apontamentos realizados durante essa interação são essenciais para orientar a condução da escrita. Para a Ruiz (2013, p. 11), “a mediação do professor é um dos fatores determinantes do sucesso que o discente possa ter em seu processo de aquisição da escrita”. Portanto, precisamos ir além de uma simples correção ortográfica e superficial do texto para que o estudante entenda, de fato, os problemas que tem cometido na produção textual, a fim de tentar saná-los na (re)escrita do texto.

Nesse sentido, baseamos-nos na afirmação de que “a correção é o conjunto das intervenções que o professor faz na redação, pondo em evidência os defeitos e os erros, com a finalidade de ajudar o discente a identificar os seus pontos fracos e melhorar” (Serafini, 1995, p. 97). Para assim analisarmos, ancoramo-nos na experiência enquanto professora de Língua Portuguesa e corretora de textos, além de nos pautarmos em diferentes pesquisadores, como Maria Teresa Serafini (1995) e Ruiz (2013), e nos distintos tipos de correção textual adotados pelos/as professores/as de Língua Portuguesa a fim de optar pelo melhor tipo a ser adotado para orientar o/a estudante no bom desenvolvimento da reescrita. Sobre essa discussão, serão considerados os três tipos de correção, classificados por Serafini (1995): correção indicativa, correção resolutiva e correção classificatória. Além desses, consideramos a correção textual-interativa, classificada por Ruiz (2013) e cuja análise receberá mais enfoque nesta pesquisa.

Os tipos de correção indicativa, resolutiva e classificatória são adotados por diversos professores no Brasil. Entretanto, nesta pesquisa, consideramos que a melhor forma de se corrigir um texto, para ajudar o estudante a identificar as suas dificuldades e a serem trabalhadas, é por meio da correção textual-interativa definida por Ruiz (2013, p. 67), já que:

Trata-se de comentários mais longos do que os que se fazem na margem, razão pela qual são geralmente escritos em sequência ao texto do aluno ("pós-texto"). Tais comentários realizam-se na forma de pequenos "bilhetes" que, muitas vezes, dada sua extensão, estruturação e temática, mais parecem cartas.

Esse tipo de correção é interessante pelo fato de, por meio dos bilhetes, ser possível apresentar e discutir não apenas problemas da microestrutura, mas também da macroestrutura textual. Isso permite que o professor-corretor não privilegie apenas problemas ortográficos, por exemplo, visto que se pode utilizar os bilhetes para comentários que contemplam os mais variados aspectos textuais. Além disso, por meio dos bilhetes, é possível explicar melhor o que se poderia fazer para que o estudante resolva determinado problema, ajudando-o a como solucioná-lo, o que é pertinente em vista de que, muitas vezes, o professor-corretor aponta unicamente os erros.

Desse modo, defendemos que o tipo mais adequado de correção é aquele que impulsiona e orienta o estudante a produzir um texto não como cópia de outros, mas como processo natural e trabalhoso de escrita. Ademais, a reescrita, foco do nosso trabalho, será o resultado satisfatório ou não da correção realizada e, por meio dela, conseguimos identificar se as etapas do processo de escrita têm sido realizadas de forma adequada. Concebemos ainda, assim como Raquel Salek Fiad (2021), que a reescrita faz parte do ato de escrever, o que possibilita ao professor/a-corretor/a analisar as marcas deixadas pelo/a estudante e que evidenciam, de algum modo, o trabalho que está sendo realizado.

Não basta, portanto, solicitarmos que os estudantes produzam textos com o objetivo de avaliá-los superficialmente ou com fim único de aprovar ou reprovar esses/as estudantes em determinada disciplina do currículo escolar. Muito mais do que isso, é preciso que *feedbacks* interacionais sejam dados a fim de compreenderem que:

A escrita é uma construção que se processa na interação e que a revisão é um momento que demonstra a vitalidade desse processo construtivo, pensamos a escrita como um trabalho e propomos o seu ensino como uma aprendizagem do trabalho e de reescritas. Consideramos um texto como um momento no percurso desse trabalho, sempre possível de ser continuado. O texto original e os textos dele decorrentes podem nos dar uma dimensão do que é a linguagem e suas possibilidades (Fiad, 2021, p. 55).

Por isso, as correções realizadas nas primeiras versões do texto precisam seguir o modelo da correção textual-iterativa para que o/a estudante consiga verificar o seu nível de escrita e, assim, entender o que e como melhorar.

### 3. Análise e Resultados

Frente ao caminho até aqui percorrido, precisamos responder de forma mais incisiva aos questionamentos iniciais que nos impulsionaram para a realização desta pesquisa, que são: i) quais as principais dificuldades apresentadas pelos discentes no processo de escrita?; ii) na correção do texto, somente os problemas devem ser destacados? Para responder a estes questionamentos, foram analisados dez textos de estudantes de primeiro e de segundo anos do Ensino Médio, dos quais apenas três são expostos nesta análise.

Em primeiro lugar, quando nos questionamos acerca de quais as principais dificuldades apresentadas pelos discentes no processo de escrita, o primeiro aspecto que consideramos foi a orientação geral para a produção, ou seja, se o/as estudantes produziram um relato ou um texto dissertativo-argumentativo. A partir dessa distinção, pudemos constatar as dificuldades apresentadas por eles no momento da produção escrita.

Percebemos que os/as estudantes apresentaram menos dificuldades em produzir o gênero relato do que o tipo textual dissertativo-argumentativo. Essa conclusão se dá por diferentes motivos, principalmente em relação à produção da reescrita, que era uma forma de reavaliar o texto dos estudantes considerando os problemas apresentados na primeira versão. O primeiro motivo diz respeito ao número de reescritas<sup>1</sup> de um tema de gênero relato, 50%<sup>2</sup> menor que o número de reescritas de um tema do tipo dissertativo-argumentativo. Isso talvez aconteça pelo fato de o relato ser um gênero de caráter narrativo e, de certo modo, menos formal que o tipo textual dissertativo-argumentativo, o que parece dar mais segurança e liberdade aos estudantes para produzirem o texto. A liberdade e segurança atreladas à maior subjetividade do gênero faz com que o professor-corretor desenvolva uma correção que considere todo o processo de desenvolvimento do texto, principalmente, as experiências pessoais de cada discente. Assim, as correções predominantes, nos textos de gênero relato, limitam-se, na maioria das vezes, às de caráter ortográfico e coesivo, colaborando para que o número de reescritas seja, de fato, menor. A

---

<sup>1</sup> As reescritas, neste estudo, são desenvolvidas pelos estudantes que, na primeira versão, não desenvolveram o texto eficazmente segundo os critérios preestabelecidos.

<sup>2</sup> Para esse cálculo foram considerados dois temas (um pertencente ao gênero relato e o outro pertencente ao tipo textual dissertativo-argumentativo), em que houve a mesma quantidade de envio de produções, ou seja, 155 textos. Desses 155 textos enviados, na produção do gênero relato, apenas 33 estudantes reescreveram. E, nas produções do tipo textual dissertativo-argumentativo, 66 estudantes reescreveram. Nos demais temas, produzidos ao longo do terceiro e quarto bimestres, essa frequência permanece, havendo uma alteração de, no máximo, 5 textos para mais ou para menos da quantidade calculada.

Figura 1, a seguir, representa um exemplo de primeira versão de produções corrigidas do gênero relato e a Figura 2, a respectiva reescrita.

**Figura 1** – Primeira versão com correção estudante 1

Tiros, gritos e sangue

Acordei mais um dia normalmente para ir para a escola. Tomei meu café, me arrumei e fui para o carro. Quando entrei, perguntei onde estava minha irmã mais nova. Minha mãe respondeu que ela não estava se sentindo bem hoje e que não iria para a escola o resto da semana. Era uma quinta, então ela não iria sexta também. Cheguei e fui pra aula. Estava copiando o quadro da matéria de português, quando entra um homem na sala. Estava bem vestido e disse que estava ali para nos dar uma palestra. A professora deixou e pediu para pararmos de copiar. Ele, então, colocou calmamente a maleta que trouxe sobre a mesa e tirou duas armas de fogo. A sala ficou em silêncio.

Assim que a professora percebeu o que estava acontecendo, gritou para todos nos abaixarmos, logo depois ouvi um tiro e ela estava no chão. Todos começaram a gritar, correr e se esconder. Eu e minha melhor amiga, Luiza Paula, nos escondemos embaixo das últimas carteiras da sala, lá no fundo e ficamos em silêncio torcendo para que ele não nos achasse. Conseguia ver o desespero nos olhos de Luiza, meu coração quase saltava da boca. Até que o ouvimos ele, perto de nós. Olhou para Luiza e disse para ela se virar, fiquei estática. Ele começou a xingá-la e a aterrorizá-la.

Logo depois, ouvi um barulho estrondoso e Luiza caiu. Peguei-a em meus braços e logo estávamos em uma poça de seu sangue. Ela foi atingida na cabeça. Quando me virei, o homem já não estava mais lá, havia fugido para os corredores onde os barulhos de tiros continuavam. Eu estava em prantos, mas aproveitei a oportunidade para correr. Estava um tumulto, mas com muito custo cheguei à saída. Lá vi minha mãe gritando e sendo barrada por um policial. Quando ela me viu, sua angustia cessou e fomos correndo de encontro uma a outra e nos abraçamos. Consegui sentir seu coração batendo forte e suas mãos tremiam.

Voltei para casa incrédula do que tinha acabado de presenciar. A imagem de Luiza em meus braços e seus olhos estáticos não saía de minha cabeça. Até que lembrei e perguntei para minha mãe onde estava minha irmã. Ela afirmou que ela estava em segurança na casa de nossa vizinha. Ela tinha vindo correndo para escola quando ouviu a notícia. Nunca mais fomos às mesmas depois desse dia. Voltamos o resto do caminho em silêncio no carro.

Fonte: arquivo pessoal (2022).

## ÍNDICE DE COMENTÁRIO

1. Que tal pensar num título que melhor se adequa ao conteúdo do texto?
2. Cadê o espaço para parágrafo?
3. à escola
4. perguntou a quem?
5. Aqui o uso do conectivo é necessário para estabelecer melhor a continuidade do texto.
6. Veja que você usou essa expressão. Ela corresponde ao sentido que você deseja estabelecer para seu texto?
7. Aqui, o uso do conectivo é necessário para estabelecer melhor a continuidade do texto.
8. Onde?
9. o conteúdo no quadro
10. para
11. palestrar
12. Aqui o uso do conectivo é necessário para estabelecer melhor a continuidade do texto.
13. O quê?
14. Verifique a continuação lógica desta ideia e divida melhor a sequência de fatos entre os parágrafos.
15. Cadê espaço para parágrafo?
16. Não identifique, mesmo que fictício.
17. Não identifique, mesmo que de forma fictícia.
18. Quem? retome melhor.
19. Quem?
20. Veja que você usou essa expressão. Ela corresponde ao sentido que você deseja estabelecer para seu texto?
21. Use conectivo
22. Cadê espaço para parágrafo?
23. Período curto.
24. Aqui, o uso do conectivo é necessário para estabelecer melhor a continuidade do texto.
25. Cadê espaço para parágrafo?
26. saiam
27. Veja que você usou essa expressão. Ela corresponde ao sentido que você deseja estabelecer para seu texto?
28. Aqui o uso do conectivo é necessário para estabelecer melhor a continuidade do texto.
29. sem crase
30. angústia
31. crase

**Figura 2 - Reescrita estudante 1**

**A mancha de sangue na minha história**

O dia começou normal, acordei, tomei meu café, me arrumei e fui para o carro. Quando entrei, perguntei à minha mãe onde estava minha irmã mais nova e ela me disse que ela não estava se sentindo bem hoje e que só iria para a escola na semana seguinte. Como era uma quinta, ela não iria sexta também. Logo cheguei à escola e fui para aula. Enquanto eu copiava o conteúdo no quadro da matéria de português, entra um homem na sala. Estava bem vestido e disse que estava ali para palestrar. Portanto a professora deu permissão à ele e pediu para pararmos de copiar. Ele, então, colocou calmamente a maleta que trouxe sobre a mesa e tirou duas armas de fogo.

Assim que a professora percebeu o que estava acontecendo, gritou para nos abaixarmos, logo depois ouvi um tiro e ela estava no chão. Todos começaram a gritar, correr e se esconder. Eu e minha melhor amiga nos escondemos embaixo das últimas carteiras da sala, lá no fundo, e ficamos em silêncio torcendo para que o homem não nos achasse. Eu conseguia ver o desespero nos olhos dela, meu coração quase saltava da boca. Até que o ouvimos, perto de nós. Olhou para nós mandou que nos virássemos, fiquei estática. Ele começou a xingar e a aterrorizar minha colega.

Logo depois, ouvi um barulho estrondoso e ela caiu. Peguei-a em meus braços e logo estávamos em uma poça de seu sangue. Minha melhor amiga fora atingida na cabeça. Quando me virei, o homem já não estava mais lá, havia fugido para os corredores onde os barulhos de tiros continuavam. Eu estava

em prantos, mas aproveitei a oportunidade para correr. Estava um tumulto, mas com muito custo cheguei à saída. Lá vi minha mãe gritando e sendo barrada por um policial. Quando ela me viu, sua angústia cessou e fomos correndo de encontro uma à outra e nos abraçamos. Consegui sentir seu coração batendo forte e suas mãos tremiam.

Voltei para casa incrédula do que tinha acabado de presenciar. Minha respiração ainda estava alterada, minhas mãos frias. Até que lembrei e perguntei para minha mãe onde estava minha irmã. Por fim me afirmou que estava em segurança na casa de nossa vizinha. Ela tinha vindo correndo para escola quando ouviu a notícia. Nunca mais fomos as mesmas depois desse dia. Voltamos o resto do caminho em silêncio no carro.

Fonte: arquivo pessoal (2022).

O texto apresentado representa uma média de todas as produções de gênero relato, coletadas do *corpus*-base desta pesquisa. Fica claro que os/as estudantes, ao desenvolverem o texto, não apresentaram dificuldades quanto à narração do fato relatado. Lendo ambas as produções, percebemos, sem grandes problemas de compreensão, que se trata da narrativa de uma chacina ocorrida em uma escola. Por se tratar de uma narração, a correção do conteúdo se limita à relação lógica entre a sequência de fatos e ao que realmente aconteceu. A forma como os/as estudantes expõem esses fatos deve ser pautada nas características do gênero, e o relato, como já dissemos, permite que o texto seja escrito de forma mais subjetiva, proporcionando aos estudantes mais liberdade de escrita. Sendo assim, o professor-corretor preocupa-se em corrigir apenas, de forma mais contundente, os aspectos de ordem gramatical e coesiva do texto. Esses aspectos são os erros mais frequentes que os estudantes cometem. No primeiro parágrafo, por exemplo, verificamos que a maior parte dos comentários realizados pelo professor-corretor refere-se a erros ortográficos, desde a falta de vírgula até a escrita incorreta de alguma palavra, e à falta de elementos coesivos que colaboram para a compreensão do texto.

Em alguns momentos, na correção do relato, há necessidade por parte do professor-corretor de alertar os/as estudantes acerca de alguma expressão utilizada que possa ser substituída ou escrita de outro modo que possibilite um melhor entendimento do que foi narrado. Nesses casos, não se configura, necessariamente, como um erro, mas o professor-corretor deve alertar os estudantes, assim como acontece no último parágrafo escrito pelo estudante 1. Percebemos que o professor-corretor não afirma que a expressão utilizada pelo/a estudante é incorreta, todavia, faz com que ele(a) reflita sobre a sua utilização.

O que concluímos, neste primeiro momento, é que o/a professor/a-corretor/a pode se concentrar, no gênero relato, mais nos aspectos de ordem gramatical e coesiva

do texto, visto que os aspectos relativos à estrutura e ao estilo do gênero são bem compreendidos pelos/as estudantes. Além disso, a reescrita do relato é mais objetiva do que a do texto dissertativo-argumentativo, justamente porque a correção prioriza, na maioria das vezes, os problemas superficiais do texto, e isso garante maior agilidade no desenvolvimento da reescrita.

Diferentemente do relato, o texto dissertativo-argumentativo gera maiores dificuldades aos estudantes no processo de escrita. Essa dificuldade faz com que mais problemas sejam identificados pelos professores-corretores. Entre os mais recorrentes no desenvolvimento de um texto dissertativo-argumentativo, evidenciam-se os de caráter argumentativo e temático. Em contrapartida, os desvios de ordem gramatical e coesiva, assim como no relato, acontecem, porém, em comparação àqueles já citados, em menor medida.

Dissemos que, no relato, devido à maior subjetividade do gênero, os estudantes têm mais segurança e liberdade na escrita do texto. Isso faz com que o professor-corretor desenvolva uma correção que considere todo o processo de desenvolvimento textual, principalmente, as experiências pessoais de cada estudante. O tipo textual dissertativo-argumentativo, diferentemente, exige do estudante uma condução textual mais rígida, e isso pode causar mais dificuldades no desenvolvimento do texto. Outrossim, o fato de se tratar de um tipo textual amplamente cobrado nos processos seletivos e a crença de que existe uma única forma correta de escrevê-lo limitam o estudante na produção de um texto autêntico e bem articulado. O que vemos, muitas vezes, é uma tentativa de produção textual baseada em modelos de redação nota 1000 do ENEM, porém a maior parte dessas produções não alcança aquilo que se espera de um texto bem escrito, visto que os textos, com base num modelo são, muitas vezes, engessados e com um processo argumentativo muito limitado. A Figura 3, a seguir, representa um exemplo de primeira versão de produções corrigidas do tipo textual dissertativo-argumentativo e a Figura 4, a respectiva reescrita.

**Figura 3** - Primeira versão com correção estudante 3

{ Hoje em dia, com a invenção da internet, tudo se tornou mais fácil e junto com a internet veio a automedicação que é o ato de automedicar por conta própria e bem como a facilidade de se adquirir medicamentos para a Cibercondria. }

{ A cibercondria é as pessoas que acham ter algum problema de saúde e se auto diagnosticam com com a ajuda da internet. Segundo uma pesquisa feita por universitários cerca de 55% das pessoas praticam isso ao invés de ir atrás de ajuda médica. }

{ A facilidade de acesso à medicamentos, como analgesicos, anticongestionantes nasais, e alguns medicamentos sem receita, faz com que as pessoas optem pela cibercondria, que pode ser um perigo, pois nem sempre a internet pode diagnosticar correto, podendo causar sérios problemas. }

{ Portanto, o Governo, junto com o Ministério da Saúde, deve alertar sobre os perigos da cibercondria e da automedicação através de panfletos, palestras, comerciais entre outros e dificultar o acesso fácil de medicamentos, precisando de receita para adquiri-los. }

Fonte: arquivo pessoal (2022).

## ÍNDICE DE COMENTÁRIOS

1. Seria interessante refletir acerca dessa expressão. Esse tipo textual exige uma linguagem mais formal e a forma com a expressão foi construída remete à oralidade.
2. Reavalie esta informação e verifique se ela realmente é necessária, aqui. A forma como foi construída dá margem à redundância.
4. é uma condição em que as pessoas acreditam....
3. Seria interessante iniciar o parágrafo de forma mais sutil como um conectivo, como inicialmente.
5. Erro ortográfico
6. Quais? Tente deixar mais claro de quais universitários se trata.
7. Conectivo
8. sem crase
9. A tese precisa estar mais clara para que a construção da argumentação seja mais efetiva.
10. A sua argumentação está frágil. Tente priorizar a Teorização (ID\IT? - Pesquisas, teóricos, dados estatísticos, livros, filmes...) - Desenvolva mais.
11. A sua argumentação está frágil. Tente priorizar a Teorização (ID\IT? - Pesquisas, teóricos, dados estatísticos, livros, filmes...) - Desenvolva mais.
12. Período longo. Atente-se à pontuação. use vírgulas e ponto final.
13. Período longo. Atente-se à pontuação. use vírgulas e ponto final.
14. A sua proposta de intervenção não está satisfatória para a resolução da problemática estabelecida ao longo do texto/ Busque detalhá-la um pouco melhor.

#### Figura 4 - Reescrita estudante 3

A invenção e a evolução constante da internet tornou nossa vida muito mais fácil, e com ela foi possível pesquisar certas dores ou doenças e achar soluções para eles, isso é a automedicação, e com a cibercondria que é a síndrome de pesquisar na internet torna tudo mais fácil para isso.

A cibercondria contribui muito pois é uma síndrome que quando uma pessoa está doente, o primeiro ato é pesquisar na internet o que seria esse problema e em seguida pesquisar soluções para eles.

Com a facilidade de acesso a medicamentos, analgésicos e medicamentos sem receitas, contribuem para a automedicação, sem a consulta de um especialista, e isso pode ser muito perigoso pois nem sempre a internet pode estar certa, podendo piorar o caso.

Portanto, é necessário que o Governo e o Ministério da Saúde alertem sobre o perigo da automedicação sem a consulta de um especialista, ressaltando a importância de ir ao médico, através de panfletos e palestras.

Fonte: arquivo pessoal (2022).

Neste primeiro exemplo, o que vemos é uma tentativa inicial de produção de texto baseada em modelos preestabelecidos, principalmente as produções nota 1000 do ENEM. Um primeiro fator a se considerar, em relação às dificuldades que estudantes apresentam na construção desse tipo textual, é a extensão do texto. Percebemos, na Figura 3, que os parágrafos são constituídos, em média, por três linhas e meia. Considerando que há a necessidade, neste tipo textual, de uma construção argumentativa e temática profunda, essa quantidade de linhas, na maioria das vezes, é insuficiente para o desenvolvimento eficaz de qualquer estratégia argumentativa. No primeiro parágrafo, por exemplo, no qual, considerando as características do tipo textual, deveriam ser apresentados o tema e a tese do texto, percebemos uma abordagem temática limitada e, de certo modo, redundante. Além disso, a tese, que é o elemento condutor de toda a construção argumentativa, não é apresentada.

Ainda sob esse viés temático e argumentativo, no desenvolvimento, verificamos uma construção analítica muito superficial em que as informações apresentadas não são desenvolvidas de maneira a convencer o leitor a aceitá-las como válidas. O que notamos é uma produção argumentativa frágil que demonstra que o/a estudante entende pouco sobre o assunto sobre o qual disserta e apresenta pouco conhecimento em relação às estratégias argumentativas que garantiriam que o leitor se convencesse do que está sendo defendido ao longo da produção. Por mais que haja, neste texto, a utilização de alguns dados estatísticos como argumento, notamos que a argumentação não se distancia do senso comum.

A partir disso, concluímos que uma das grandes dificuldades dos estudantes, ao produzirem o texto dissertativo-argumentativo, é a falta de conhecimento sobre o tema a ser tratado. Para isso acontecer, o trabalho de pesquisa deve ser intenso. Os estudantes não devem se limitar apenas aos textos motivadores que a eles são apresentados, mas devem pesquisar

outras referências que colaboram para o enriquecimento da discussão. Todavia, esse trabalho de pesquisa já se torna um grande empecilho para a construção de um bom texto, visto que os estudantes, em sua maioria, já apresentam resistência em escrever, justamente por ser uma atividade trabalhosa, e acrescentar a esse trabalho a necessidade de uma pesquisa, faz com que eles criem ainda mais resistência. É por isso que a maioria das produções é construída superficialmente. Se o tipo textual dissertativo-argumentativo exige que os estudantes conheçam bem o tema sobre o qual escreverão e a maioria deles não está disposta a realizar esse trabalho, estamos diante de uma questão que precisa ser resolvida.

Para além dessa perspectiva temática e argumentativa, outro fator que contribui para a dificuldade de escrita de um bom texto dissertativo-argumentativo é o caráter objetivo desse tipo textual. No relato, os estudantes podem fazer uso da primeira pessoa do discurso, o que torna o texto mais informal e mais próximo da forma como lidam com a linguagem no cotidiano. No texto dissertativo-argumentativo, em contrapartida, embora a primeira pessoa do singular possa ser utilizada, costuma-se exigir que sejam utilizadas apenas a primeira pessoa do plural ou a terceira pessoa do discurso. Isso garante mais formalidade na construção do texto, demandando dos estudantes o desenvolvimento de uma escrita mais rígida, que se distancia do modo que, geralmente, eles utilizam a linguagem. Assim, muitas vezes, os problemas corrigidos pelos professores-corretores referem-se a construções textuais de caráter coloquial, que não são permitidas em textos dissertativo-argumentativos. Na figura 5, a seguir, temos mais um exemplo de correção realizada.

**Figura 5** - primeira versão com correção estudante 4

{ O filme “Um Senhor Estagiário” conta a história de um idoso chamado Ben que foi contratado em uma empresa-depois de muito esforço-que apenas tinha jovens. A dificuldade dos idosos serem contratados também está presente no Brasil e deveria ser mudada, pois segundo os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística(IBGE), em 2043, um quarto da população será idosa. Dessa forma, é importante valorizar as pessoas acima de 60 anos na sociedade na inclusão no mercado de trabalho. }

{ Na cultura oriental, as pessoas de mais idade são vistas como sábias e experientes, diferente da ocidental, que muitas das vezes essa parte da população é vista como inútil, pois não possuem empregos. [Mesmo que a Lei 10745 do Estatuto do Idoso diz que é obrigação da Família, comunidade e sociedade se comprometer com a dignidade e o respeito do idoso, por exemplo, sabe-se que essa lei não é cumprida, porque muitos empresários não contratam pessoas mais velhas por concordarem com o senso comum e pensarem que as pessoas com maior faixa etária não tem vontade de aprenderem coisas novas e se sentirem incomodadas com as mudanças. ] }

{ É de grande importância saber que os jovens, até 14 anos, representarão apenas 16,3% da população, de acordo com a pesquisa do IBGE , dessa forma, o Brasil tende a se tornar um país que haverá mais idosos do que jovens. Em vista disso, é relevante saber, para discutir esse assunto, que em mais de 100 empresas, apenas

1% dos funcionários são idosos, segundo um estudo do Envelhecimento da Força de Trabalho no Brasil. Assim, é de suma importância aumentar o número de pessoas com mais de 60 anos empregadas nas empresas.

{Portanto, para tentar melhorar os desafios do envelhecimento no Brasil e de estimável transcendência que o Ministério da Economia perceba que a população tende a se tornar com um maior percentual de idosos nos próximos anos, e faça campanhas em empresas, com o objetivo de ressocializar as pessoas com mais de 60 anos no mercado de trabalho novamente, fazendo, assim com que as empresariais de contratarem sem pensarem que os idosos não gostam de mudanças.

Fonte: arquivo pessoal (2022).

## ÍNDICE DE COMENTÁRIOS

1. Elabore melhor a tese para que a construção da argumentação seja mais efetiva.
2. Articule melhor as informações apresentadas. São informações importantes, todavia, da forma como estão colocadas não surtem um efeito satisfatório.
3. Período longo
4. Conectivo
5. Articule melhor as informações apresentadas a fim de que a argumentação seja mais efetiva.
6. Vá além de dados estatísticos para a argumentação. Opte por teóricos, livros, pesquisas científicas.....
7. Elabore melhor a tese para que a construção da argumentação seja mais efetiva.
8. Período longo

## Figura 6 - reescrita estudante 4

O filme "Um Senhor Estagiário" conta a história de um idoso que foi o único maior de idade contratado em uma empresa, onde havia apenas jovens trabalhando. Como no filme, os empresários têm receio de contratarem idosos, por pensarem que eles não se acostumam facilmente com novas tecnologias. Mas, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), um quarto da população será de idosos, em 2043, e assim afetando a economia. Por isso, é necessário contratar pessoas acima de 60 anos.

Inegavelmente, na cultura oriental, as pessoas com mais idade são vistas como sábias e experientes, diferente da ocidental, que, muitas vezes essa parte da população não é tratada com respeito. Segundo a lei 10741 do Estatuto do Idoso, é obrigação da família, comunidade e sociedade comprometer com a dignidade e o respeito com os idosos. Contudo, sabe-se que essa lei não é cumprida, pois quando uma pessoa mais velha procura por um emprego, por exemplo, o empresário nem sempre a contrata, por pensar que ela não sabe usar e nem aprender algo relacionado a tecnologia, dessa forma, desrespeitando a capacidade de aprendizado dessa pessoa.

Provavelmente, o Brasil se tornará um país com mais idosos que jovens, inquestionavelmente, isso interferirá na economia, porque haverá menos pessoas economicamente ativas e precisará de mais dinheiro para sustentar a sociedade, visto que apenas 1% dos contratados em mais de 100 empresas são pessoas maiores de 60 anos - de acordo com o Envelhecimento da Força de Trabalho no Brasil. Sendo assim, é importante empregar pessoas mais velhas nas empresas.

Portanto, para melhorar os desafios do envelhecimento no Brasil é de grande importância que o Ministério da Economia promova campanhas, em grandes e pequenas empresas, com o objetivo que os empresários contratem idosos que gostariam de trabalhar e, assim, tentando melhorar a economia nos próximos anos. Também é necessário que o Ministério da Educação promova palestras sobre a importância de respeitar os idosos, em escolas do ensino fundamental ao médio, para que as pessoas valorizem cada vez mais os idosos.

Fonte: arquivo pessoal (2022).

Neste exemplo, vemos um texto dissertativo-argumentativo bem mais desenvolvido do que o exemplo apresentado anteriormente, demonstrativo de que uma pesquisa foi realizada. Porém, o texto apresenta estruturas sintáticas que o tornam enrijecido, fazendo com que a leitura não seja suave e natural. A partir disso, o professor-corretor precisa desenvolver uma correção que oriente o estudante a produzir uma reescrita que realmente sane os problemas. Na correção realizada, não há uma orientação abrangente acerca do que ele precisa corrigir no seu texto, apenas apontamentos objetivos sobre o que deve ser corrigido. Se ele já realiza o trabalho de reescrita há algum tempo e recebe, além da correção escrita, alguma orientação verbal do professor-corretor, a reescrita do texto pode ser realizada de forma eficaz. Todavia, se o estudante se limitar apenas à orientação da correção realizada, a feitura da reescrita pode não ser tão bem sucedida, visto que as indicações não conduzem o estudante a identificar especificamente como melhorar a primeira versão do texto, uma vez que os comentários são genéricos e muito pontuais, abrindo margem a dúvidas.

Sob esse viés, diversos fatores devem ser considerados para a análise de qual método de correção textual mais contribui para a reescrita eficiente do texto. Ao longo da pesquisa, temos defendido que a correção textual-interativa é a mais adequada para que os

estudantes consigam identificar os principais problemas que têm cometido na produção textual e sejam aptos de resolvê-los eficazmente na reescrita. Isso porque esse método de correção permite uma melhor interação entre professor e estudante.

Na análise da reescrita da Figura 06, percebemos que algumas modificações foram realizadas, porém, devido aos apontamentos genéricos da correção, o que vemos é uma tentativa aleatória, por parte do estudante, de tentar corrigir o que acredita ser necessário. O comentário 5, por exemplo: “articular melhor as informações apresentadas a fim de que a argumentação seja mais efetiva” dá margem ao surgimento de diversas dúvidas, como: quais informações?; articular como?; como a argumentação pode ser mais efetiva? Considerando isso, o estudante pode ficar ainda mais inseguro na produção textual, visto que ele não saberá se as modificações que tem feito melhorarão o texto ou se podem gerar ainda mais problemas.

Por outro lado, na abordagem textual-interativa, o estudante recebe uma orientação de correção mais completa e abrangente, que colabora para a construção de uma reescrita melhor orientada e que, de fato, sane os problemas apresentados na primeira versão do texto. Neste tipo, não necessariamente o estudante precisa já estar inserido há algum tempo na verificação e correção do texto ou receber um apoio verbal do professor-corretor para conseguir compreender o que precisa ser alterado no texto, pois a própria correção, por ser muito detalhada e interativa, já o conduz para o desenvolvimento de uma reescrita eficaz. Na Figura 7, temos um exemplo da abordagem textual-interativa e, em seguida, na Figura 8, a sua reescrita.

**Figura 7** - Primeira versão com correção estudante 5

Limite dos sentimentos e pensamentos

{ O pintor francês Henri-Juliano- Felix Rousseau, nascido em 1844, teve suas obras sendo bastante criticadas, pois ele não tinha instruções acadêmicos o que faz muitas pessoas o considerarem um artista infantil. A arte é uma area bastante ampla, mas existem pessoas que desejam limitá-la a seus próprios padrões do que ou não ser arte e querem torná-la habitual.}

{ A principio, deve-se destacar que a arte é uma forma de expressão de sentimentos, pensamentos, manifestos, culturas, alegrias, tristezas, medos, princípios, etc,. E ao limitar a arte, ela se torna padronizada perdendo sua essência e liberdade de expressão.}

{ Alguns artistas(sejam eles cantores, pintores, atores, compositores, autores, poetas, etc,) usam a arte como um refugio, um lugar para expressar seus sentimentos e problemas que não conseguem falar normalmente, então eles transformam em arte. Um exemplo é a cantora e compositora Luisa Sonza com muitas das suas músicas autorais, mas principalmente algumas de seu último album, como a música “penhasco” dela, ela a escreveu dentro de um avião, após o termino do seu casamento com seu ex

marido Whindersson Nunes. Luisa pegou tudo o que estava sentindo e não conseguia falar e transformou em músicas.

{ Portanto, dada a análise, pode-se concluir que não se deve existir limites para a arte, pois um de seus principais objetivos é a liberdade de expressão e identificação. Muitos artistas fazem sucesso, pois abordam situações no qual outras pessoas se identificam, ao limitar a arte se limita também pensamentos e sentimentos, o que é quase impossível..}

Fonte: arquivo pessoal (2022).

## ÍNDICE DE COMENTÁRIOS

1. francês
2. A forma como você produziu essa frase, dá a ela um caráter informal. Tente reescrever de um modo semelhante a este: a) "...recebeu várias críticas em relação às suas obras."
3. Acadêmicas. - neste trecho, grifado de amarelo, é preciso esclarecer melhor o que o fato de o autor não ter recebido instruções acadêmicas tem a ver com as suas obras serem consideradas infantis. A forma como você colocou, não deixa claro para o leitor. Além disso, seria interessante que, ao invés de você se referir a "muitas pessoas", opte por "muitos críticos".
4. área
5. próprios
6. princípio
7. expressão
8. Reescreva melhor este trecho, tentando deixar claro que é que está limitando a arte.
9. essência
10. Conectivo - Além disso,
11. Não precisa especificar, o artista é um termo genérico e seu uso, por si só, já se refere a todas as essas classes que você expressa no parêntese. Além disso, sempre que você sentir a necessidade de usar parênteses para complementar alguma informação no texto, tente reescrever de um modo a não usá-lo. O uso dos parênteses, muitas vezes, mascara uma dificuldade de construção sintática.
12. refúgio
13. Especifique melhor o que está sendo transformado em arte.
14. álbum
15. ex-marido
16. Expressão coloquial. Tente substituir por considerou/
17. análise
18. Reflita sobre essa conclusão. Você, de fato, abordou tudo isso, de forma clara e intensa, no seu texto?
19. nas quais
20. Sua introdução precisa ser mais clara. Os aspectos apresentados, nela, permitem com que o leitor faça diversos questionamentos que, ao longo do texto, não serão respondidos. Lembre-se: a introdução é uma espécie de resumo do texto, desse modo, ela precisa auxiliar na compreensão do todo e não dar margem para mais questionamentos.
21. A ideia apresentada no parágrafo é bacana, entretanto, a argumentação não foge do comum. Para fortalecê-la, seria interessante, por exemplo, que, ao conceituar a arte, você trouxesse a fala de um artista amplamente conhecido e valorizado na sociedade, como o Leonardo da Vinci, Pablo Picasso ou qualquer outro da sua preferência. Além disso, é preciso desenvolver melhor a ideia em relação ao fato de a arte ser padronizada. Para isso, seria interessante você trazer exemplos de como acontece a padronização da arte. Pense, por exemplo, no capitalismo, na produção em massa...enfim, conceitos que você tem tido contato no colégio.
22. Neste parágrafo você trouxe a referência da Luisa Sonza o que é muito legal. Entretanto, não há, nele, um caráter crítico. Onde você quer chegar com a exemplificação da cantora e o que isso tem a ver com o parágrafo anterior? E, principalmente, o que esse exemplo tem a ver com a tese que você apresentou? Pense nisso!
23. A sua conclusão precisa ser melhor construída, mas para isso acontecer você precisa melhorar as demais partes do seu texto. Você tem concluído aspectos que não foram abarcados ao longo do texto, e isso é grave!

**Figura 8 - Reescrita estudante 5**

### **Limite dos sentimentos e pensamentos**

O pintor francês Henri-Juliano-Felix Rousseau, nascido em 1844, recebeu várias críticas em relação às suas obras, pois ele não tinha instruções acadêmicas, o que colabora para que muitos críticos o considerem um artista infantil, já que ainda existe uma valorização intensa de uma formação tradicional. A arte é uma área bastante ampla, mas existem pessoas que desejam limitá-la a seus próprios padrões do que ou não ser arte e querem torná-la habitual.

A princípio, deve-se destacar que a arte é uma forma de expressão de sentimentos, pensamentos, manifestos, culturas, alegrias, tristezas, medos, princípios, etc.. E ao limitar a arte apenas em alguns aspectos tradicionais de produção, ela se torna padronizada perdendo sua essência e liberdade de expressão.

Além disso, alguns artistas usam a arte como um refúgio, um lugar para expressar seus sentimentos e problemas que não conseguem falar normalmente, então eles se transformam em arte. Um exemplo é a cantora e compositora Luisa Sonza com muitas das suas músicas autorais, mas principalmente algumas de seu último álbum, como a música “penhasco” dela, ela a escreveu dentro de um avião, após o término do seu casamento com seu ex marido Whindersson Nunes. Luisa considerou tudo o que estava sentindo e não conseguia falar e transformou em músicas.

Portanto, dada a análise, pode-se concluir que não se deve existir limites para a arte, pois um de seus principais objetivos é a liberdade de expressão e identificação. Muitos artistas fazem sucesso, pois abordam situações no qual outras pessoas se identificam, ao limitar a arte se limita também pensamentos e sentimentos, o que é quase impossível.

Fonte: arquivo pessoal (2022).

Na correção apresentada, diferentemente das demais, há um maior número de comentários e a sua extensão também é maior. O professor-corretor, além de apontar o que precisa ser modificado no texto, de forma clara e bem desenvolvida, também em alguns momentos, informa como essa modificação pode ser realizada, como forma de sugestão. Portanto, o estudante sente-se mais seguro ao realizar as correções, produzindo uma reescrita de boa qualidade como a representada na Figura 8. Todavia, como já apontamos, esse tipo de correção demanda do professor-corretor mais tempo do que qualquer outro tipo e, a depender da quantidade de textos que deve ser corrigida, dificilmente ele conseguirá manter a mesma qualidade no processo de correção.

A correção textual-interativa impulsiona o estudante a realizar um trabalho mais consciente e autônomo por dificilmente, após receber as orientações para a reescrita, precisar procurar o professor-corretor para alguma orientação mais precisa para segunda versão do texto, pois todas as orientações já foram dadas na correção.

Concluimos, a partir de tudo o que foi discutido e da análise realizada, que a reescrita é uma importante estratégia de ensino de produção textual que contribui para o desenvolvimento da capacidade escritora dos estudantes. O trabalho responsável e dedicado de reescrita melhora essa habilidade, visto que, a partir da verificação dos seus

erros, eles começam a ter consciência de como melhorar e, nas próximas produções, já não cometem tantos erros.

### **3. Considerações Finais**

Este estudo nos revela que o trabalho com ensino de produção textual exige de nós, professores-corretores, responsabilidade, empenho e dedicação constante a fim de orientar o estudante para que ele possa adquirir as habilidades necessárias para desenvolver seus textos de forma eficaz. Assim, saímos conscientes de que ensinar a produzir um texto não é simplesmente apresentar um tema aos estudantes e solicitar que escrevam sobre aquele assunto em determinado gênero. Escrever é um trabalho que exige tempo, prática e, principalmente, esforço tanto do estudante quanto do professor.

Para colaborar na construção da capacidade escritora dos discentes, o método de correção dos textos precisa facilitar o processo de identificação dos problemas de escrita, a fim de que sejam sanados. Neste estudo, defendemos e buscamos comprovar, por meio da análise realizada, que a feitura de uma correção pautada numa interação entre professor e estudante é uma das maneiras mais eficazes de apresentar ao aluno o que precisa melhorar em seus textos para ele, em seguida, produzir uma reescrita que exponha, de fato, o seu progresso.

Outrossim, a reescrita, parte constitutiva do processo de escrita, precisa ser amplamente orientada e realizada como metodologia de ensino de produção textual, visto que ela colabora para que o estudante perceba e corrija os problemas cometidos nas primeiras versões dos seus textos, além de ser uma importante estratégia de verificação do progresso do discente na sua produção textual.

Por fim, esperamos que este estudo possa contribuir não somente para nosso aprendizado, enquanto pesquisadores, mas também colabore para que os profissionais da área possam fazer correções mais significativas e que, de fato, contribuam para que os estudantes sejam capazes de (re)escrever seus textos de forma mais autônoma e consciente.

## Referências

FIAD, Raquel Salek. Reescrita, dialogismo e etnografia. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, v. 13, n. 3, p. 463-480, 17 set. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ld/a/gbJwWJwK9QYQDzdXKsNxfyz/?format=pdf&lang=pt>  
Acesso em: 2 nov. 2021.

POSSENTI, Sírio. *Aprender a escrever (re)escrevendo*. Campinas: Cefiel; IEL; Unicamp; MEC, 2005.

RUIZ, Eliana. *Como se corrige redação na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

SERAFINI, Maria Teresa. *Como escrever textos*. 6. ed. São Paulo: Globo, 1995.

Recebido em 07 de maio de 2022

Aceito em 25 de maio de 2023





# Como trabalhar o chilenismo dentro da sala de aula

Alyne Vitória Cavalcanti de Araújo\*

**Resumo:** É preciso entender que o ensino de língua está intimamente relacionado com a cultura. Segundo Serrani (2005), para que o processo de ensino-aprendizagem aconteça, é essencial que o discente crie consciência e faça pontes com a diversidade linguística. Dessa forma, compreende-se que não existe uma forma correta e outra errada, existem variações dentro de um mesmo idioma. O presente estudo justifica-se pela necessidade de trabalhar a variação linguística existente na língua espanhola e de pensar formas de como podemos trabalhar com a variedade chilena e seus chilenismos dentro da sala de aula. Tem como objetivo mostrar que é possível utilizar materiais didáticos autênticos de um espanhol não colonizador, o chileno, além de elaborar propostas didáticas voltadas ao professor do Ensino Básico indicando caminhos para trabalhar a cultura na sala de aula de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE). Assume uma abordagem qualitativa e tem como metodologia a análise de materiais audiovisuais chilenos que possam ser trabalhados em suas aulas. Espera-se que, com este estudo, possamos contribuir para a desconstrução do mito segundo o qual o Espanhol bem falado é o europeu e de incentivar a utilização de produtos culturais produzidos na América Latina.

**Palavras chaves:** Chilenismo; Cultura; Ensino.

**Resumen:** Es necesario comprender que la enseñanza de lengua tiene relación directa con la cultura. Según Serrani (2005), para que el proceso de enseñanza-aprendizaje ocurra, es importante que el profesor tenga conciencia y haga puentes con la diversidad lingüística. De esa manera, se entiende que no existe una manera correcta y otra equivocada, existen variaciones dentro de un mismo idioma. Este estudio se justifica por la necesidad de trabajar la variación lingüística existente en la lengua española y de pensar maneras de cómo podemos trabajar con la variedad chilena y sus chilenismos en el aula. Tiene como objetivo demostrar que es posible utilizar materiales didáticos autênticos de un español no colonizador, el chileno, además desarrollar propuestas didáticas dirigidas a los profesores de enseñanza básica, apuntando caminos para trabajar la cultura en la clase de Español como Lengua Extranjera (ELE). Presenta un enfoque cualitativo y tiene como metodología el análisis de materiales audiovisuales chilenos que puedan ser utilizados en clase. Se espera que, con este estudio, podamos contribuir para la desconstrucción del mito según el Español bien hablado es el europeo y de incentivar a utilización de productos culturales producidos en la América Latina.

**Palabras-clave:** Chilenismo; Cultura; Enseñanza.

---

\* Recém-graduada em Letras-Português/Espanhol pela Universidade de Pernambuco - Campus Mata Norte. Este artigo foi apresentado como trabalho de conclusão de curso (TCC) para obtenção do grau de Licenciada, sob a orientação da Profa. Dra. Theresa Bachmann.

## 1. Introdução

O ensino de língua espanhola no Brasil tem passado por um grande retrocesso, contrário do que previa a lei 11.161/05, a qual tinha como objetivo a implantação do ensino da Língua Espanhola no Ensino Médio das escolas públicas e que as instituições privadas utilizassem de diferentes estratégias para a inserção da língua no âmbito escolar. Apesar das recentes perdas, é importante ressaltar que se deve estudar espanhol, pois a maioria dos países vizinhos ao Brasil fala essa língua. Além do mais, é uma língua que tem um grande valor para a política externa e que segundo o Centro Universitário Metodista (2022) está entre as mais faladas do mundo.

Além disso, saber espanhol possibilita aos estudantes a ampliação cultural, e de acordo com as orientações para o ensino de língua estrangeira (LE) da OCEM (Orientações Curriculares para o Ensino Médio), o conhecimento de uma língua estrangeira deve ser mais do que um instrumento linguístico e instrumental, e sim prezar pela valorização do ensino de língua como um todo, ao levar em consideração a cultura e os valores sociais, políticos, ideológicos, além de ser, segundo Barros e Costa (2010, p. 86), uma “oportunidade de leitura, reconhecimento e discussão de diversos gêneros textuais e das práticas sociais às quais se vinculam”.

O ensino de língua estrangeira não deve ser mera repetição de palavras ou a busca de tradução. É necessário que tenha sentido para o estudante, que parta do seu contexto, valorizando seus saberes. É nesta perspectiva que Serrani (2005, p. 29) argumenta que “o conhecimento linguístico não é o único objetivo no ensino de língua”. Dessa forma, é necessário a reflexão do que se deve ensinar nas aulas de língua e de como será feito, sobretudo pensar no discente como protagonista do seu processo de ensino-aprendizagem. Já que conhecimento linguístico não é o único objetivo, quais são os outros? Além da gramática e do vocabulário, é preciso pensar no uso da língua, nos gêneros que a circundam e, principalmente, reconhecê-la como instrumento de poder e cultura.

Sabendo que o Espanhol está entre as línguas mais faladas no mundo, surge a necessidade de olhar para essa língua de forma heterogênea, reconhecendo que, dentro dela, existem variantes linguísticas e nenhuma deve assumir um lugar de prestígio diante das outras. Este estudo surge com o objetivo de mostrar que é possível trabalhar com materiais didáticos autênticos de um espanhol não colonizador, entende-se por espanhol colonizador, o da Espanha que por vezes é visto como o adequado, colocado como correto, entretanto, é importante ressaltar que a imposição desta língua na América Latina está relacionada ao poder. Antes do “descobrimento da América” já estavam presentes os povos originários, que durante o processo de colonização passam por diversas perdas identitárias e a imposição de uma nova língua, que para cada povo reflete suas particularidades, logo o

espanhol não colonizador faz referência ao falado nas outras partes do mundo que não a Europa.

Neste estudo é possível observar materiais do espanhol chileno, dentro da sala de aula de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE), para, dessa forma, poder contribuir com a desconstrução do mito segundo o qual o Espanhol bem falado é o europeu. O estudo está organizado em quatro tópicos. Inicia com a exposição sobre a dimensão da língua espanhola; o segundo ponto faz referência à variedade chilena e como se deu suas principais características; o terceiro ponto segue com pressupostos de como o ensino de língua estrangeira deve ser abordado, levando em consideração a interculturalidade; finalmente, o tópico quatro explica os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa e apresenta propostas para o ensino de ELE com apoio de materiais didáticos audiovisuais, e encerramos o artigo com as considerações finais.

## **2. Diversidade do Espanhol**

Segundo o informe do Instituto Cervantes de 2022, o Espanhol é a segunda língua materna do mundo, ficando atrás apenas do mandarim. São cerca de vinte e quatro milhões de pessoas que a têm como língua estrangeira e com uma expectativa de que cresça ainda mais nas próximas cinco décadas. É a língua oficial de 21 países, dos quais nove são da América do Sul, vizinhos ao Brasil. É uma das línguas oficiais da ONU (Organização das Nações Unidas) e com alto valor de mercado, com influência nas relações internacionais e jurídicas, com peso também nos setores de comércio e turismo.

Diante de uma língua presente em tantos países, seu valor cultural e linguístico é de extrema relevância, sobretudo ao compreender a língua enquanto poder. O processo de expansão do Espanhol ou Castelhana, como também é conhecido, tem sua história dividida em três períodos: Pré-Romano, Romano, Pós-Romano. Para chegar ao idioma que conhecemos, perpassa muitas guerras e invasões na Península Ibérica, desde as guerras púnicas até a Reconquista. Os conflitos foram marcados pela presença de muitos povos: os árabes, cartagineses, celtas, gregos, iberos, tartesios, e vascos, para citar alguns. Dessa forma, os costumes vivenciados por essas comunidades influenciaram de forma direta na língua. De acordo com Fernández (2015, p. 4):

La historia de la lengua española es la historia de sus hablantes, de sus agrupaciones y comunidades, conjugada con las evoluciones nacidas de la misma lengua. Es, además, una historia condicionada por el repertorio idiomático de los territorios en que se ha implantado. Porque las lenguas, como los pueblos, rara vez viven aisladas.

O trecho acima faz referência a uma característica essencial da língua: ela é viva, heterogênea e não sobrevive de forma isolada, ou seja, sua evolução depende prioritariamente de seus falantes. Presente na maioria dos continentes, a língua de

Cervantes precisou passar por muitas adaptações, já que em cada lugar já existia seus povos, logo, sua cultura. Pode considerar essas adaptações como o processo pelo qual a língua passa e a partir do qual desencadeia o surgimento de suas variantes. Labov, considerado o precursor da Sociolinguística, aponta para analisar a língua como componente social, valorizando as relações sociais e o uso.

Pensar na variedade da língua dentro de um país já é algo rico e cheio de representações; logo, para uma língua que se fala em vinte e um países oficialmente, o fenômeno da variação é ainda mais evidente. Dessa forma, “as diversas variedades não podem ser subdivididas entre ‘certas’/ ‘erradas’, ‘bonitas’/ ‘feias’ ou ‘ricas’/ ‘pobres’. Todas as variedades são perfeitamente funcionais e capazes de atender às necessidades comunicativas de seus falantes” (Bezerra, 2011, p. 11). É nessa perspectiva que o presente estudo está embasado.

### 3. Chilenismo

Para compreender o processo de formação da variedade chilena, é necessário relembrar o processo de colonização do país. Antes da chegada dos espanhóis, o território chileno era habitado por uma grande quantidade de povos pré-colombianos, como atacamenhos, aimarás, changos, bem como os mapuches, maior povo indígena do Chile, os quais resistem até os dias atuais. Seguem lutando por seus direitos e possuem sua própria língua, os mapudungun.

Os mapuches lutaram fortemente contra seus invasores. Primeiro foram os incas e, em seguida, os espanhóis. O embate contra o colonizador perdurou por muitos anos, ficando conhecido como Guerra de Arauco. A independência do Chile só veio tempos mais tarde, no ano de 1810. A história desse país, portanto, é marcada por conflitos políticos, governos instáveis e, sobretudo, por muita luta por parte do povo chileno.

O estudioso Darío Rojas (*apud* Marsal; Sobottka, 2020), em uma entrevista, recorda o caráter da linguagem enquanto prática social e política, além de fazer parte do processo de construção de poder e de desigualdade dentro da sociedade. Para o teórico, o Espanhol falado no Chile passou e passa por várias influências e transformações culturais, desde os povos originários aos imigrantes, falantes de Espanhol ou não. Ao público brasileiro, ele descreve a variedade chilena em vários aspectos:

una pronunciación influida por los orígenes meridionales de la mayor parte de los españoles que llegaron a América (...) Quizá lo más distintivo del castellano chileno sea su entonación, el juego de ritmos y melodías que hacemos al hablar, que no sé bien cómo caracterizar (hay especialistas muy competentes trabajando en eso ahora mismo) pero que hace de inmediato reconocible el acento chileno. En lo gramatical, creo que lo más llamativo y diferenciador es el sistema mixto de pronombres, en donde alternan tú y vos

y con las correspondientes terminaciones verbales que se encuentran creo solo en Chile: amái, tenís, salís. En el vocabulario también hay palabras que solo usan los chilenos: fome, al tiro etc., pero asimismo hay mucho compartido con el resto de quienes hablan castellano (Rojas *apud* Marsal; Sobottka, 2020, p. 242).

Compreende-se, com a exposição da fala de Rojas e com a própria história do Chile, que o espanhol falado no país é cheio de particularidades, que passam pelos aspectos fonéticos aos léxicos; entretanto, não chega a ser um idioma à parte, completamente distinto das outras partes do mundo.

O termo *chilenismo* foi introduzido em 1953 com os estudos de Rabanales. Ele o descreve como “toda expresión oral, escrita o somatológica originada en Chile desde cualquier punto de vista gramatical, por los chilenos que hablan el español como lengua propia o por los extranjeros residentes que han asimilado el español de Chile” (Rabanales *apud* Pérez, 2011, p. 201). Ou seja, o chilenismo é o conjunto de todos os aspectos linguísticos e extralinguísticos. Existem, contudo, estudiosos que preferem não utilizar esse termo. Entretanto, neste estudo, o termo “chilenismo” assume um valor apreciativo, motivo pelo qual adotamos o uso dessa palavra. Além disso, segundo Rabanales (1953), os chilenismos podem ser de diferentes naturezas: morfológicos, lexicogênico, sintáticos, fonéticos, ortográficos, semasiológicos e estilísticos estrangeiros - indígena (com origem na língua dos povos originários) e semasiológicos (palavras que modificam o significado ao serem pronunciadas no Chile).

A história da lexicografia do Chile está relacionada com seu contexto histórico e por meio de progressos. Pérez (2011), ao fazer uma releitura de Rabanales (1992), reflete sobre o fato de que o léxico sofre influências de vários povos: peninsulares, com as palavras mais conhecidas entre os falantes do espanhol, são oriundas da Espanha; crioulos, não pela origem da palavra, mas pelo significado que ela assume ao chegar no Chile, conhecido também como chilenismo semasiológicos, tendo como exemplos expressões como *al tiro*, que quer dizer agora mesmo, *no más*, que significa somente; indígenas, com as palavras que estão relacionados com a flora, fauna e cultura ameríndia, de origem principalmente dos *quéchuas*, *aimarás* e *mapuches*, são alguns exemplo: *choclo*-milho, *guagua*-bebê, *guata*-barriga; mestiças, são as que são formadas a partir de estruturas hispânicas com bases indígenas, exemplos: *avergonzarse* - algo relacionado a ter vergonha; *enguatarse* - relacionado a encher a barriga seja de água ou comida, e, por fim, os estrangeirismos, que pode ser de diversas origens.

A fonética é uma expressiva representação dos chilenismos, já que os chilenos possuem suas particularidades ao falar. Alguns dos estudiosos acreditam que seja pela influência indígena. Os fenômenos são de diversas naturezas: passam do seseo à omissão da pronúncia de consoantes, esse último fenômeno alimenta o mito de que os chilenos

falam mal, “comem” as letras, estão entre eles a pronúncia da /s/ aspirada, considerada uma consoante fricativa-alveolar-surda, não faz vibrar as cordas vocais, tanto quando está no meio de vogais ou consoantes, geralmente, ocorre a aspiração, a elisão no final das palavras. Por exemplo: ao invés de pronunciar /estudiar/ diriam "ehtudiá", /más o menos/, "má o meno". Um processo semelhante ao mencionado ocorre com o fonema /d/ ao final de palavras. A tendência é omitir ou fazer a substituição por um fonema vazio em posição intervocálica, o que está presente também em palavras terminadas /ado/. Por exemplo, *pescado* se pronuncia como "péscao", *pesado* se pronuncia como "pesáo", *enojado* se pronuncia como "enojao" (Oliveira, 2018). Ocorrem muitos outros fenômenos fonológicos, porém, para este estudo esses dois servem como base.

Além disso, dentro do mesmo país existem variantes que podem estar relacionadas a faixa etária, gênero, grupo socioeconômico, entre outras classificações, desse modo, no Chile não seria diferente. Os estudiosos Cárcamo e Núñez (2020) observaram que um dos pontos relevantes na fala dos chilenos é o uso dos modalizadores, palavras que antecipam o que será dito. Eles discorrem sobre a presença dos modalizadores nos santiaguinos e destacam que no público mais novo ocorre a maior frequência, a expressão *como (que)* é a que recebe maior destaque, além disso, o uso dessas expressões também está relacionado com a intenção do falante e com tipo de relação que possui com seu interlocutor.

Também são modalizadores utilizados com periodicidade igual, médio/a, de repente, capaz (que). Para os autores Cárcamo e Núñez (2020), de acordo com os dados obtidos em seu estudo, o uso dos modalizadores tem maior frequência no público feminino, mais novo, e nas classes média e média alta, entretanto existem algumas exceções a depender do modalizador. Essas informações demonstram que o “Espanhol Chileno” é muito diverso.

#### **4. Ensino de língua estrangeira**

Pensar no ensino de língua exige do docente uma concepção clara sobre seu instrumento de trabalho. Para isso, é vital ter a consciência de que a língua vai além de escrever adequado à gramática. Ao longo dos anos, o conceito de linguagem e, por consequência, o de língua, passou de expressão do pensamento para interação, o que marca seu caráter de ser viva e heterogênea. Segundo Bagno (2021, p. 356), “línguas são o elemento mais importante de uma cultura, de uma sociedade”, e desse modo, é nesta perspectiva de língua enquanto cultura que o professor necessita ancorar-se, sobretudo, o professor de língua estrangeira.

Com isso, é interessante repensar a ideia de cultura como algo que está presente no dia a dia, da maneira de vestir-se à criação de produtos artísticos, pensando em como as práticas culturais são refletidas na forma de estar no mundo. Serrani (2005, p. 18), define que “a enunciação em novas línguas ou em variedades diferentes da própria é, como já dito, uma experiência que mobiliza questões identitárias”, sendo assim, ao mobilizar questões

identitárias, é uma oportunidade de reconhecer e valorizar a sua cultura e inteirar-se a respeito da cultura do outro sem preconceitos. Esse momento não é para definir uma cultura superior à outra, serve para verificar o que tem em comum e aprender com as diferenças.

Para o ensino de uma língua estrangeira, neste caso, o Espanhol, deve-se evitar o máximo de reducionismo, seja em relação aos povos que a têm como língua materna, ou ao fato de ser considerada uma língua fácil pela proximidade com o Português (OCEM, p. 134). De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (2018) o ensino de linguagens está relacionado com o desenvolvimento de competências orais, verbais, motoras, e artísticas que auxiliam no reconhecimento do eu enquanto sujeito social, além de contribuir para a defesa de diferente pontos de vista por meio da argumentação e outras formas de interação, respeito às diferentes culturas, a inserção no meio digital sabendo se posicionar de forma adequada ao contexto, sendo capaz de fazer críticas e refletir, dessa forma o ensino de língua estrangeira deve estar dentro de todos esses mecanismos citados.

Além disso, segundo Gargallo (2017), o professor deve estar atento a quem são seus alunos, como e onde vai realizar as atividades, e verificar o que eles conseguem aprender, para que seja afetivo e, dessa forma, contribua para a motivação do aluno frente ao aprendizado daquela língua estrangeira.

A autora também discorre que o processo de internalização do espanhol como língua estrangeira pode dar-se por meio de aquisição (processo inconsciente, espontâneo), por meio da aprendizagem (consciente e reflexivo) e pode ser misto, a junção da aquisição com a aprendizagem. Serrani (2005) discute sobre o fato do professor de língua ser interculturalista, aquele que é capaz de trazer práticas culturais e sociais para dentro da sala de aula e mediar os conflitos culturais. O professor, segundo ela, deve ser também o responsável por fazer reacomodações discursivas em um processo que não é linear. Ademais:

professores e outros agentes pedagógicos mais familiarizados com os processos sócio-subjetivos, identitários e ideológicos imbricados na produção/compreensão de linguagem produzirão, certamente, consequências positivas nas aulas (Serrani, 2005, p. 26).

Um docente atento, flexível, que reconhece o poder da cultura, de questões identitárias, enxerga a educação como emancipadora e faz uso, na prática, de pressupostos freirianos, além de considerar que:

ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. (...) ensinar não é transferir conhecimento - não apenas precisa de ser apreendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser - ontológica, política, ética,

epistemológica, pedagógica, mas também precisa de ser constantemente testemunhado, vivido (Freire, 2002, p. 21).

Internalizar e viver na prática que ensinar não é transmitir conhecimento já tira da prática do professor uma cultura arcaica de repasse e de que ele é o detentor da ciência. É necessário chamar atenção para o lugar do estudante enquanto protagonista e principal responsável por seu processo de aprendizagem.

Nesse contexto, o processo de aprendizagem de um estudante de língua estrangeira percorre muitas crenças, desde a forma como se aprende até a motivação, a última como eixo mais importante para a aprendizagem da LE. Além disso, existem níveis que identificam em que estágio da interlíngua o estudante de LE encontra-se. Ele transita da língua materna para sua língua meta em um processo conhecido como interlíngua, termo utilizado pela primeira vez por Selinker (1972), e que é considerado como um sistema linguístico utilizado por um não nativo. A interlíngua, portanto, é individual de cada estudante e avança de acordo com as novas descobertas, transita entre língua materna, língua meta e as estratégias comunicativas criadas pelo próprio aprendiz.

Dentro dessa discussão, López (1995, p. 204) traz ainda outra perspectiva ao relacionar os erros cometidos pelo estudante de língua estrangeira como sendo um “paso obligatorio, indicio y estrategia en el proceso de aprendizaje, proceso que pasa por una serie de estadios o ‘interlengua’ hasta llegar a la lengua meta”. Dessa maneira, o erro é mais do que uma “transgressão involuntária da norma”, está intrínseco ao processo. O problema é a forma como lidamos com ele. Para lidar com o erro em uma sala de aula de língua estrangeira existem estratégias que superam a análise contrastiva, que compreende o erro como algo intolerável, avança com a análise de erro, que passa a valorizar todo processo.

A autora avalia os erros em diferentes classes: erros sistemático-eventuais, erros transitórios, erros fossilizados, erros coletivos-individuais. O professor precisa estar consciente sobre qual tipo de erro se trata para saber como trabalhar. É essencial que em quaisquer das classes ele não interrompa a comunicação para dar destaque ao erro. Como mediador, ele pode retomar a frase e reformulá-la. Se o aluno está em dúvida e perguntar qual a palavra correta, aí sim o professor viria a falar explicitamente sobre o erro. Caso contrário, em outro momento, pode pensar em técnicas para se trabalhar o erro, como repetir tal ou qual palavra dentro de uma frase, construir uma tabela no quadro com os principais erros cometidos pelos alunos sem identificar de quem foi aquele erro, e tirar dúvidas de outros estudantes para assim evitar aqueles erros já cometidos, estimulando, sobretudo, o processo de conscientização e autocorreção dos alunos frente aos seus próprios erros.

Os documentos oficiais direcionam que o ensino de língua espanhola deve ampliar a visão de mundo dos alunos, criar um senso crítico, que ele possa reconhecer, valorizar as

diversas culturas e quando se trate de aspectos linguísticos, é interessante tratar as múltiplas habilidades (audição, escrita, oralidade, leitura). Para isso, é recomendada uma boa seleção de material didático. Segundo Barros e Costa (2010, p. 88),

considera-se material didático qualquer instrumento ou recurso (impresso, sonoro, visual etc.) que possa ser utilizado como meio para ensinar, aprender, praticar ou aprofundar algum conteúdo. Sendo assim, enquadram-se nessa definição não só os manuais mencionados acima, ou apostilas, folhas de exercícios, testes, provas, mas também livros em geral, dicionários, áudios, vídeos, jornais, revistas, textos diversos, músicas, jogos etc.

Percebe-se que, os materiais didáticos estão disponíveis em diferentes suportes e percorrem por vários gêneros, porém não é qualquer coisa que pode ser considerado um bom material, é necessário que o professor tenha em mente qual objetivo quer alcançar com aquela ferramenta, a idade dos alunos, contexto, quantidade, em que nível estão de LE. Com uma boa seleção de materiais, trazer o eixo intercultural tão importante para o ensino de língua, como propõe Serrani (2005), fica mais simples.

Diante disso, a Língua é uma parte significativa da cultura de um povo, é por meio dela que ocorre o processo de interação, e dessa forma, funciona também como mecanismo de perpetuação da cultura. A construção do termo chilenuismo reafirma o caráter singular da história desse país, que passou por diversas influências, seja dos colonizadores, povos originários, imigrantes, reflete questões identitárias e destaca a singularidade dos chilenos, não como uma língua à parte, completamente distinta de sua origem, mas, afirmando que língua é dinâmica, viva e depende dos seus falantes para sua transformação.

A elaboração das propostas atua neste sentido, de garantir o contato com questões culturais, trabalhar as habilidades de forma integrada, por meio de materiais autênticos, a fim de propor ideias ao professor do Ensino Básico. Em grande parte das vezes o docente tem autonomia na escolha desses materiais. É interessante olhar para eles como um fio condutor, que possibilita a interação entre aluno-aluno, aluno-conteúdo, aluno-professor. Um ponto importante para que o material cumpra com seu objetivo é conhecer o seu público, pois, no decorrer das aulas, o docente amplia o horizonte de expectativas.

## **5. Chilenuismo em sala de aula**

Para realização deste trabalho, de natureza qualitativa e que tem por objetivo apresentar ideias gerais de como trabalhar a cultura na aula de ELE, foram analisados materiais audiovisuais chilenos, sendo a escolha dos materiais feita tendo em vista os alunos da Educação Básica. Em particular, a escolha por esses dois materiais se deu porque apresenta ao docente alternativas de como pode trabalhar com um mais longo, o selecionado foi *Mi amigo Alexis Sánchez*, e outro mais curto, uma entrevista da cantora Trinidad Valentina. Levamos em consideração a faixa etária, os temas abordados e quais

assuntos podem tratar a partir do material. Barros e Costa (2010) sugerem que o docente não só crie materiais, mas faça adaptações aos que já existem, levando em consideração a finalidade pedagógica e a reflexão a respeito de materiais que realmente favoreçam a aprendizagem.

Daremos aqui ideias gerais para servir de inspiração ao professor. Cada docente, portanto, não precisa realizar a execução como está descrito. Cada professor pode, sim, adaptar as ideias à realidade da sua turma; entretanto, não deve perder de vista que o eixo cultural não deve ficar em segundo plano. As aulas de língua devem ser conectadas. Para as aulas de Língua Estrangeira, o ideal é que aconteçam atividades preparatórias que buscam saber dos alunos o que eles já sabem sobre o conteúdo, vocabulário, tema, gênero, e que também busquem antecipar e prever possíveis dificuldades, fazer inferências, identificar a ideia principal e sintetizar informações (Bressan, 2002). Além das atividades preparatórias, García (2007) aponta que devem ocorrer as exploratórias/compreensão, verificando todos os aspectos e por fim, a de retomada, com a finalidade de saber se o objetivo foi alcançado tanto da turma quanto do professor. O texto da autora está direcionado para o uso de literatura nas aulas de ELE, algumas das atividades propostas abaixo foram inspiradas no seu estudo.

No momento do planejamento da aula, o docente deve recordar que “trabalhar as atividades de forma integrada expõe o aluno à riqueza e à complexidade da linguagem usada para interação social” (Bressan, 2002, p. 60). A OCEM alerta que o ensino de espanhol passa pela transversalidade, incluindo questões políticas, econômicas, sociais, de informação, de esportes, entre outros. Além disso, nos diz que as competências e habilidades não devem ser postas de maneira isolada e que:

A partir do momento em que os estudantes desenvolvem tais competências e habilidades de forma integrada, desenvolve-se também sua competência intercultural. Dessa forma, um amplo tema gerador pode levar a reflexões de ordem bastante variada: linguística, sociocultural, sócio-econômica, política, discursiva etc. (OCEM, 2006, p. 152).

Ou seja, o ensino de LE é uma grande teia, que percorre da concepção de língua (linguagem) à escolha de materiais didáticos, passando pelo uso dos gêneros ao desenvolvimento das múltiplas habilidades (compreensão leitora e auditiva, expressão oral e escrita) e a formação enquanto cidadão.

Por que materiais audiovisuais? Esse tipo de material tem estado cada vez mais presente na vida das pessoas, ademais, podem trazer para sala de aula a língua em uso. São materiais amplos e comportam uma grande variedade de gêneros, que podem ser filmes, documentários, vídeos, comerciais, fotografias, podcasts. Além disso:

Sendo o audiovisual um texto, com suas características multissemióticas, deve ser lido pelos alunos e não apenas “assistido”. Nessa perspectiva, assistir é compreender e compreender, por sua vez é refletir e refletir é, no fim das contas, se posicionar criticamente diante dos discursos promovidos pelo audiovisual, captar e discutir sobre os diversos segmentos do aspecto sociocultural por ele vinculado. Assim, desenvolver o letramento audiovisual, na aula de LE, implica desenvolver letramento crítico (Santos; Nunes; Serafim; 2022, p. 33).

Como sugestão para trabalhar o léxico do espanhol chileno, temos o longa *Mi amigo Alexis Sánchez*, que pode ser encontrado na plataforma de *streaming* Netflix. Tem duração de 1h e 42min com faixa etária de +12 anos. Os temas prevalentes são amizade, disciplina, futebol, expectativa do pai. O filme gira em torno da história de Tito, um garoto de 12 anos, de família humilde, que joga muito bem futebol e adora jogar com seus amigos, mas seu pai quer torná-lo um jogador profissional, abdicando até mesmo da escola. Certo dia, o garoto encontra com Alexis, um dos maiores jogadores do Chile, e desde então passam a manter contato. O pai de Tito aproveita essa oportunidade para falar sobre o talento do filho. Antes de partir para o material escolhido, deve ser questionado aos alunos o que eles conhecem sobre a história da expansão da língua espanhola, se já ouviram chilenos falando, quais são suas considerações. Com as respostas o docente vai construir pontes sobre a diversidade da língua, resgatar também fatos da história do país de origem para criar familiaridade e envolver os educandos. As ideias para trabalhar com esse filme em sala de aula são baseadas no seguinte esquema:

1. Atividade preparatória: Apresentar uma foto de alguma cena do filme, questionar sobre o que eles acreditam que seja, ainda sem mencionar o título do longa, perguntar como eles acreditam que seja o desenvolvimento da história, se alguém conhece Alexis Sánchez etc.

**Imagem 1:** Cena do filme



Fonte: Flixboss, 2019.

Em seguida pode-se realizar a atividade exploratória com aviso prévio para que ao decorrer do filme anotem as palavras desconhecidas, a sugestão é: a construção de um dicionário em grupos, com as palavras que eles não conheciam, com foco nos chilenismos

que apareçam ao longo do filme e estender essa busca para outras palavras e expressões. São alguns dos chilenismos encontrados no filme:

**Tabela 1:** Chilenismos presentes no longa

Chilenismos
<b>Al tiro-</b> agora mesmo
<b>Así no más-</b> algo parecido com é isso e ponto
<b>Cacho-</b> entendo
<b>Comfort-</b> costumam trocar o nome papel higiênico pela marca
<b>Chiquillos-</b> meninos
<b>Hueón-</b> idiota, a depender do contexto pode ser usado de forma grosseira ou amigável
<b>Oye-</b> utilizado para chamar atenção
<b>Po-</b> ao final das frases é comum ter um "po" que vem de pues
<b>Le pone pino-</b> fazer com vontade, entusiasmo

Fonte: elaborado pela autora.

Por fim, na atividade de retomada, nos mesmos grupos os alunos precisam resumir a história do filme em no máximo 5 orações e passar para outro grupo. Os alunos escolhem qual dos resumos ficou melhor e dizem o porquê. Essas são algumas ideias para trabalhar um longa, explorando os aspectos linguísticos e extralinguísticos. Cabe ao docente adequar à sua realidade.

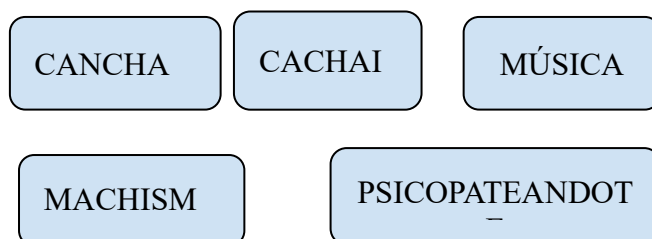
A segunda sugestão é uma entrevista da cantora Trinidad Valentina, conhecida como Princesa Alba, concedida à TV Meganotícias, que está disponível no canal do Youtube, com o tempo de onze minutos e vinte quatro segundos. A entrevista é feita em um parque, um ambiente mais leve, as perguntas são voltadas para a carreira da artista e as dificuldades de ser uma cantora na indústria musical chilena. A escolha por esse material dá-se pelo fato de que seguindo a OCEM (2006, p. 152), o ensino de Espanhol é transversal, e “um amplo tema gerador podem levar a reflexões de ordem bastante variada: linguística, sociocultural, socioeconômica, política, discursiva etc”.

Em consonância a isso, é uma oportunidade para recordar o gênero entrevista, observar o uso da linguagem, ao longo da entrevista é possível notar muitos chilenismo, seja no léxico, como por exemplo, "cachai" e "po", quanto na fonética. Para isso, destacamos os fenômenos de elisão do fonema /s/ ao final das palavras, tendo como alguns exemplos: seis-sí, los camarines - los camariné, entonces - entonce, mujeres - mujeré, amigas - amiga; ocorre também a omissão intervocálica do fonema /d/, sobretudoo - sobretoó, nada -naa, preocupado -preocopaó, nada - na. Antes de exibir a entrevista, dividir os alunos em grupos e entregar pequenas entrevistas impressas de cantoras falantes de espanhol, (como por exemplo: Camila Cabello, Jimena Barón, Monlafert, Princesa Alba, Skakira), dar um tempo para lerem e discutirem entre si, perguntar se elas já haviam visto alguma coisa sobre elas, se já escutaram alguma canção. Após esse momento, colocar rapidamente trecho de alguma música de duas das cantoras, questionar se sentiram alguma diferença de sotaque,

nesse momento o professor aproveita para explicar sobre a riqueza linguística do Espanhol e que cada um tem suas particularidades.

Dando continuidade a sugestão é que seja entregue a alguns alunos palavras que aparecem ao longo da entrevista para que eles já criem suas próprias hipóteses sobre o conteúdo da entrevista, por exemplo:

**Imagem 2:** Palavras que aparecem ao longo da entrevista



Fonte: elaborado pela autora.

Como atividade exploratória solicita-se que os alunos façam grupos e identifiquem ao longo da entrevista os sons que soam diferentes para eles. Logo após essa atividade, o docente faz a explicação desses fenômenos. Por fim, solicita-se que nos mesmos grupos eles façam uma busca em meio aos cantores chilenos para identificar o fenômeno. Com essas atividades, é possível trabalhar com os alunos questões culturais, de léxico, fonética, compreensão, cumprindo com o papel social do ensino de língua.

## 5. Considerações finais

No ensino de língua estrangeira o eixo cultural não deve de forma alguma ser colocado em segundo plano, como sugere os documentos oficiais, o estudo de língua deve formar o aluno não só para conhecimentos linguísticos, mas também para a formação de senso crítico, favorecer conhecimento de mundo, libertar de preconceitos e, sobretudo, reconhecer enquanto protagonista do seu conhecimento. Outrossim, possibilita ao estudante integrar suas habilidades, valorizar suas questões identitárias e a do outro, por meio de distintos materiais pedagógicos.

O objetivo deste estudo é mostrar que é possível trabalhar com materiais didáticos de um espanhol não colonizador, o que acreditamos que tenha sido alcançado, já que, no decorrer deste trabalho, foram expostos materiais e propostas gerais para que sejam desenvolvidas aulas na Educação Básica levando em consideração o eixo cultural do Chile e da cultura chilena. Conclui-se, com esta pesquisa, que é possível trabalhar a diversidade linguística do espanhol utilizando-se de materiais autênticos como recurso didático, além de ser uma oportunidade para trabalhar as habilidades e competências de forma integrada, sem perder de vista o eixo cultural e proporcionar ação reflexiva. Espera-se, com esse

estudo, que possamos contribuir para a desconstrução do mito segundo o qual o Espanhol bem falado é o europeu e de incentivar a utilização de produtos culturais produzidos na América Latina.

## Referências

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

BARROS, Cristiano; COSTA, Elzimar. Elaboração de materiais didáticos para o ensino de espanhol. *In: Coleção Explorando o Ensino – Espanhol*. v. 16 MEC, p. 85-111, 2010.

BAGNO, Marcos. O que é uma língua? Imaginário, ciência e hipóstase. *In*. LAGARES, Xoán Carlos; BAGNO, Marcos (orgs.). *Políticas da norma e conflitos linguísticos*. São Paulo: Parábola, 2011.

BEZERRA, Benedito. *Letras/Sociolinguística*. Recife: UPE/NEAD, 2011.

BRESSAN, Cláudia. *A elaboração de tarefas com vídeos autênticos para o ensino de línguas estrangeiras*. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/12508/000626611.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 30 mar. 2023 .

CENTRO UNIVERSITÁRIO METODISTA IZABELA HENDRIX. Conheça as 10 línguas mais faladas no mundo. Minas Gerais. 08/03/2022. Disponível em: <http://izabelahendrix.edu.br/noticias/conheca-as-10-linguas-mais-faladas-no-mundo>. Acesso em: 10 ago. 2023.

FERNÁNDEZ, Francisco. *La Maravillosa Historia del Español*. Madrid: Instituto Cervantes, 2015.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. 25 ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2002.

GARCÍA, María. Cómo llevar a la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica. *Marco ELE. Revista Didáctica ELE*, n.5, p. 1-51, 2007. Disponível em: <https://marcoele.com/descargas/5/albaladejo-literaturaalaula.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2023.

GARGALLO, Isabel. *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. 5 ed. Madrid: Arco/Libros, S.L. 2017.

INSTITUTO CERVANTES. *El español: Una lengua viva*. Informe 2022. Disponível em: [https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol\\_lengua\\_viva/pdf/espanol\\_lengua\\_viva\\_2022.pdf](https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2022.pdf) Acesso em: 28 mar. 2023.

LÓPEZ, Sonsoles. Errores e interlengua en el aprendizaje del español como lengua extranjera. *Servicio de Publicaciones UCM*, Madrid, p. 203-216, 1995. Disponível em: <https://core.ac.uk/reader/38833820>. Acesso em: 28 mar. 2023.

MARSAL, Meritxell; SOBOTTKA, Mary. ¿Cómo hablan los chilenos? Conocer la historia de un idioma para traducir. Entrevista al profesor Darío Rojas. *RÓNAI - Revista de Estudos Clássicos e Tradutórios*, v. 8, n. 2, p. 235-244, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/ronai/article/view/32386/21790>. Acesso em: 20 mar. 2023.

MEGANOTICIAS. *Entrevista Princesa Alba: "Me invitaban a videos para aparecer atrás"*. Youtube, 2022. 1 vídeo (11 min. 24 s.) Publicado pelo Canal Meganotícias. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vRuONd7uBJs>. Acesso em: 14 abr. 2023.

MI amigo Alexis Sánchez. Direção: Alejandro Fernández Almendras. Produção: Juan de Dios Larraín, Pablo Larraín, Diego Vergara, Enrique González Ledesma. Chile: Netflix, 2019. Filme (102 min).

NÚÑEZ, Abelardo; CÁRCAMO, Jorge. Los modalizadores de atenuación como (que), igual, medio/a, de repente y capaz (que) en el habla santiaguina: análisis pragmático y sociolingüístico. *Nueva Revista del Pacífico*, Chile, n.72, p. 145-172, jun. 2020. Disponível em: [https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0719-51762020000100144](https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0719-51762020000100144). Acesso em: 20 mar. 2023.

ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO. *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, v.1, 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf). Acesso em: 15 mar. 2023.

OLIVEIRA, Iara. *Fonética e fonologia da língua espanhola*. Indaial: UNIASSELVI, 2018.

PÉREZ, Teresa. Ambrosio Rabanales y el español de Chile: una aproximación a los conceptos de norma y de chilenismos. *Boletín de Filología*, Santiago de Chile, Tomo XLVI, n. 1, 2011, p. 199-218.

SERRANI, Silvana. *Discurso e Cultura na Aula de Língua: currículo - leitura - escrita*. Campinas: Pontes, 2005.

SANTOS, Gênesson; NUNES, Tiago; SERAFIM, Mônica. Os letramentos crítico e audiovisual na promoção de uma abordagem de leitura sociocultural no ensino de espanhol L/E. *Revista Docentes*, v. 7, n. 20. p. 30-37, dez. 2022. Disponível em: <https://revistadocentes.seduc.ce.gov.br/revistadocentes/issue/view/23/V7%2Cn%C2%BA20%2C2022>. Acesso em: 28 mar. 2023.

Recebido em 05 de abril de 2023

Aceito em 25 de janeiro de 2024





# Diálogos entre a BNCC e o ENEM: impactos do novo documento curricular nas questões de Literatura

Davi Leonardo Barbosa e Silva\*

**Resumo:** O artigo toma como peças centrais dois itens que estão presentes no dia a dia das escolas brasileiras, tanto públicas quanto particulares, e são eles a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). O principal objetivo desta pesquisa é elucidar a relação entre os dois documentos e seus possíveis impactos na educação literária (com foco no Ensino Médio). Para tal, utilizamos como base teórica os estudos de Luft e Fischer (2017), Fontes (2018) e Ipiranga (2019). O artigo é de natureza documental e faz análise quantitativo-qualitativa das edições realizadas pelo Enem após a publicação da BNCC, para fins comparativos. Os critérios utilizados foram os tipos de questões acerca da Literatura — literatura propriamente dita ou literatura tomada como pretexto para outras disciplinas —, os objetos do conhecimento, os gêneros e os suportes dos textos, os movimentos artístico-literários e os autores. Nessas análises, foi possível identificar que o Enem apresenta pouca variação nas questões que envolvem movimentos artístico-literários e que, mesmo quando as questões consideram o caráter literário dos textos, eles não são reproduzidos de forma integral. Desse modo, vai de encontro ao que preconiza a BNCC quanto à importância da leitura e fruição literária.

**Palavras-chave:** Base Nacional Comum Curricular; Exame Nacional do Ensino Médio; Literatura.

**Abstract:** The article focuses on two central components present in the daily life of Brazilian schools, both public and private: the National Common Curricular Base (BNCC) and the National High School Exam (Enem). The main objectives of this research are to elucidate the relationship between these two documents and their potential impacts on literary education, specifically in the context of high school. To achieve this, we draw upon the theoretical foundations of studies by Luft and Fischer (2017), Fontes (2018) and Ipiranga (2019). The article adopts a documentary nature and employs a quantitative-qualitative analysis of Enem editions subsequent to the publication of the BNCC, for comparative purposes. The criteria utilized include the types of questions related to literature – whether literature itself or literature used as a pretext for other purposes – , the knowledge objects, genres and text formats, artistic-literary movements and authors. Through these analyses, it became evident that the Enem displays limited variation in questions involving artistic-literary movements and that, even when questions acknowledge the literary nature of texts, they are not reproduced in their entirety. Thus, this misalignment contradicts the intentions of the BNCC regarding the significance of literary reading and appreciation.

**Keywords:** National Common Curricular Base; National High School Exam; Literature.

---

\* Graduando do curso de Letras – Português e Espanhol pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Trabalho produzido no âmbito da Bolsa de Incentivo Acadêmico, financiado pela FACEPE (Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco). Sob orientação da Profa. Dra. Tatiana Simões, do Departamento de Educação da UFRPE.

## 1. Introdução

O presente artigo refere-se à relação entre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e ao modo como aquele documento afeta ou é afetado pelo Exame, nos aspectos relacionados à Literatura. Pode-se definir a BNCC como um documento que regulamenta quais são as aprendizagens essenciais a serem trabalhadas na educação básica e, por conseguinte, nos materiais didáticos e exames de avaliação em larga escala. Já o Enem é o principal meio de ingresso para o Ensino Superior, sendo um mapeador das habilidades e competências que devem ser lecionadas durante o Ensino Médio, uma vez que farão parte das questões da prova. A importância do Exame Nacional é justificada por sua larga adesão pelas universidades de todo o país e pelos *rankings* divulgados pelas escolas com base nas notas de seus alunos.

Criado em 1998, com a finalidade de averiguar a performance dos estudantes ao final da educação básica, o Enem assumiu uma nova configuração em 2009, tornando-se a principal forma de ingresso adotada pelas instituições de Ensino Superior, sob a denominação novo Enem<sup>1</sup> (Luna; Marcuschi, 2017). Sua Matriz de Referência (Brasil, 2009) foi construída com base nos documentos curriculares vigentes na época — os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio e as Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio —, os quais conferiam à Literatura o estatuto de disciplina. Tal lugar, no entanto, não foi contemplado pela BNCC, que relegou à Literatura o espaço de um campo de atuação social, no escopo do ensino de Língua Portuguesa (Brasil, 2018a). Embora o Enem não tenha sido modificado oficialmente, após a promulgação da BNCC, consideramos que ele é passível de sofrer influências desse novo documento curricular na abordagem dos objetos do saber. Do mesmo modo, julgamos que o currículo proposto pela BNCC também leva em conta as avaliações em curso, a exemplo do Enem.

Diante disso, nosso objetivo geral é investigar os possíveis efeitos que a BNCC produziu no Exame, observando possíveis impactos em suas edições de 2018 a 2020. Para tal, traçamos um paralelo entre as questões do Enem e as habilidades da BNCC que envolvem a leitura de gêneros literários, a fim de averiguar a natureza do tratamento a eles oferecido. A investigação desse tema surge em vista da necessidade de entender como a articulação entre o documento e o Exame, no seu atual modelo, pode interferir positiva e/ou negativamente nas diretrizes assumidas pelas escolas quanto ao currículo e às formas de avaliação, e, particularmente, quanto às competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes. Além disso, busca-se relatar o descaso com a Literatura por parte do Exame.

---

<sup>1</sup> Em 2018, o Ministério da Educação (MEC) apresentou uma proposta de reformulação do Enem e sua utilização como forma de seleção unificada nos processos seletivos das universidades públicas federais (Brasil, 2018c).

Analisamos os conteúdos, as competências e as habilidades relativas aos campos de atuação artístico-literários, indicados na BNCC do Ensino Médio, em comparação com as questões de Literatura da prova da área de “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias”, apresentadas nas edições de 2018 a 2020 do Enem. Observamos os cadernos azuis dessas edições, a fim de estabelecer um controle adequado no processo de seleção do *corpus*.

A metodologia utilizada baseia-se na pesquisa bibliográfica e documental, tendo, como aportes teóricos, estudos desenvolvidos por Luft e Fisher (2017), Fontes (2018) e Ipiranga (2019). O trabalho é de cunho quantitativo e qualitativo-interpretativo, pois foram elaborados gráficos a respeito dos tópicos abordados, bem como foi realizada uma reflexão analítica sobre os tipos de questões encontradas, buscando compreender as escolhas – de textos, de autores, de gêneros etc. – que embasam sua elaboração.

Os critérios de análise adotados foram: os movimentos literários, os gêneros, os autores e os suportes dos textos selecionados para as questões da prova; os objetos de saber explorados e o encaminhamento teórico-metodológico adotado nas questões (as que contemplam a literatura propriamente dita e as que a tomam como pretexto para tratamento de outros conteúdos). Os exemplos de questões do Enem apresentados neste trabalho são representativos do tipo encontrado, conforme os critérios de análise e o nosso posicionamento em defesa de uma avaliação dialógica da Literatura que se ancore na leitura do texto e da reflexão sobre os conhecimentos literários (Luft; Fisher, 2017).

A fim de entendermos as inter-relações entre os currículos propostos pela BNCC e pelo Enem para o ensino de Literatura, discutiremos inicialmente a concepção curricular da BNCC e como isso afeta o ensino. Em seguida, apresentaremos a Matriz de Referência adotada pelo Enem. Por fim, vamos expor os resultados da pesquisa e analisaremos exemplos de questões representativas das tendências encontradas no Exame, quanto à Literatura. Encerram o trabalho as considerações finais, seguidas das referências.

## **2. O currículo proposto pela BNCC para o ensino de Língua Portuguesa e Literatura**

Ao discutir a proposta da BNCC para o ensino de linguagem, Geraldi (2015) explicita os eventos que levaram ao surgimento desse documento, sendo uma espécie de continuação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, dado os princípios teórico-metodológicos adotados, como por exemplo, o “USO-REFLEXÃO-USO” que orienta toda a proposta curricular de Língua Portuguesa. Para o autor, contudo, esse documento peca pela quantidade excessiva de gêneros propostos para estudo e pela introdução de gêneros alheios à realidade do estudante. Ademais, “há uma ausência de focalização nos gêneros quase cotidianos e específicos do trabalho do estudante enquanto estudante” (Geraldi, 2015, p. 388).

No âmbito da Literatura, segundo a observação de Fontes (2018, p. 98), a BNCC assume “uma concepção da aprendizagem da arte de maneira geral e fruída, deixando à interpretação o conhecimento que deve ser ensinado em nome da fruição e construção de sentidos”. Para a autora, isso implica utilizar a Literatura e seu ensino como um objeto da arte de maneira geral, entendendo que, ao fazê-lo, negligencia-se o conhecimento teórico e, estando no “mesmo nível de outras artes”, é vista como uma fonte de gozo e divertimento.

“O que a educação literária (Leahy-Dios, 2000) enfatiza é a *experiência* vivenciada com a literatura” (Ipiranga, 2019, p. 112, grifo da autora). Isso diverge frontalmente das aulas movidas a excertos de textos, que é recorrente hoje em grande parte das escolas, uma vez que os manuais didáticos apresentam ainda uma tendência à fragmentação: poucos poemas selecionados e raros textos em prosa completos — dada a dificuldade estrutural de se reproduzi-los integralmente —, seja para ilustrar o estilo de época, seja para exemplificar uma característica do autor (Pinheiro, 2022). Nessa mesma perspectiva, Ipiranga (2019) aborda a superficialidade à qual o texto literário é submetido, limitando-o apenas a curtos trechos que não invocam a curiosidade do aluno e, assim como para Fontes (2018), negligenciam o conhecimento teórico.

No que reporta à Literatura, no âmbito do campo artístico-literário, segundo Ipiranga (2019), a BNCC advoga leituras mais aprofundadas, compartilhamento de experiências de leitura, inserção de novos contextos e outras modalidades de escrita e percepção do mundo. Em relação ao cânone, mesmo privilegiando os clássicos e seu poder de formação, o professor precisa estar aberto a manifestações que diferem da tradição e perceber o poder da palavra em outros discursos. Também observamos que a BNCC privilegia a leitura e a fruição da obra, o estudo dos gêneros literários, a diversidade de autoria na produção literária e o incentivo à autoria do aluno, defendendo a centralidade do texto literário na prática de ensino da Literatura.

### **3. O currículo proposto pelo Enem para a Literatura**

Pode-se dizer que a Matriz de Referência do Enem constitui um avanço metodológico em relação aos programas dos antigos vestibulares, visto que agrupa os saberes de forma interdisciplinar pela área do conhecimento, focando as competências e as habilidades tidas como basilares para a formação dos estudantes (Brasil, 2009).

No âmbito da área de “Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias”, a proposta privilegia a compreensão textual, os usos das linguagens, a análise e a reflexão sobre os textos considerando o seu contexto, como descrito na competência 5 da Matriz, direcionada à Literatura: “Analisar, interpretar e aplicar recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção” (Brasil, 2009, p. 3).

Contudo, indo ao encontro do que preconiza a BNCC, essa competência e as habilidades a ela relacionadas assinalam um modelo avaliativo que privilegia a leitura do texto literário: o diálogo entre o texto, suas condições de produção e seu contexto histórico-social de circulação, a análise da configuração formal, estilística e estrutural da obra literária em relação com o movimento a que se vincula e o reconhecimento do caráter humanizador da Literatura, como forma de manifestar diferentes perspectivas sobre a vida e sobre o homem (Brasil, 2018a).

Luft e Fisher (2017), ao analisarem as questões de Literatura das provas de “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias”, do novo Enem, entre 2009 e 2016, identificaram quatro categorias, a saber: questões de Literatura *stricto sensu* [...], questões de Literatura e Língua, questões de Literatura e Humanidades e questões de Literatura e Artes, chegando, na soma, ao total de 159 questões. Dessas 159 questões, cerca de 60% correspondem a questões de Literatura *stricto sensu* e, no restante, os textos literários são utilizados como pretexto para questões linguísticas, artísticas e/ou históricas, ou seja, adquirem caráter secundário, podendo ser facilmente substituídos por outros textos (Luft; Fischer, 2017).

Outro aspecto a destacar é a predominância do gênero lírico, que permite, ao Exame, utilizar textos curtos e trabalhar aspectos da compreensão textual, sem explorar conhecimento literário prévio. Isso acontece em 69% das questões de Literatura, ou seja, mais da metade das questões não exige algum conhecimento específico por parte do aluno, tornando o texto literário ainda mais banal (Luft; Fischer, 2017).

Os autores apontam as consequências causadas pelo tratamento dado por parte do Exame, que “ao negligenciar a Literatura em sua especificidade, o Enem põe em risco aquilo que é mais caro à disciplina, a autonomia dos textos literários, os quais são utilizados [...] para análises linguísticas ou para a verificação de conhecimentos relativos a outras áreas” (Luft; Fischer, 2017, p. 72). Na próxima seção, investigaremos como tais conteúdos vêm sendo trabalhados pelo novo Enem após a publicação da BNCC do Ensino Médio, a fim de verificar se houve algum tipo de alteração na abordagem avaliativa da Literatura pelo Exame.

#### **4. Análise dos dados**

As análises demonstram que o Exame consegue abordar diversas realidades literárias, dos cânones até os autores negros, mulheres e/ou de regiões menos “tradicionais”. Apesar disso, não apresenta a mesma diversidade no quesito “gêneros”, focando principalmente no poema e nas narrativas (com destaque para contos e romances), utilizando os livros como principais meios ou suportes de veiculação dos textos.

Esse destaque dado aos livros negligencia a produção literária digital, que é um fenômeno em ascensão. Há ainda um domínio dos textos dos períodos modernos e contemporâneos, minando, assim, a diversidade das correntes estéticas como propõe a BNCC (Brasil, 2018a). Em contrapartida, observamos que a maioria das questões do Enem privilegia uma ou mais habilidades previstas por esse documento, ainda que parte delas não esteja vinculada à Literatura propriamente dita, mas a outros eixos de ensino da linguagem. Apresentaremos, a seguir, os gráficos e algumas questões comentadas que embasam nossos argumentos.

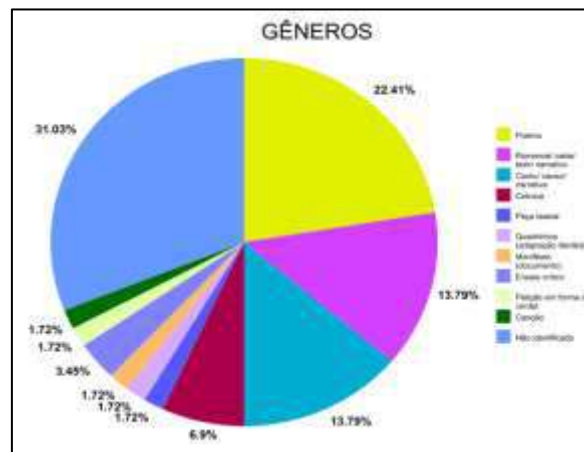
Recapitulando nossos critérios de análise, iniciaremos, com a montagem de gráficos, pelo eixo de abordagem da Literatura, isto é, pelo viés predominante de tratamento do texto literário. Consideramos questões de Literatura propriamente dita as que envolvem: história da Literatura, análise e/ou interpretação do texto literário, identificação e compreensão de figuras de linguagem, de Literatura como pretexto para avaliação de Língua Portuguesa (LP) — aquelas que tomam um fragmento textual para interrogar sobre um tópico linguístico-gramatical ou sobre a compreensão leitora — e, por último, de Literatura e outras artes — as que usam o texto como base para questões artísticas e/ou históricas, colocando a leitura literária em um plano secundário. Articulamos a esse gráfico, um sobre os gêneros e suportes dos textos recorrentes nas edições do Exame em análise, como veremos adiante. Após esses critérios, tratamos da seleção dos conteúdos, ou seja, dos objetos do conhecimento literários, da autoria dos textos e dos movimentos estéticos ou artístico-literários. A cada um ou dois gráficos, explicitamos questões representativas das tendências majoritárias que eles assinalam, como se verifica a seguir:

**Figura 1** - Gráfico de eixos de abordagem da Literatura



Fonte: Os autores.

Figura 2 - Gráfico de gêneros textuais recorrentes no Enem



Fonte: Os autores.

A predominância dos poemas pode ser explicada pela sua extensão relativamente mais curta que a dos demais gêneros, adaptando-se mais facilmente aos limites físicos e espaciais de uma prova. Isso também explica a fragmentação de textos narrativos, como os romances e os contos. A questão seguinte ilustra o tratamento dado aos poemas pelo Exame, pois exige do candidato interpretar adequadamente tanto o enunciado quanto os elementos literários, ou melhor, as escolhas estilísticas e estruturais realizadas pelo autor na construção do texto:

Figura 3 - Questão 18 de Literatura do Enem 2020

### Questão 18

#### Retrato de homem

A paisagem estrita  
ao apuro do muro  
feito vértebra a vértebra  
e escuro.  
A geração dos pelos  
sobre a casca e os rostos  
em seus diques de sombra  
repostos.  
Os poços com seu lodo  
de ira e de tensão:  
entre cimento e fronte  
— um vão.  
As setas se atiram  
às margens de ninguém,  
ilesas a si mesmas  
retêm.  
Compassos de evasão  
entre falange e rua  
sondando a solitude  
nua.

E na armadura de coisa  
salobra, um só segredo:  
a polpa toda é fruição  
de medo.

ARAÚJO, L. C. **Cantochão**. Belo Horizonte: Imprensa Publicações — Governo do Estado de Minas Gerais, 1967.

No poema, a descrição lírica do objeto representado é orientada por um olhar que

- A. desvela sentimentos de vazio e angústia sob a aparente austeridade.
- B. expressa desilusão ante a possibilidade de superação do sofrimento.
- C. contrapõe a fragilidade emocional ao uso desmedido da força física.
- D. associa a incomunicabilidade emocional às determinações culturais.
- E. privilegia imagens relacionadas à exposição do dinamismo urbano.

Fonte: Brasil (2020, p. 10).

O texto tomado como objeto da questão apresenta particularidades interessantes, a começar por sua estrutura formada por “quadras”, que vão dando progressão às ideias com certo ar de tensão na trama. Esse visual estético associado a um tema psicológico são marcas características da 3ª fase do Modernismo e criam uma atmosfera mais íntima com o leitor.

Observa-se a correlação entre essa questão com as competências e habilidades propostas pela BNCC, pois exige do candidato: “perceber as peculiaridades estruturais e estilísticas de diferentes gêneros literários [...]” (Brasil, 2018a, p. 527) e “fruir e apreciar esteticamente diversas manifestações artísticas e culturais, [...] de modo a aguçar continuamente a sensibilidade, a imaginação e a criatividade” (Brasil, 2018a, p. 496).

O enunciado apresenta clareza e objetividade em sua formulação. Já as alternativas utilizam uma linguagem mais formal, que faz jus ao rebuscamento linguístico do poema. A alternativa “A” contempla exatamente os sentimentos de solidão, angústia e vazio do autor, como pode ser observado nos trechos: “sondando a solitude nua/ a polpa toda é fruição de medo”. Já a alternativa “B” exprime em partes o que o autor deseja: a superação do sofrimento, porém, no fragmento, o autor opta por “desabafar” sobre seus sentimentos negativos, mas não os vê como eternos.

A alternativa “C” não está de acordo com o que é apresentado no fragmento, pois não é possível determinar se o autor, além do sentimento de tristeza, sente raiva. A alternativa “D” falha ao colocar as barreiras sociais como única justificativa para a incomunicabilidade emocional do autor, o que não é visto, no fragmento, como fator determinante para escrever o poema. A alternativa “E”, por sua vez, foca nas descrições dos ambientes, como nos trechos: “A paisagem estrita/ ao apuro do muro/ os poços com seu lodo”. No entanto, o autor utiliza essa ambientação para dar mais profundidade e intimidade ao que diz.

A questão poderia, ainda, ter explorado o fato da obra ter sido publicada em meio ao período da ditadura militar no Brasil e buscar associar a melancolia e a frustração do eu lírico ao momento que era vivido. Isso permitiria uma integração maior entre o texto e o contexto, assim como uma leitura mais aprofundada da obra pelo candidato. Observa-se que a questão acima explorou aspectos da configuração do poema, bem como exigiu do candidato uma apreciação crítica e estética que são conteúdos muito presentes nas edições do Exame, de acordo com a habilidade 16 da BNCC, de “relacionar informações sobre concepções artísticas e procedimentos de construção do texto literário” (Brasil, 2009, p. 3). O gráfico seguinte comprova essa tendência:

**Figura 4** - Gráfico de objetos de conhecimento literários



Fonte: Os autores.

Através do gráfico, é possível conjecturar que, apesar de parecer bem distribuído, observa-se uma parca variação dos objetos do conhecimento de Literatura, de modo geral. Os fragmentos demonstram o ponto-chave dessas questões: exercitar o conhecimento histórico-social, na intenção de fazer o leitor se sentir parte do enredo apresentado nos fragmentos. Entretanto, esse potencial é desperdiçado em partes, ao não explorar, por exemplo, a relação entre a sociedade brasileira da época (que vivia em um regime ditatorial e extremamente machista) e o fragmento de Rebelo, tomado como objeto da questão a seguir:

Figura 5 - Questão 23 de Literatura do Enem 2018

**Questão 23**

O trabalho não era penoso: colar rótulos, meter vidros em caixas, etiquetá-las, selá-las, envolvê-las em papel, celofane, branco, verde, azul, conforme o produto, separá-las em dúzias... Era fastidioso. Para passar mais rapidamente as oito horas havia o remédio: conversar. Era proibido, mas quem ia atrás de proibições? O patrão vinha? Vinha o encarregado do serviço? Calavam o bico, aplicavam-se ao trabalho. Mal viravam as costas, voltavam a taramelar. As mãos não paravam, as línguas não paravam. Nessas conversas intermináveis, de linguagem solta e assuntos crus, Leniza se completou. Isabela, Afonsina, Idália, Jurete, Deolinda — foram mestres. O mundo acabou de se desvendar. Leniza perdeu o tom ingênuo que ainda podia ter. Ganhou um jogar de corpo que convida, um quebrar de olhos que promete tudo, à toa, gratuitamente. Modificou-se o timbre de sua voz. Ficou mais quente. A própria inteligência se transformou. Tornou-se mais aguda, mais trepidante.

REBELO, M. **A estrada sobe**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

O romance, de 1939, traz à cena tipos e situações que espelham o Rio de Janeiro daquela década. No fragmento, o narrador delinea esse contexto centrado no

- A. julgamento da mulher fora do espaço doméstico.
- B. relato sobre as condições de trabalho no Estado Novo.
- C. destaque a grupos populares na condição de protagonistas.
- D. processo de inclusão do palavrão nos hábitos de linguagem.
- E. vínculo entre as transformações urbanas e os papéis femininos.

Fonte: Brasil (2018b, p. 10).

A questão acima foi escolhida por se tratar de um romance modernista, ou seja, apresenta dois dos itens (em suas respectivas categorias) mais frequentes no Exame. Corresponde à seguinte habilidade proposta pela BNCC (Brasil, 2018a, p. 506):

relacionar o texto, tanto na produção como na leitura/escuta, com suas condições de produção e seu contexto sócio-histórico de circulação [...], de forma a ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de análise crítica e produzir textos adequados a diferentes situações.

Essa habilidade é bastante próxima da prevista na própria Matriz de Referência do Enem: “H15 - Estabelecer relações entre o texto literário e o momento de sua produção, situando aspectos do contexto histórico, social e político” (Brasil, 2009, p. 3).

O texto tomado como objeto da questão apresenta uma linguagem mais livre e democrática, não se fazendo necessário o uso de nenhum tipo de conhecimento específico. Apresenta a estrutura típica do gênero: a narrativa em prosa, a sequência temporal ampla, os fatos criados ou inspirados nas personagens que vivem diferentes realidades e seus conflitos dramáticos. O enunciado é claro e objetivo, exigindo do candidato a capacidade de interpretar o texto em relação ao contexto em que está inserido.

Das cinco alternativas propostas para a questão, três delas (“B”, “C” e “D”) não mencionam a presença das mulheres, que é o tema central desse fragmento do romance, logo, são facilmente eliminadas. Enquanto as alternativas “B” e “C” se preocupam em contemplar dados verossímeis em relação ao contexto narrativo, a alternativa “D” extrapola, pois não se menciona palavra no texto. Para estabelecer a diferença entre as alternativas “A” e “E”, o candidato necessita mobilizar o conhecimento de mundo, de que tal julgamento da mulher também se faz presente no espaço doméstico. Além disso, o enunciado pede a relação com o contexto histórico-social mais amplo, contemplado na alternativa “E”.

Apesar de o texto não ser de difícil compreensão, ele aborda uma realidade muito delicada, pois é possível ver a descrição do trabalho e as atitudes das personagens femininas de forma machista e com um certo ar de desprezo, como ao descrever que a personagem Leniza havia perdido o “tom ingênuo que ainda podia ter” e que ainda “ganhou um jogar de corpo que convida, um quebrar de olhos que promete tudo, à toa, gratuitamente”. Entretanto, a intenção não é se debruçar sobre esse tema, tendo em vista que, ao fazer isso, permitiria múltiplas interpretações acerca das atitudes do narrador, o que não é essencial para a questão.

O Enem limita-se à leitura de âmbito mais cognitivo, sem mobilizar o diálogo do leitor com o texto, tampouco sua apreciação crítica, embora este viés de leitura esteja explícito na própria competência 5, dedicada à produção literária, e na habilidade 4 da Matriz de Referência: “H4 - Reconhecer posições críticas aos usos sociais que são feitos das linguagens” (Brasil, 2009, p. 2). Além desse conteúdo, outro ponto significativo é a análise da configuração estética e estilística, como se pode ver na questão sobre a prosa poética de Raul Pompeia:

**Figura 6 - Questão 33 de Literatura do Enem 2019**

<p><b>Questão 33</b></p> <p>Inverno! inverno! inverno!</p> <p>Tristes nevoeiros, frios negrumes da longa treva boreal, descampados de gelo cujo limite escapamos sempre, desesperadamente, para lá do horizonte, perpétua solidão inóspita, onde apenas se ouve a voz do vento que passa uivando como uma legião de lobos, através da cidade de catedrais e túmulos de cristal na planície, fantasmas que a miragem povoam e animam, tudo isto: decepções, obscuridade, solidão, desespero e a hora invisível que passa como o vento, tudo isto é o frio inverno da vida.</p> <p>Há no espírito o luto profundo daquele céu de bruma dos lugares onde a natureza dorme por meses, à espera do sol avaro que não vem.</p> <p style="text-align: right;">POMPEIA, R. <b>Canções sem metro</b>. Campinas, Unicamp, 2013.</p> <p>Reconhecido pela linguagem impressionista, Raul Pompeia desenvolveu-a na prosa poética, em que se observa a</p> <p>A. imprecisão no sentido dos vocábulos., B. dramaticidade como elemento expressivo.</p>
---

- C. subjetividade em oposição à verossimilhança.
- D. valorização da imagem com efeito persuasivo.
- E. plasticidade verbal vinculada à cadência melódica.

Fonte: Brasil (2019, p. 15).

A questão acima foi escolhida por apresentar um poema em prosa, que foge um pouco do “cânone” do Enem, sendo um gênero incomum nas edições analisadas. A questão relaciona-se à BNCC no tocante às seguintes habilidades:

identificar assimilações, rupturas e permanências no processo de constituição da literatura brasileira e ao longo de sua trajetória, por meio da leitura e análise de obras fundamentais do cânone ocidental, [...] para perceber a historicidade de matrizes e procedimentos estéticos (Brasil, 2018a, p. 525).

[...] analisar obras significativas das literaturas brasileiras e de outros países e povos, [...] com base em ferramentas da crítica literária [...] ou outros critérios relacionados a diferentes matrizes culturais, considerando o contexto de produção [...] e o modo como dialogam com o presente (Brasil, 2018a, p. 526).

Ademais, é possível notar uma aproximação entre essas propostas da BNCC e a Matriz de Referência do Enem (Brasil, 2009, p. 3) em: “H15 - Estabelecer relações entre o texto literário e o momento de sua produção, situando aspectos do contexto histórico, social e político”; “H16 - Relacionar informações sobre concepções artísticas e procedimentos de construção do texto literário”; “H20 - Reconhecer a importância do patrimônio linguístico para a preservação da memória e da identidade nacional”.

O texto tomado como objeto da questão apresenta uma natureza única, própria do Movimento Impressionista, pois explora o psicológico, através de linguagem forte e expressiva, além de realizar frequente associação entre o concreto e o abstrato como no trecho: “onde apenas se ouve a voz do vento que passa uivando como uma legião de lobos”. O enunciado, porém, é pobre ao abordar o estilo do autor, e, apesar de destacá-lo como um expoente do Impressionismo, não é nem necessário ler o texto para resolver a questão, uma vez que o candidato pode associar as características do movimento ao que é solicitado, no caso, a plasticidade das palavras e a cadência musical indicadas na letra “E”.

As alternativas “A” e “D” não estão incorretas, pois apontam características desse movimento estético. As alternativas “B” e “C” também indicam traços explorados tanto pelo Simbolismo quanto pelo Impressionismo, apesar disso, não são as características pelas quais o autor mais se destacou dentro da prosa poética. Já a alternativa “E” consegue abordar mais precisamente o que é proposto pelo enunciado.

A questão poderia abordar as questões psicológicas e o sentimento de solidão que o autor faz questão de explicitar no fragmento: “decepções, obscuridade, solidão, desespero

e a hora invisível que passa como o vento, tudo isto é o frio inverno da vida”. Trata-se de uma amostragem significativa do que é o Movimento Impressionista, entretanto, a leitura e a fruição, o efetivo diálogo do leitor com o texto, são dispensáveis, considerando-se apenas o conhecimento memorizado sobre a literatura.

Além da abordagem da Literatura propriamente dita, vimos no gráfico da Figura 1 que uma parcela significativa das questões explora ou toma o texto literário como base para a abordagem de um conteúdo linguístico. É o que detalha o gráfico a seguir, ao explicitar os conteúdos linguísticos mobilizados em detrimento do texto literário:

**Figura 7 - Gráfico de objetos de conhecimento (leitura e conhecimentos linguísticos)**



Fonte: Os autores.

Como demonstrado no gráfico acima, a questão seguinte apresenta uma das ocorrências mais frequentes no Exame: a utilização do texto literário como um instrumento secundário, apenas como pretexto para avaliar tópicos da Língua Portuguesa, no caso, as estratégias argumentativas. A questão, apresentada a seguir, respeita em parte o que é proposto pela BNCC, no que tange à adoção de técnicas de leitura (Brasil, 2018a), porém, aborda os elementos argumentativos superficialmente na construção do enunciado.

**Figura 8 - Questão 18 de Literatura do Enem 2018**

**Questão 18**

**Enquanto isso, nos bastidores do universo**

Você planeja passar um longo tempo em outro país, trabalhando e estudando, mas o universo está preparando a chegada de um amor daqueles de tirar o chão, um amor que fará você jogar fora seu atlas e criar raízes no quintal como se fosse uma figueira.

Você treina para a maratona mais desafiadora de todas, mas não chegará com as duas pernas intactas na hora da largada, e a primeira perplexidade será esta: a experiência da frustração.

O universo nunca entrega o que promete. Aliás, ele nunca prometeu nada, você é que escuta vozes.

No dia em que você pensa que não tem nada a dizer para o analista, faz a revelação mais bombástica dos seus dois anos de terapia. O resultado de um exame de rotina coloca sua rotina de

cabeça para baixo. Você não imaginava que iriam tantos amigos à sua festa, e tampouco imaginou que justo sua grande paixão não iria. Quando achou que estava bela, não arrasou corações. Quando saiu sem maquiagem e com uma camiseta puída, chamou a atenção. E assim seguem os dias à prova de planejamento e contrariando nossas vontades, pois, por mais que tenhamos ensaiado nossa fala e estejamos preparados para a melhor cena, nos bastidores do universo alguém troca nosso papel de última hora, tornando surpreendente a nossa vida.

MEDEIROS M. O *Globo*. 21 jun 2015.

Entre as estratégias argumentativas utilizadas para sustentar a tese apresentada nesse fragmento, destaca-se a recorrência de

- A. estruturas sintáticas semelhantes, para reforçar a velocidade das mudanças da vida.
- B. marcas de interlocução, para aproximar o leitor das experiências vividas pela autora.
- C. formas verbais no presente, para exprimir reais possibilidades de concretização das ações.
- D. construções de oposição, para enfatizar que as expectativas são afetadas pelo inesperado.
- E. sequências descritivas, para promover a identificação do leitor com as situações apresentadas.

Fonte: Brasil (2018b, p. 8).

A principal correlação dessa questão com a BNCC está nas habilidades EM13LP27 – “utilizar procedimentos e estratégias de leitura adequados aos objetivos e à natureza do conhecimento em questão” (Brasil, 2018a, p. 508), mais especificamente, analisando nos textos argumentativos; e EM13LP05 – “os posicionamentos assumidos, os movimentos argumentativos [...] e os argumentos utilizados para sustentá-los [...] e posicionar-se criticamente diante da questão discutida e/ou dos argumentos utilizados, recorrendo aos mecanismos linguísticos necessários” (Brasil, 2018a, p. 498).

Para com o Enem, as correlações da questão estão nas habilidades: “H18 - Identificar os elementos que concorrem para a progressão temática e para a organização e estruturação de textos de diferentes gêneros e tipos” (Brasil, 2009, p. 3) e “H24 - Reconhecer no texto estratégias argumentativas empregadas para o convencimento do público, tais como a intimidação, sedução, comoção, chantagem, entre outras” (Brasil, 2009, p. 4).

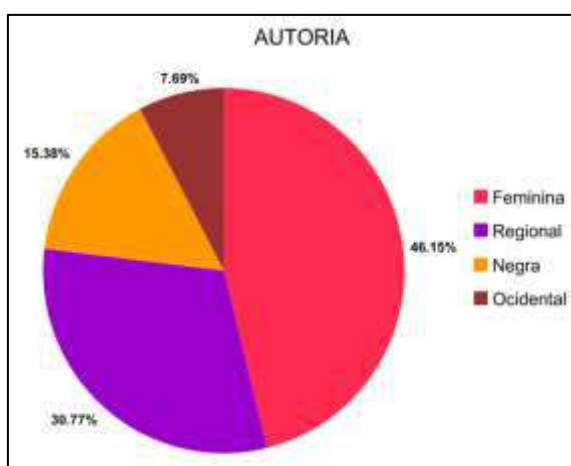
O texto que é objeto da questão apresenta características típicas da crônica, como a narrativa do cotidiano (e não necessariamente o conflito de uma personagem, como no conto) e o caráter crítico sobre as situações narradas. O enunciado foca as estratégias argumentativas na construção do texto, de forma simples e sem apresentar maiores dificuldades em sua compreensão. Pode-se ver a subvalorização do texto literário na abordagem da questão, servindo mais como base para questionar sobre um aspecto da língua que, de fato, para se entender seus aspectos literários propriamente ditos.

Apesar da leitura leve e do enunciado objetivo, as alternativas indicam elementos característicos do gênero “crônica”, que podem conduzir o candidato, sem um conhecimento específico, ao erro. Podemos observar, nas alternativas “A”, “B”, “C” e “E”, a identificação de traços típicos da crônica, como o uso de estruturas similares na construção do texto, as marcas interlocutivas únicas, a utilização de verbos no presente e o uso de sequências descritivas. Porém, a única alternativa que relaciona uma característica e a

proposição do enunciado é a “D”, que exprime o propósito central do texto: quebrar as expectativas por meio de fatos que são opostos à ideia principal.

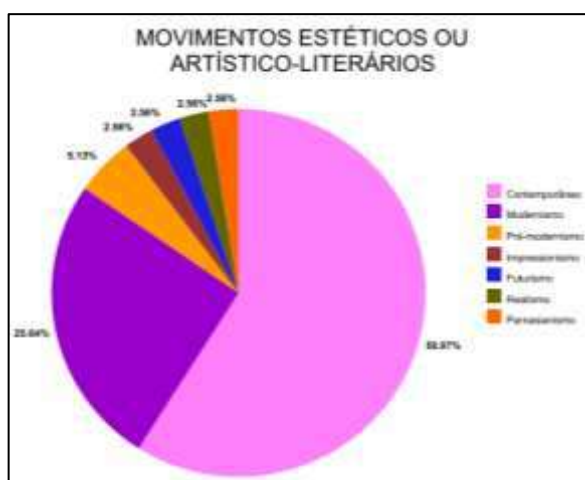
A questão acima, embora não explore o caráter literário do texto, é representativa do ponto de vista estético e autoral, pois traz uma crônica contemporânea de autoria feminina. Essa diversificação da autoria vai ao encontro da BNCC, como consta na habilidade EM13LP51 – “analisar obras significativas das literaturas brasileiras e de outros países e povos, em especial a portuguesa, a indígena, a africana e a latino-americana, com base em ferramentas da crítica literária [...]” (Brasil, 2018a, p. 516). A respeito disso, vejamos os gráficos a seguir:

**Figura 9** - Gráfico de autorias selecionadas



Fonte: Os autores.

**Figura 10** - Gráfico de movimentos estéticos ou artístico-literários



Fonte: Os autores.

Como pode ser observado nos gráficos acima, existe uma amostragem ampla no que tange aos movimentos estéticos ou artístico-literários, o que faz parecer que o Enem é diverso nesse ponto, porém, o que se vê na realidade é a prevalência do Movimento Contemporâneo com quase 59% das questões de Literatura (39). É destacável, ainda, a presença de treze (13) autores fora do cânone literário, como previsto na BNCC (Brasil, 2018a). Na questão apresentada e posteriormente analisada, temos um fragmento de um livro de Ondjaki, autor negro e africano, como exemplo desse protagonismo:

**Figura 11** - Questão 34 de Literatura do Enem 2020

**Questão 34**

A vida às vezes é como um jogo brincado na rua: estamos no último minuto de uma brincadeira bem quente e não sabemos que a qualquer momento pode chegar um mais velho e avisar que a brincadeira já acabou e está na hora do jantar. A vida afinal acontece muito de repente – nunca ninguém nos avisou que aquele era mesmo o último Carnaval da Vitória. O Carnaval também chegava sempre de repente. Nós, as crianças, vivíamos num tempo fora do tempo, sem nunca sabermos dos calendários de verdade. [...] O “dia da véspera do Carnaval”, como dizia a avó Nhé, era dia de confusão com roupas e pinturas a serem preparadas, sonhadas e inventadas. Mas quando acontecia era um dia rápido, porque os dias mágicos passam depressa deixando marcas fundas na nossa memória, que alguns chamam também de coração.

ONDJAKI. **Os da minha rua**. Rio de Janeiro: Língua Geral, 2007.

As significações afetivas engendradas no fragmento pressupõem o reconhecimento da

- A. perspectiva infantil assumida pela voz narrativa.
- B. suspensão da linearidade temporal da narração.
- C. tentativa de materializar lembranças da infância.
- D. incidência da memória sobre as imagens narradas.
- E. alternância entre impressões subjetivas e relatos factuais.

Fonte: Brasil (2020, p. 15).

Essa questão foi escolhida por apresentar uma crônica contemporânea, sendo representativa de um dos gêneros e dos movimentos artístico-literários mais explorados pelo Exame e ainda da diversidade da produção literária, por trazer um autor de origem africana. Observa-se a correlação com as competências e habilidades propostas pela BNCC, pois a questão exige do candidato “perceber as peculiaridades estruturais e estilísticas de diferentes gêneros literários [...] para experimentar os diferentes ângulos de apreensão do indivíduo e do mundo pela literatura” (Brasil, 2018a, p. 527), além de “analisar obras significativas das literaturas brasileiras e de outros países e povos, em especial a portuguesa, a indígena, a africana e a latino-americana” (Brasil, 2018a, p. 526).

O enunciado da questão é objetivo quanto ao que deseja que o leitor reconheça dentro da proposta textual. As alternativas (ainda que apenas uma exprima as ideias do elaborador) são comedidas e estão em sintonia com o que pode ser observado ao ler o texto, sendo a alternativa “A” a que exprime melhor o que é descrito pelo autor nesse fragmento. A “perspectiva infantil assumida pela voz narrativa” é exatamente o que é visto, exemplificado com o trecho: “Nós, as crianças, vivíamos num tempo fora do tempo”.

A alternativa “B” é falha, pois dita uma definição completamente contrária ao significado de crônica, que segundo o dicionário Scottini (2009) é uma “narrativa histórica; artigo enfocando um fato do cotidiano”. A alternativa “C” retrata uma questão que, de fato, poderia ter sido a intenção do autor, porém, o seu maior intuito é mesmo lembrar da infância e de tantos outros momentos únicos e não tenta utilizar o trecho “ Nós, as crianças, vivíamos num tempo fora do tempo” para justificar a tentativa de “materializar as lembranças de infância”, pois, o próprio autor refuta essa ideia no trecho: “[...] porque os dias mágicos passam depressa deixando marcas fundas na nossa memória”.

A alternativa “D” não está em desacordo com a proposta apresentada no fragmento, pois o autor utiliza suas memórias para ambientar e narrar os fatos, no entanto, não é o que o enunciado requer do candidato. A alternativa “E” não se encaixa na proposta do fragmento, pois, por se tratar de uma crônica, embasada principalmente nas lembranças do autor, não faria muito sentido ele abordar coisas que não aconteceram de fato.

Essa objetividade e a relativa facilidade de leitura do enunciado e das alternativas pode ser analisada como um ponto negativo, uma vez que se utiliza de um texto literário com enorme potencial exploratório nos campos do “saber literário” e da “fruição literária” (se trouxesse um fragmento maior), apenas como um instrumento de leitura “superficial”, pois não exige um conhecimento específico acerca da Literatura como área de estudo e nem se preocupa em avaliar o pensamento crítico do candidato.

## 5. Considerações Finais

A primeira conclusão à qual podemos chegar é a de que houve um aumento nas questões de Literatura propriamente dita – ou *stricto sensu*, como utilizado por Luft e Fischer (2017) –, pois, nas edições de 2009 a 2016, havia cerca de 60% de questões de Literatura *stricto sensu*. Conforme a pesquisa empreendida por Luft e Fisher (2017) e, nas edições analisadas por nós (2018-2020), havia cerca de 66,6%, que é um aumento considerável (com uma amostragem menor, mas que indica novas tendências no Exame). Apesar de a Literatura propriamente dita ainda ser maioria nas provas analisadas nesta pesquisa, a realidade é que o número de questões que a tratam como pretexto tiveram um aumento de 50%, usando, como parâmetro, as edições entre os anos de 2018 e 2020.

Esses dados apontam para outra crítica realizada por Luft e Fischer (2017): a banalização do texto literário e de suas plurais manifestações, em favor da mera compreensão das ideias centrais do texto ou da abordagem de tópicos linguístico-gramaticais. Além disso, há de se observar a falta de questões acerca da produção digital e juvenil, explicada pela ausência de condições tecnológicas para introduzir gêneros literários digitais, como videopoemas. No entanto, poderia ser dado espaço a narrativas como as *fanfictions* que contemplam os campos digital e juvenil simultaneamente.

Um aspecto que se manteve, em comparação com os dados encontrados por Luft e Fisher (2017), é o destaque dado pelo Enem aos movimentos literários modernista e contemporâneo, o que vai de encontro ao que orienta a BNCC: a pluralidade literária (Brasil, 2018a). Esse “monopólio” traz consigo algumas consequências ao candidato: repertório literário fraco, dificuldade em interpretar textos de outros gêneros literários, limitações crítico-argumentativas, dentre outras.

Notou-se também como as críticas realizadas por Saviani (2016) ao currículo proposto pela BNCC, voltado ao trabalho e com pouco estímulo ao pensamento crítico, são pertinentes em relação ao Enem, pois parte das questões que deveriam, *a priori*, tratar de Literatura como objeto principal utilizam o texto literário como veículo para questionar sobre temas gramaticais e/ou interpretativos.

Devemos, no entanto, destacar o progresso do Exame quanto à variedade de autores, incluindo obras de autoria feminina, regional e africana, em conformidade com o que preconiza a BNCC (Brasil, 2018a). Essa variedade permite ainda mais a democratização do que se entende por Literatura e colabora com a identificação do candidato com as obras estudadas, favorecendo o gosto pela leitura e pela Literatura e aumentando seu repertório de leituras.

Verificamos, ainda, que o Enem confere um espaço significativo à abordagem da Literatura nas provas e que as questões mobilizam uma ou mais habilidades previstas pela BNCC, que estão em órbita com o que a Matriz de Referência do Enem (Brasil, 2009) solicita. Porém, a maioria dos textos escolhidos são fragmentos, de poemas ou de narrativas, acarretando perda na experiência de leitura, pois uma obra só pode ser compreendida em sua integralidade.

A maior parte das questões avalia a leitura literária, exigindo do aluno a apreciação crítica e a compressão do arranjo formal ou dos recursos estilísticos mobilizados sem relacionar a obra ao seu contexto ou ao movimento estético, ou a outras obras artísticas com que ela dialoga. Portanto, pouco se interroga sobre o saber literário, nem se promove a leitura de base intertextual, interdiscursiva e intersemiótica, que são capacidades importantes para a etapa do Ensino Médio. Creditamos parte desses problemas ao fato da BNCC ter sido promulgada apenas em dezembro de 2018, e por isso, não houve tempo hábil para instituir tantas novas diretrizes, o que deve (e se espera) ser sanado nas próximas edições do Enem.

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Matriz de Referência Enem*. Brasília: MEC/INEP, 2009. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/download/enem/matriz\\_referencia.pdf](https://download.inep.gov.br/download/enem/matriz_referencia.pdf). Acesso em: 25 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. 3ª versão revista. Brasília: MEC, 2018a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 9 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *ENEM 2018: Prova de redação e de linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC/INEP, 2018b. Disponível em: [https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/provas/2018/1DIA\\_01\\_AZUL\\_BAIXA.pdf&ved=2ahUKEwiZvMTxg6WFAxV5q5UCHcY\\_DqUQFnoECAQQAQ&usg=AOvVaw2lnXKsBNarFHu51yoZyXq3](https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2018/1DIA_01_AZUL_BAIXA.pdf&ved=2ahUKEwiZvMTxg6WFAxV5q5UCHcY_DqUQFnoECAQQAQ&usg=AOvVaw2lnXKsBNarFHu51yoZyXq3). Acesso em: 9 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Novo Enem*. Brasília: MEC, 2018c. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?id=13318&option=com\\_content&view=article](http://portal.mec.gov.br/index.php?id=13318&option=com_content&view=article). Acesso em: 01 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *ENEM 2019: Prova de redação e de linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC/INEP, 2019. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/provas/2019/caderno\\_de\\_questoes\\_1\\_dia\\_caderno\\_1\\_azul\\_aplicacao\\_regular.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2019/caderno_de_questoes_1_dia_caderno_1_azul_aplicacao_regular.pdf). Acesso em: 9 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *ENEM 2020: Prova de redação e de linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC/INEP, 2020. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/enem/provas\\_e\\_gabaritos/2020\\_PV\\_impresso\\_D1\\_CD1.pdf](https://download.inep.gov.br/enem/provas_e_gabaritos/2020_PV_impresso_D1_CD1.pdf). Acesso em: 9 nov. 2020.

CRÔNICA. In: SCOTTINI, Alfredo. Compilado por Alfredo Scottini. *Dicionário escolar da língua portuguesa*. Blumenau: Todolivro editora, 2009.

FONTES, Nathalia. *A literatura na Base Nacional Comum Curricular: o ensino literário e a humanização do indivíduo*. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Câmpus do Pantanal, Corumbá, 2018. Disponível em: <https://ppgecpan.ufms.br/nathalia-soares-fontes-literatura-na-base-nacional-comum-curricular-o-ensino-literario-e-humanizacao-do-individuo/>. Acesso em: 01 fev. 2021.

GERALDI, João. O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 9, n. 17, p. 381-396, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/587>. Acesso em: 01 fev. 2021.

IPIRANGA, Sarah. O papel da literatura na BNCC: ensino, leitor, leitura e escola. *Revista de Letras*, Ceará, v. 1, n. 38, p. 106-114, jan./jun. 2019. Disponível em: <http://periodicos.ufc.br/revletras/article/view/60020>. Acesso em: 01 fev. 2021.

LUFT, Gabriela; FISCHER, Luís. A abordagem da literatura no Exame Nacional do Ensino Médio. In: LUNA, Tatiana Simões; MARCUSCHI, Beth (orgs.). *Avaliação de Língua Portuguesa no novo ENEM*. Jundiaí: UniAnchieta, 2017. p. 62-85.

LUNA, Tatiana Simões; MARCUSCHI, Beth (orgs.). *Avaliação de Língua Portuguesa no novo ENEM*. Jundiaí: UniAnchieta, 2017.

PINHEIRO, Hélder. Reflexões sobre o livro didático de literatura. In: BUNZEN, Clécio;

MENDONÇA, Márcia (org.). *Português no ensino médio e formação do professor*. 2 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2022. p.117-132.

SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, Currículo e Sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. *Movimento Revista de Educação*. Rio de Janeiro, v. 3, n. 4, p. 54-84, 2016. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32575>. Acesso em: 01 fev. 2021.

Recebido em 18 de agosto de 2023  
Aceito em 08 de dezembro de 2023





# Escritores e poetas em combate: uma amostra da crítica literária de Dalcídio Jurandir nas páginas do periódico *Diretrizes*

Luiz Fernando Siqueira Muniz\*

**Resumo:** O presente artigo tem como finalidade analisar a produção de Dalcídio Jurandir, reconhecido romancista da Amazônia, a partir de sua condição como repórter para o periódico *Diretrizes* (RJ), no qual, sob a faceta de jornalista, entre 1942 e 1944, contribuiu com suas reportagens, crônicas, ensaios e críticas literárias. Suas colaborações para o periódico evidenciam o profundo comprometimento do escritor com a questão social de sua época, tanto como ficcionista com sua obra literária quanto em seu ofício como jornalista. Para fundamentar a discussão, temos como fim específico o estudo das críticas *Escritores e Poetas Ingleses em Combate* e *Conford, um poeta inglês*, publicados na coluna *A Inteligência Contra o Fascismo*. Para este propósito, serão considerados os subsídios teóricos que compreendem a relação de literatura e resistência, a partir de observações de Alfredo Bosi (2002), e apontamentos de crítica literária, em estudos realizados por Furtado (2011) e Moreira (2015). A coleta de dados foi realizada através de pesquisas bibliográficas nos acervos da hemeroteca digital brasileira e nos relatórios de pesquisa de catalogação organizada por Barbosa, Santos e Furtado (2011). Em síntese, este trabalho busca refletir sobre os elementos característicos da escrita jornalística do escritor marajoara, assim como sobre seus registros críticos paradigmáticos para a crítica literária publicada em periódicos do século XX.

**Palavras-chave:** Dalcídio Jurandir; Crítica Literária; Periódico *Diretrizes*.

**Abstract:** This article aims to analyze the production of Dalcídio Jurandir, a recognized novelist from the Amazon, from his condition as a reporter for the journal *Diretrizes* (RJ), which, under the journalist's facet, between 1942 and 1944, contributed with his reports, chronicles, essays, and literary criticisms. His collaborations with the journal show the writer's deep commitment to the social issue of his time, both as a fictionalist with his literary work and as a journalist. To support the discussion, we have a specific purpose the study of criticism: *Escritores e Poetas Ingleses em Combate* and *Conford, um poeta inglês*, inserted in the column *A Inteligência Contra o Fascismo*. Considering the theoretical subsidies that comprise the relationship between literature and resistance, based on observations by Alfredo Bosi (2002) and notes of literary criticism, in studies carried out by Furtado (2011) and Moreira (2015). Data collection was performed through bibliographic searches of the collections of the Brazilian digital newspaper library and in the cataloging research reports organized by Barbosa, Santos, and Furtado (2011). In summary, this work seeks to reflect on the defining elements of the journalistic writing of the writer from Marajo, as well as his paradigmatic critical records of literary criticism published in 20th-century periodicals.

**Keywords:** Dalcídio Jurandir; Literary Criticism; Journal *Diretrizes*.

---

\* Bolsista/PIBIC, discente da Universidade Federal do Pará - UFPA - Campus Cametá. Atualmente, desenvolve o plano de trabalho A colaboração de Dalcídio Jurandir como crítico para a revista *Diretrizes* e suas relações com a escrita de *Três Casas e um Rio* (1958), que está inserido no projeto Dalcídio Jurandir: Faces do Jornalista, Contrafaces do Romancista, sob a orientação da Profa. Dra. Ivone dos Santos Veloso.

## 1. Introdução

Com o romantismo brasileiro, outros gêneros literários, além da poesia épica e lírica, tomaram destaque no cenário nacional. José Veríssimo (1998) destaca, entre eles: a prosa ficcional, o teatro, a crítica e a história literária. A esse respeito, o autor, em *História da literatura brasileira* (1998), reforça que o estabelecimento da imprensa, aliado aos movimentos políticos à vinda da família real ao Brasil, propiciou um intenso movimento de circulação de diversas novas categorias textuais.

A crítica como um ramo independente da literatura, o estudo das obras com um critério mais largo que as regras da retórica clássica, e já acompanhado de indagações psicológicas e referências mesológicas, históricas e outras, buscando compreender-lhes e explicar-lhes a formação e a essência, essa crítica derivada aliás imediatamente daquela, pelo que lhe conservou alguma das feições mais antipáticas, nasceu com o Romantismo (Veríssimo, 1998, p. 384).

Ainda segundo o autor supracitado, anteriormente ao romantismo, a crítica literária brasileira reproduzia as propriedades da crítica portuguesa com a sua linguagem excessiva e hiperbólica. De certo, a formulação de uma crítica mais aproximada às produzidas contemporaneamente descendem das escritas após o período romântico no Brasil.

Por conseguinte, a imprensa foi marcada pela atuação de diversos escritores tanto no espaço dedicado aos folhetins quanto na escrita de reportagens e manchetes. Por essa razão, parte da linguagem literária amalgamou-se à produção jornalística da época, em que ficcionistas como José de Alencar e Machado de Assis assinavam as páginas dos periódicos. No entanto, Silviano Santiago (1993) destaca que o processo de desliteraturização suprimiu este espaço dos folhetins, tornando reduzida a relação entre o jornal e a literatura. Desse modo, com o aperfeiçoamento das críticas literárias, vários jornais e revistas fomentaram um lugar exclusivo às resenhas.

Na primeira metade do século XX, a imprensa ampliou o seu espaço para a chamada “crítica de rodapé”. Como possível origem do termo, em 3 de dezembro de 1902, no dia seguinte à publicação de *Os Sertões*, de Euclides da Cunha, o crítico José Veríssimo publicou no rodapé literário do *Correio da Manhã*, do Rio de Janeiro, *Uma História dos Sertões e da Campanha de Canudos* (Botelho, 2004). Nesse ínterim, a obra foi alavancada de imediato, provocando uma busca intensa pelo trabalho do autor sobre o massacre de 1897 em Canudos, transformando-o em uma espécie de *best-seller* da época.

Posteriormente, na década de 1940, enquanto titular da coluna de rodapé do *Correio da Manhã*, Álvaro Lins, um dos maiores críticos da época, em inúmeras declarações e escritos, manifestou que tomava como modelo a obra de José Veríssimo à composição de suas críticas literárias (Bertol, 2020), além de herdar o ofício com os textos críticos no

mesmo jornal. Por consequência, com o fomento do mercado editorial, aliado aos anúncios da imprensa, houve uma transição gradual do espaço dedicado aos folhetins aos que seriam utilizados pelas críticas literárias. Bertol (2020) destaca esse processo de transição editorial como uma metamorfose na configuração do folhetim:

A coluna de Lins era publicada periodicamente no rodapé da página 2 do jornal, destacada dos suplementos em que intelectuais e críticos colaboravam. Integrava-se ainda, portanto, à “cabeça” do jornal (mas, sobretudo nos anos 1920 e 1930, os rodapés também eram publicados na primeira página e ainda podiam ser encontrados em diferentes páginas no jornal). Em todo caso, em linhas gerais, seriam a metamorfose do espaço do folhetim (Bertol, 2020, p. 66).

Desse modo, nas décadas de 1940 e 1950, a expressão crítica de rodapé demarcou o auge da produção crítica literária na imprensa. De acordo com Flora Süssekind (2002), este tipo de texto estava ligado fundamentalmente à não-especialização da grande maioria dos que a produziam, promovendo, em diversas ocasiões, uma oscilação entre gêneros literários como a crônica e o diário. Como resultado de seu meio, o texto também correspondia ao ritmo industrial e era consumido ao lado das reportagens e publicidades.

Este espaço do jornal dedicado às críticas literárias, ora ocupando colunas exclusivas, ora os pés de página, contou com diversos nomes reconhecidos na área, entre eles: Antonio Candido, Mário de Andrade, Nelson Werneck Sodré, Olívio Montenegro, Otto Maria Carpeaux, Tristão de Ataíde, Sérgio Buarque de Holanda, Sérgio Milliet, Wilson Martins e outros que promoveram diversos nomes da literatura nacional. Para ilustrar a expressividade no âmbito comercial da crítica jornalística, com um texto de Álvaro Lins sobre *Sagarana*, de Guimarães Rosa, no jornal carioca *A Manhã*, de 26 de maio de 1946, a obra tornou-se procuradíssima nas livrarias, de modo semelhante ao ocorrido com a crítica de *Os Sertões* realizada por José Veríssimo ainda no início do século.

Outro aspecto marcante deste período são as inúmeras polêmicas entre os críticos de rodapé e os críticos acadêmicos. De um lado, uma parte composta tanto por autores consagrados quanto por estreantes em busca de espaço na vida literária, ambos com uma formação constituída a partir do próprio ofício de ficcionista, utilizando recursos estilísticos à escrita crítica símile à ficcional. De outro lado, com o advento das universidades, uma série de estudantes universitários que seguiam a rigor os pressupostos teóricos e o aperfeiçoamento crítico como finalidade.

De um lado, os antigos “homens de letras”, que se crêem “a consciência de todos”, defensores do impressionismo, do autodidatismo, da review como exibição do estilo, “aventura da personalidade”. De outro, uma geração de críticos formados pelas faculdades de Filosofia do Rio de Janeiro e de São

Paulo, criadas respectivamente, 1938 e em 1934, e interessados na especialização, na crítica ao personalismo, na pesquisa acadêmica (Süssekind, 2002, p. 17).

A princípio, vale destacar que as primeiras interações entre os críticos foram de congratulações por parte dos jornalistas. Isto porque, segundo Süssekind (2002), o próprio Álvaro Lins cortejou de forma animada o surgimento da revista *Clima*, publicada entre 1941 e 1944, fundada por estudantes da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, sem perceber que esta própria geração de críticos seria responsável pela decadência de poder literário de intelectuais como ele. Posteriormente, destacam-se outras interações mais inflamadas, como a querela entre Antonio Candido e Oswald de Andrade:

A princípio, vale destacar que as primeiras interações entre os críticos foram de congratulações por parte dos jornalistas. Isto porque, segundo Süssekind (2002), o próprio Álvaro Lins cortejou de forma animada o surgimento da revista *Clima*, publicada entre 1941 e 1944, fundada por estudantes da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, sem perceber que esta própria geração de críticos seria responsável pela decadência de poder literário de intelectuais como ele. Posteriormente, destacam-se outras interações mais inflamadas, como a querela entre Antonio Candido e Oswald de Andrade

A querela Candido-Oswald remonta a uma série de artigos publicados pelo primeiro em 1943 na Folha da Manhã, onde, além de apontar “comodismo estético” e “preguiça de aprofundar os problemas de composição” em Serafim Ponte Grande, criticava o “caráter personalista” adotado, na sua opinião, pelo ficcionista nas suas relações literárias. [...] É em “Antes do Marco-Zero”, resposta de Oswald, que surge o epíteto chato-boys por ele atribuído a Candido e seu grupo [...] segundo sua avaliação, à dicção universitária: “O Sr. Antonio Candido, e com ele muita gente simples, confunde sério com cacete. Basta propedeuticamente chatear, alinhar coisas que ninguém suporta, utilizar uma terminologia in-folio (...)” (Süssekind, 2002, p. 20).

Nesse exemplo, vemos um dos comentários que ficaram marcados como uma das diversas rejeições proferidas por escritores aos críticos acadêmicos. Com a réplica de Oswald de Andrade é exposta uma das principais características que antagonizam os dois modelos de crítica, a utilização de uma linguagem prioritariamente acadêmica a despeito de outra, mais personalista. Além das questões estilísticas, havia a divergência entre o modo de abordar as obras eleitas para os jornais e para cátedra, enquanto a primeira se utilizava de uma linguagem mais voltada ao consumo rápido, exigido pela imprensa, a segunda era um estudo teórico acerca da obra literária.

Durante a década de 1950, de modo semelhante ocorreu a contenda entre Afrânio Coutinho e Álvaro Lins. Conforme destaca Sússekind (2002), a escolha do primeiro por avaliar o segundo não era de forma gratuita, isto porque criticá-lo seria atingir de forma certa os mecanismos de qualificação intelectual vigentes no sistema literário, no qual ele era referência. De outro modo, ao estabelecer um domínio em que outro método ditaria as condições de produção crítica, vai se substituindo o jornal com sua perspectiva impressionista, pela universidade com sua metodologia tecnicista.

## 2. Dalcídio Jurandir: o crítico literário

Dalcídio Jurandir nasceu no dia 10 de janeiro de 1909 em Ponta de Pedras, no arquipélago do Marajó, no Pará. Seu reconhecimento como romancista da Amazônia se deve ao seu projeto estético, que é intitulado *Ciclo Extremo Norte*, saga romanesca que contém um total de dez livros<sup>1</sup> iniciado com *Chove nos Campos de Cachoeira* (1941)<sup>2</sup>, e seguida por *Marajó* (1947); *Três Casas e um Rio* (1958); *Belém do Grão-Pará* (1960)<sup>3</sup>; *Passagem dos Inocentes* (1963); *Primeira Manhã* (1968); *Ponte do Galo* (1971); *Os Habitantes* (1976); *Chão de Lobos* (1976), *Ribanceira* (1978). Fora do ciclo, publicou o romance *Linha do Parque* (1959)<sup>4</sup>, resultado de uma encomenda do Partido Comunista Brasileiro (PCB), ao qual era filiado.

Além dos onze romances, o escritor marajoara exerceu fortemente o seu ofício como jornalista. Entre 1930 e 1941, no Pará, contribui com um extenso número de reportagens em diversos jornais da imprensa belenense. Ao receber, em 1941, o prêmio do Jornal *Dom Casmurro* e da Editora Vechi, pela obra *Chove nos Campos de Cachoeira*, pôde então mudar-se para o Rio. Com isso, Dalcídio Jurandir colaborou no Rio de Janeiro em muitos jornais “timbrados pela marca de ‘imprensa comunista’, como: *O Radical*, *Diretrizes*, *Tribuna Popular*, *O Jornal*, *Imprensa Popular*, *Literatura*, *A Classe Operária*, *Para Todos*” (Furtado, 2011, p. 83).

Durante a publicação de seus romances, Dalcídio Jurandir efetivou-se no emprego de jornalista, escrevendo reportagens, críticas literárias e ensaios. Ressalta-se o periódico *Diretrizes*, ao qual o escritor marajoara contribuiu com seus textos de 1942 a 1944. O *Diretrizes*, importante periódico semanal brasileiro, foi lançado em abril de 1938 no Rio de Janeiro durante a criação do Estado Novo, e contava com publicações de conteúdo político

---

<sup>1</sup> Recebeu com eles o Prêmio Machado de Assis, da Academia Brasileira de Letras, pelo conjunto da obra, em 1972, que lhe foi entregue por Jorge Amado.

<sup>2</sup> Em 1940, o romance *Chove nos Campos de Cachoeira* venceu o concurso literário organizado pelo jornal *Dom Casmurro* e pela Editora Vechi, idealizado por Jorge Amado, então chefe do jornal. A obra foi amplamente divulgada por periódicos do Rio de Janeiro, além de receber um vasto número de textos críticos de intelectuais como Álvaro Lins, Bruno de Menezes, Brício de Abreu entre outros.

<sup>3</sup> Publicado em 1960 pela Livraria Martins Editora, *Belém do Grão Pará* recebeu o Prêmio Paula Brito, da Biblioteca do Estado da Guanabara, e o Prêmio Luiz Cláudio de Souza, criado pelo Pen Club do Brasil.

<sup>4</sup> Publicado em 1959 pela Editora Vitória, o romance *Linha do Parque*, possui uma edição russa do romance que foi lançada em Moscou no ano de 1962, com apresentação de Jorge Amado.

e social de orientação liberal-democrática. Dirigido, inicialmente, por Azevedo Amaral e Samuel Wainer, e, posteriormente, por Maurício Goulart, é considerado um dos maiores periódicos de crítica e análise política da história da imprensa brasileira. Além disso, tratava de assuntos literários, políticos, econômicos e sociais durante a Segunda Guerra Mundial, contrapondo-se às ideologias de caráter ditatoriais vigentes na Europa. Ademais, dirigiu-se nesse momento a um público intelectualmente preparado. Contou com contribuições de Astrojildo Pereira, Marques Rebelo, Jorge Amado, Francisco de Assis Barbosa, Rubem Braga, Afrânio Coutinho entre outros. Sobre isso, ressalta-se o valor dessa crítica literária para a imprensa da época:

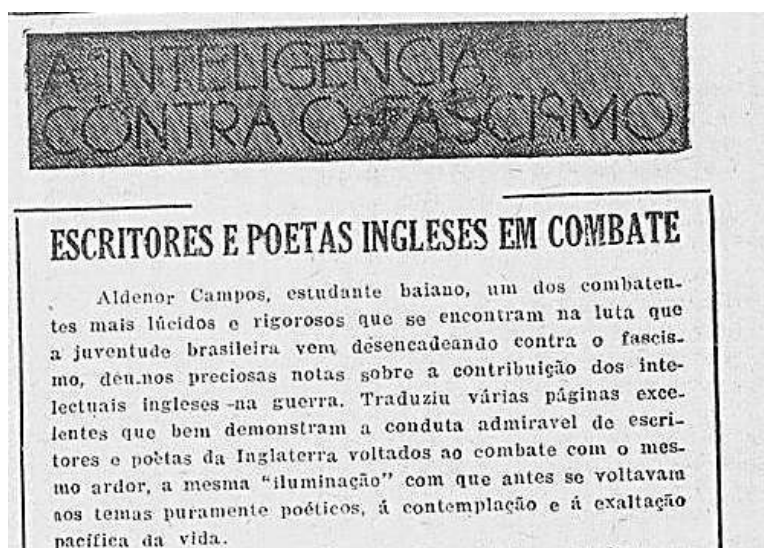
Nesse período, a crítica literária era uma atividade essencialmente ligada à imprensa e ela se configurava a partir das impressões pessoais de leituras dos críticos. [...] Vale ressaltar que a crítica exercida nos suplementos literários não implicava em uma baixa qualidade nas apreciações de romances, poemas, contos e peças teatrais. Pelo contrário, nomes consagrados da nossa crítica literária exerceram, ou pelo menos começaram, suas atividades nas páginas periódicas (Moreira, 2015).

Certamente, é reconhecida a contribuição de diversos críticos literários que, por meio dos periódicos, colaboraram com a construção da história da crítica no século XX. Nomes como Lúcia Miguel-Pereira, Antonio Candido, Álvaro Lins, Wilson Martins, Otto Maria Carpeaux e Roger Bastide são citados como importantes autores da crítica literária brasileira. Isso posto, é essencial notar que a atividade jornalística de Dalcídio Jurandir se enquadra nesses aspectos, pois possuía um importante papel na então crítica literária do país. É justamente sobre essa faceta jornalística do autor, na qual este trabalho está focado, que refletimos o engajamento de suas críticas em seu contexto histórico

### **3. A inteligência contra o fascismo: literatura e resistência**

Em dezembro de 1942, Dalcídio Jurandir, na condição de repórter do periódico *Diretrizes*, nas edições de número 127 e 130, publicou, respectivamente, as críticas literárias *Escritores e Poetas Ingleses em Combate* e *John Conford, Um Poeta Inglês*. Tratam-se de artigos inseridos na coluna *A Inteligência Contra O Fascismo*, cujo objetivo era debater sobre a produção literária em confronto às repressões nazifascistas ascendentes na Europa, detalhe na imagem que apresentamos a seguir:

**Figura 1** - Crítica literária de Dalcídio Jurandir na coluna do periódico *Diretrizes*, publicado no dia 3 de dezembro de 1942

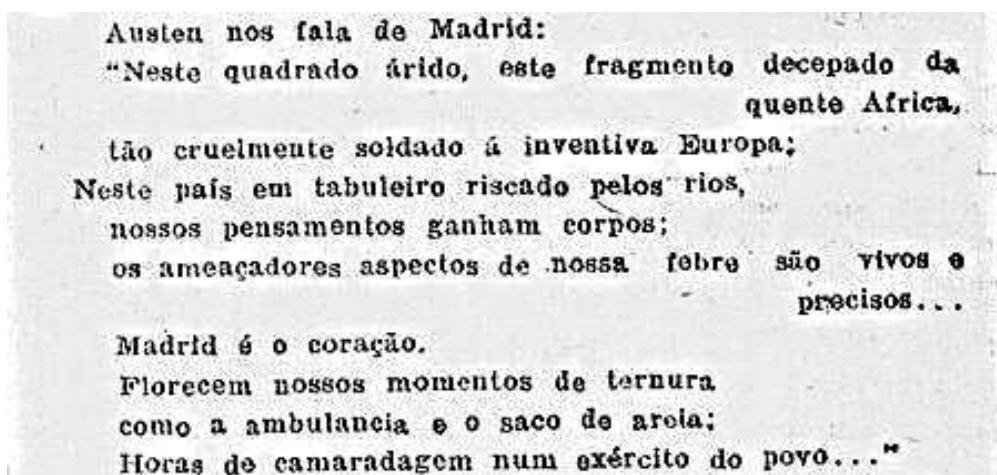


Fonte: Jornal *Diretrizes* (1942, p. 14).

O colunista Dalcídio Jurandir era o principal resenhista da coluna, cujo formato foi adaptado, posteriormente, para tratar de autores menos conhecidos e desfavorecidos em razão da devastação ocasionada pela guerra. Dessa forma, em *Escritores e Poetas Ingleses em Combate* (1942), o crítico traça uma série de escritores britânicos que decidem tomar posição diante da Guerra Civil Espanhola, conflito ocorrido entre 1936 e 1939, desencadeado por uma intensa polarização entre as forças republicanas e as forças nacionalistas que terminou com o ditador Francisco Franco no poder.

Dalcídio Jurandir cita Ralfh Fox, John Cornford, Jullian Bell, Cristopher Caldwell e muitos outros jovens escritores que “pagam com o sacrifício de suas vidas o direito de lutar por um mundo livre e mais digno” (Jurandir, 1942, p. 14). Além de mencionar também Wystan Auden, Stephen Spender e Cecil Day Lewis como “três dos maiores poetas ingleses do século XX” (Jurandir, 1942, p.14), com enfoque ao poema de Auden intitulado *Espanha*, o jornalista qualifica-o como um extenso poema contendo uma forte manifestação dramática. É de importância citar que trechos deste poema possuem a contribuição com notas e traduções por Aldenor Campos, estudante baiano, filiado ao PCB. Dessa forma, é reproduzido em sua crítica um fragmento que possui alusão à capital da Espanha, de acordo com a imagem abaixo:

Figura 2 - Trecho do poema *Espanha* de Wystan Auden, publicado em 3 de dezembro de 1942

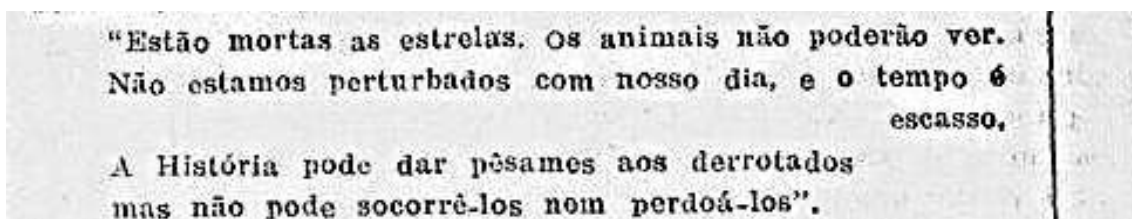


Austen nos fala de Madrid:  
"Neste quadrado árido, este fragmento decepado da  
quente Africa,  
tão cruelmente soldado á inventiva Europa;  
Neste país em tabuleiro riscado pelos rios,  
nossos pensamentos ganham corpos;  
os ameaçadores aspectos de nossa febre são vivos e  
precisos...  
Madrid é o coração.  
Florecem nossos momentos de ternura  
como a ambulancia e o saco de areia;  
Horas de camaradagem num exército do povo..."

Fonte: Jornal *Diretrizes* (1942, p. 14).

A partir deste trecho, Dalcídio Jurandir atenta para Madrid, importante cidade na qual um conjunto de episódios militares ocorridos durante a Guerra Civil Espanhola fez dela o epicentro do conflito. No poema, a capital da Espanha é referida como uma das “cidades que não se deixam vencer pelas hordas fascistas” (Jurandir, 1942, p. 14). Desse modo, a atitude de resistência às atrocidades ascendentes do nazifascismo torna-se o papel fundamental do poema. Por conseguinte, o crítico enfatiza a condição poética de Wystan Auden, que exprime “uma compacta riqueza e vitalidade com uma larga e extraordinária visão da sociedade humana” (Jurandir, 1942, p.14) e atenta para o clímax o poema, na imagem a seguir:

Figura 3 - Trecho do poema “Espanha” de Wystan Auden



"Estão mortas as estrelas. Os animais não poderão ver.  
Não estamos perturbados com nosso dia, e o tempo é  
escasso,  
A História pode dar pêsames aos derrotados  
mas não pode socorrê-los nem perdoá-los".

Fonte: Jornal *Diretrizes* (1942, p. 14).

Fica explícito, então, no trecho destacado por Dalcídio Jurandir o papel da História diante da guerra como de fundamental importância para o enfrentamento às tiranias do totalitarismo. Afinal, a vida dos poetas que se dispõem a lutar pela democracia se juntam às vidas dos soldados e do povo, para isso o jornalista cita *ipsis verbis* um importante texto do poeta britânico John Lehmann:

Há muitos exemplos na nossa história e na de outros países mostrando como um movimento popular, quando suficientemente forte, pode envolver os escritores por mais individualistas que sejam, sacando-os de seus quartos-

escuros e das suas torres de marfim para lançá-los nos tumultos das ruas. Nestes momentos a história se agiganta e se torna capaz de criar suas próprias vozes e suas próprias manifestações artísticas: o instante que passa é que surge em primeiro plano, não o homem (Jurandir, 1942, p. 14).

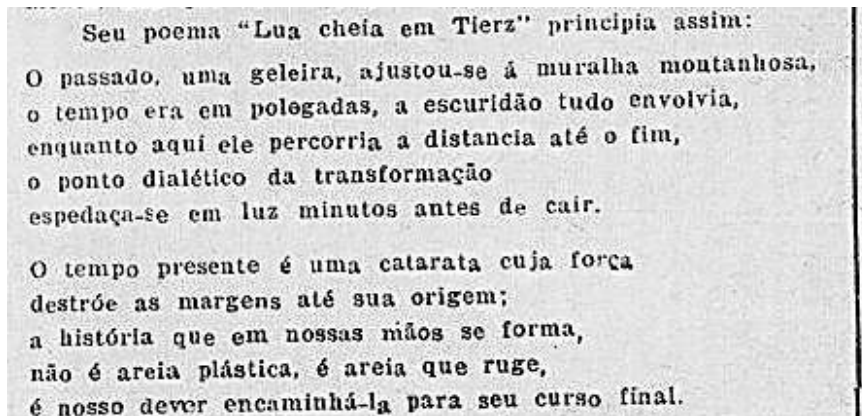
Diante do conflito, o movimento popular, que é movido pelos trabalhadores, promoveu a colaboração entre os poetas mais individualistas, ao retirá-los de seus isolamentos e envolvê-los nas causas sociais, de modo que na força do ato agigantam-se ao juntar-se com o povo diante das repressões. Este fragmento reflete tanto a postura dos escritores britânicos quanto a conduta de Dalcídio Jurandir em sua obra, na qual o engajamento político do autor é fundamental para a compreensão.

Em virtude disso, valemo-nos do pensamento de *Resistência*, proposto no ensaio *Literatura e Resistência* de Alfredo Bosi (2002), ao dizer que “*Resistência* é um conceito originariamente ético, e não estético”, no qual “resistir é opor a força própria à força alheia. O cognato próximo é in/sistir; o antônimo familiar é de/sistir” (Bosi, 2002, p. 11). Logo, a resistência se dá como processo inerente à escrita, pois é na condição moral do escritor que a produção artística se opõe às ignorâncias do fascismo, visto que não compreende a literatura e é avesso à cultura e à arte em geral. Dalcídio Jurandir, então, pensa numa produção artística que seja ética, compromissada com seu contexto e época. Em síntese, a produção literária dos poetas, no contexto da guerra, configura-se em si própria como uma postura de resistência a uma condição de tirania.

Em *John Conford, um poeta inglês*, Dalcídio Jurandir (1942) designa a alcunha de *poeta da liberdade* ao soldado e escritor John Conford, de vinte anos, que se alistou na Brigada Internacional para combater na Espanha ao lado dos republicanos. Isso por consequência de “suas lutas, seu heroísmo, sua fidelidade ao povo”, que “não o impediram de permanecer fiel à poesia” (Jurandir, 1942, p. 14). O crítico celebra a história do poeta que morreu durante o conflito na Espanha, como um “poeta das grandes e gloriosas trincheiras onde os povos defendem a sua vida e o seu futuro” (Jurandir, 1942, p. 14), disposto a enfrentar na guerra as ameaças totalitaristas que se opunham às manifestações democráticas.

Fragmentos de dois poemas, um deles intitulado “Lua Cheia em Tierz” e outro sem título, são reproduzidos em sua crítica, na qual Dalcídio Jurandir atenta para as questões “da impossibilidade de criar alguma coisa sem sacrifício” (Jurandir, 1942, p. 14), ou seja, da dificuldade de se conquistar algo sem antes estar disposto a enfrentá-lo. Detalhe do trecho do primeiro poema na imagem a seguir:

**Figura 4** - Trecho do poema “Lua Cheia em Tierz” de John Conford, publicado em 24 de dezembro de 1942



Seu poema “Lua cheia em Tierz” principia assim:  
O passado, uma geleira, ajustou-se á muralha montanhosa,  
o tempo era em polegadas, a escuridão tudo envolvia,  
enquanto aqui ele percorria a distancia até o fim,  
o ponto dialético da transformação  
espedaça-se em luz minutos antes de cair.  
  
O tempo presente é uma catarata cuja força  
destróe as margens até sua origem;  
a história que em nossas mãos se forma,  
não é areia plástica, é areia que rugé,  
é nosso dever encaminhá-la para seu curso final.

Fonte: Jornal *Diretrizes* (1942, p. 14).

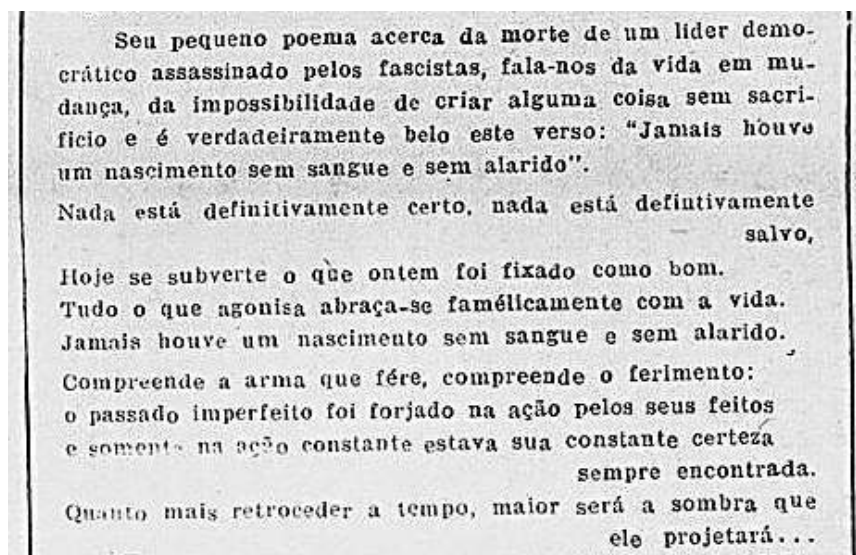
Os poemas de John Conford falam dos combates e dos homens que se enfrentam na linha de frente do campo de batalha. Além disso, tratam do “conflito entre o velho mundo condenado e o mundo que nasce das ruínas e das fogueiras da guerra” (Jurandir, 1942, p. 14), com a condição poética firme provinda de um “sentimento impetuoso de um homem que interpreta o sonho e o sofrimento dos homens livres cuja esperança os leva à vitória” (Jurandir, 1942, p. 14). Certamente, a opinião de Dalcídio Jurandir acerca de John Conford reflete a sua percepção da criação literária como resistência, que torna a conduta do poeta compatível às reivindicações de direitos por uma classe social. Sobre isso, o crítico legitima a poesia de John Conford, principalmente, por servir-se à liberdade:

Seu nome não é conveniente para os salões, sua grande voz sem medo, cálida e veemente é impregnada da mais pura poesia, é, apenas, um nome que ficou gravado nas trincheiras, nas estradas, nas bandeiras de guerra, nas máquinas que estão destruindo a barbárie fascista. Sua poesia não nasceu da solidão, das ilhas, dos pequenos refúgios dourados, mas do alarido, das terríveis madrugadas de combate e da fria resolução dos seres que, através de todos os terríveis obstáculos e dominando o terror organizado dos tiranos, conquistam o mundo para o povo, conquistam a liberdade para a vida e salvam a própria poesia (Jurandir, 1942, p. 14).

Nessa perspectiva, Dalcídio Jurandir considera os salões da alta classe como um lugar inadequado à intensidade da pura poesia de Conford, já que ela não nasceu da alienação, mas sim dos homens que enfrentaram a tirania do nazifascismo na esperança de um novo mundo. Apesar da brevidade da vida do poeta, sua busca por liberdade embasa toda a sua criação artística, isso porque “o seu grande amor humano e o seu gênio criaram uma nova concepção poética e um sentido mais profundo da fraternidade humana” (Jurandir, 1942, p. 14), ou seja, para Dalcídio Jurandir, com a sua poesia John Conford alcançou a verdadeira posição de prestígio dentre os poetas de sua contemporaneidade.

Para tratar do segundo poema de John Conford, Dalcídio Jurandir primeiro cita o contexto de sua criação: a morte de um líder democrático por fascistas. O poema comunica ainda a dificuldade de se criar algo novo sem que haja sacrifício. A seguir, detalhes ilustrativos da página do jornal:

**Figura 5** - Fragmento de poema sem título, publicado em 24 de dezembro de 1942



Seu pequeno poema acerca da morte de um líder democrático assassinado pelos fascistas, fala-nos da vida em mudança, da impossibilidade de criar alguma coisa sem sacrifício e é verdadeiramente belo este verso: "Jamais houve um nascimento sem sangue e sem alarido".

Nada está definitivamente certo, nada está definitivamente salvo,

Hoje se subverte o que ontem foi fixado como bom.  
Tudo o que agoniza abraça-se famélicamente com a vida.  
Jamais houve um nascimento sem sangue e sem alarido.

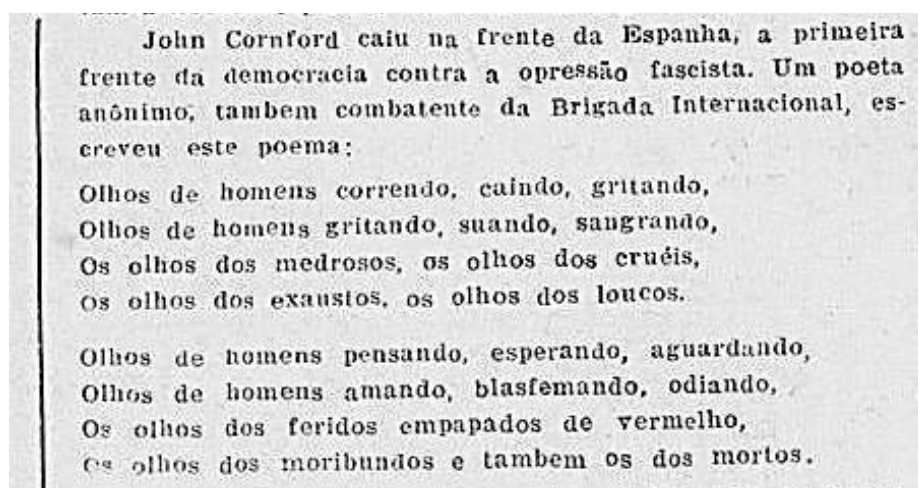
Compreende a arma que fere, compreende o ferimento:  
o passado imperfeito foi forjado na ação pelos seus feitos  
e somente na ação constante estava sua constante certeza  
sempre encontrada.

Quanto mais retroceder a tempo, maior será a sombra que  
ele projetará...

Fonte: Jornal *Diretrizes* (1942, p. 14).

Há um destaque do crítico para os versos mais marcantes do poema, aqueles que tratam do sacrifício. No contexto da guerra, os homens que foram à luta entregavam suas vidas para a proteção de outros inocentes e vulneráveis. Para complementar esse raciocínio, Dalcídio Jurandir cita um poema sem autoria de um parceiro de John Conford sobre a brevidade da vida diante da guerra:

**Figura 6** - Trecho de um poema de autoria desconhecida, publicado em 24 de dezembro de 1942



John Cornford caiu na frente da Espanha, a primeira frente da democracia contra a opressão fascista. Um poeta anônimo, também combatente da Brigada Internacional, escreveu este poema:

Olhos de homens correndo, caindo, gritando,  
Olhos de homens gritando, suando, sangrando,  
Os olhos dos medrosos, os olhos dos cruéis,  
Os olhos dos exaustos, os olhos dos loucos.

Olhos de homens pensando, esperando, aguardando,  
Olhos de homens amando, blasfemando, odiando,  
Os olhos dos feridos empapados de vermelho,  
Os olhos dos moribundos e também os dos mortos.

Fonte: Jornal *Diretrizes* (1942, p. 14).

No poema há a imagem de uma batalha através da descrição dos expressivos olhares dos soldados. No meio de tantos olhares, o crítico atenta para como seria o olhar de John Conford, que “não morreu com os olhos dos medrosos, dos exaustos, dos loucos. Morreu com os olhos dos feridos empapados de vermelho, com os ‘olhos de homem amando’” (Jurandir, 1942, p. 14). Dessa forma, é mencionado o propósito de lutar na guerra pelo lado do povo. A morte, tanto para o poeta anônimo quanto para Conford, é “para o futuro, para os grandes poetas de amanhã” (Jurandir, 1942, p. 14), uma vez que a resistência ao fascismo é considerada por Dalcídio Jurandir como um dos momentos supremos da civilização e da liberdade.

#### **4. Considerações finais**

Dalcídio Jurandir, tanto em seus artigos jornalísticos quanto em seu projeto estético literário, revela-se comprometido com as lutas de sua contemporaneidade. A partir de seu ofício como jornalista para o periódico *Diretrizes*, publicou suas críticas literárias e utilizou-as como um instrumento fortíssimo de denúncia dos conflitos ocasionados pela ascensão fascista. Na coluna *A Inteligência Contra o Fascismo*, o jornalista, sob a faceta de crítico literário, publicou *Escritores e Poetas em Combate* e *John Conford, um poeta inglês*, textos que atentam para os poetas e a arte da escrita poética durante a guerra.

A partir dessas críticas, Dalcídio Jurandir reivindica o lugar desses escritores que, ao se solidarizarem com os que sofrem, expressando isso em sua arte, desempenham papel importante no combate às ameaças antidemocráticas. Por fim, o romancista, em seus textos jornalísticos, evidencia seus ideais, referenciando escritores comprometidos com o povo e que, como ele próprio, souberam articular a arte poética com a luta pela democracia.

## Referências

BERTOL, Rachel. Anacronias da crítica literária em jornal: a transição da matriz romântica ao rodapé. *Intercom: Revista Brasileira de Ciências da Comunicação*, v. 43, n. 1 p. 53-70, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1809-5844202013>. Acesso em: 20 dez. 2021.

BOSI, Alfredo. *Literatura e Resistência*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

BOTELHO, André. Crime e expiação: a recepção de ‘Os Sertões’ de Euclides da Cunha. *Revista Brasileira De Ciências Sociais*, São Paulo, v. 19, n. 54, p. 165-169, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/nz7DgYK5nhGDR5gwN8NKRxG/?format=pdf>. Acesso em: 18 dez. 2023.

FURTADO, Marlí Tereza. Dalcídio Jurandir e a crítica literária para o Estado do Pará (1938/1941). In: FIGUEIREDO, Carmem Lúcia Negreiros de; HOLANDA, Sílvio Augusto de Oliveira; AUGUSTI, Valéria (org.). *Crítica e Literatura*. Rio de Janeiro: De Letras, 2011. p. 81-98.

JURANDIR, Dalcídio. *Escritores e Poetas Ingleses em Combate*. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/cache/39129003742617/10004806-20Alt=001919Lar=001330LargOri=004617AltOri=006663.JPG>. Acesso em: 5 mai. 2022.

JURANDIR, Dalcídio. *Conford, um poeta inglês*. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/cache/4923702371746/10004878-20Alt=001881Lar=001330LargOri=004674AltOri=006609.JPG>. Acesso em: 5 mai. 2022.

MOREIRA, Alex Santos. A consagração crítica de Chove nos Campos de Cachoeira na imprensa do Rio de Janeiro. In: Encontro da Associação Brasileira de Literatura Comparada, 14., 2015, Belém. *Anais [...]*, 2015, v. 1, p. 48-59. Disponível em: [https://abralic.org.br/anais/arquivos/2014\\_1434476616.pdf](https://abralic.org.br/anais/arquivos/2014_1434476616.pdf). Acesso em 18 dez. 2023.

SANTIAGO, Silvano. Crítica Literária e jornal na pós-modernidade. *Revista de Estudos de Literatura*, Belo Horizonte, v. 1, ano 1, 1993, p. 7-11. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/aletria/article/view/17612/14396>. Acesso em: 18 dez. 2023.

SÜSSEKIND, Flora. Rodapés, tratados e ensaios: a formação da crítica brasileira moderna. In: SÜSSEKIND, Flora. *Papéis colados*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2002. p. 15-36.

VERÍSSIMO, José. *História da literatura brasileira: de Bento Teixeira (1601) a Machado de Assis (1908)*. 7. ed. Rio de Janeiro: Topbooks, 1998.

Recebido em 07 de maio de 2022  
Aceito em 25 de maio de 2023





# Inflexões de Eros no universo fictício de *Admirável Mundo Novo*, de Aldous Huxley: a sexualidade como fenômeno distópico

Naíse Paula Santos Ramos\*

**Resumo:** Por meio do condicionamento de Eros, as estruturas distópicas surgem na narrativa ficcional *Admirável Mundo Novo* (2014), de Aldous Huxley, de modo a evidenciar o controle social do Estado. Compreende-se que frequentemente os universos literários distópicos possuem a sexualidade como um dos alicerces para a fundamentação das configurações sociais vigentes em seus domínios. Ante tais perspectivas, busca-se compreender as implicações literárias do fenômeno psicossocial Eros, enquanto elemento constitutivo da diegese estudada. Deste modo, um esboço de suas facetas foi construído, a fim de melhor entendê-lo, pelos diálogos mitológicos e filosóficos de Platão (2017); com demarcação para as abordagens psicológico-sociais de Freud (2011; 2019) e Marcuse (1968). Em seguida, foram identificadas as formas de condicionamento de Eros presentes na sociedade do romance estudado, bem como elas se caracterizam enquanto mecanismos de controle das subjetividades. Por fim, foram explicitados alguns elos entre o impulso libidinal e a configuração anti-utópica/distópica da obra. Tais processos demandaram leituras contextuais do romance, ao que concerne às inflexões do Eros nesse admirável universo ficcional – que ainda traduz muito das realidades contemporâneas.

**Palavras-chave:** Eros; Literatura distópica; Condicionamento social; *Admirável Mundo Novo*; Representações da sexualidade.

**Abstract:** Through the conditioning of Eros, dystopian structures emerge in the fictional narrative *Brave New World* (2014), by Aldous Huxley, in order to highlight the social control of the State. It is understood that dystopian literary universes frequently have sexuality as one of the foundations for the social configurations in their domains. Faced with such perspectives, this article seeks to understand the literary implications of the psychosocial phenomenon Eros, as a constitutive element of the studied diegesis. In this way, an outline of the facets of Eros was constructed, to better understand it, by Plato's mythological and philosophical dialogues (2017); with a demarcation of the psychosocial approaches by Freud (2011; 2019) and Marcuse (1968). Then, Eros' conditioning forms were found present in the society of the studied novel, as well as how they are characterized as control mechanisms of subjectivities. Finally, some links between the libidinal impulse and the dystopian/anti-utopian configuration of the literary work were explicitated. Such processes required contextual readings of the novel, with regard to the inflections of Eros in this brave fictional universe – which still translates much of contemporary realities.

**Keywords:** Eros; Dystopian literature; Social conditioning; *Brave New World*; Representations of sexuality.

---

\* Graduada do curso de Licenciatura em Letras, Língua Inglesa e Literaturas pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB) - Campus II - Alagoinhas. E-mail: naisepaula@hotmail.com. Artigo submetido para aprovação na disciplina Trabalho de Conclusão de Curso, sob a orientação do Prof. Dr. Manoel Barreto Júnior, Doutor em Literatura pela Universidade de Brasília (UnB). E-mail: mbjunior@uneb.br

## 1. Introdução

No mundo da liquidez, de acordo com Bauman (2004) – no qual todas as ações se voltam para o alimento do ego e o “outro” se torna um objeto de consumo – a sociedade se encontra cada vez mais polarizada; cada pessoa vive em sua ilha particular. Semelhante a máquinas que acumulam informações, de forma compulsiva, a humanidade empurra a si própria para a existência do progresso desenfreado e do entretenimento infindo.

Na conjuntura social da obra distópica *Admirável Mundo Novo*, de Aldous Huxley (2014), o cenário é semelhante. As personagens vivem imersas na tentativa de sufocar suas subjetividades em prol de uma racionalidade excessiva, com a promessa de sucesso e felicidade. Neste admirável mundo líquido, colecionam-se números, métodos e gozos imediatos, mas excluem-se as subjetividades da equação, entorpecidas por mecanismos existentes nessa sociedade com o fim de anular os tumultos internos: a droga “soma” – utilizada pelas personagens para evitarem sentimentos tidos como negativos, especialmente a tristeza; o cinema sensorial – tecnologia cinematográfica que imprime nos telespectadores as mesmas sensações físicas vivenciadas pelas personagens do filme; bem como o contato narcísico com o “outro”, resumido às sensações físicas.

A estabilidade nessa sociedade é conquistada através da repressão das emoções e, para isso, é necessário que as vontades sejam rapidamente saciadas, a fim de não criar a tensão que resulta no impulso de Eros, ao conhecer o “outro” e o externo em profundidade:

Reprimido, o impulso transborda, e a inundação é sentimento; a inundação é paixão; a inundação é loucura até: tudo depende da força da corrente, da altura e da resistência do dique. O curso de água não contido flui tranquilamente pelos canais que lhe foram destinados, rumo a uma calma euforia. [...] O sentimento está à espreita nesse intervalo de tempo entre o desejo e sua satisfação. Reduza-se esse intervalo, derrubem-se todos esses velhos diques inúteis (Huxley, 2014, p. 65-66).

Os indivíduos não se permitem contemplar a forma na qual certos eventos os atravessam, nem o próprio atravessamento lhes é possível pela homogeneização dos sentidos e querer. Com isto, todo elemento que simboliza alteridade é visto como negativo, o que engatilha uma alienação coletiva. Byung-Chul Han (2017) apresenta a perspectiva de que o desmantelamento do Eros e, conseqüentemente, do “outro”, promove impactos significativos que geram o “mero viver”, caracterizado pela perspectiva neoliberal de auto-exploração, bem como a crise da fantasia e até a própria crise de depressão na sociedade atual.

Ao ler as obras de Han (2017) e Huxley (2014), torna-se inevitável não fazer uma associação entre a observação da realidade concreta do primeiro com o universo fictício tecido pelo outro. Diante das semelhanças percebidas, surge o estímulo para observar de qual forma a agonia do Eros opera no romance de Huxley. Contudo, ao realizar pesquisas para melhor compreender como este fenômeno atua em *Admirável Mundo Novo* –

doravante *AMN* – não foram encontrados estudos que delineassem de que forma sua inflexão impactava na narrativa construída; apenas um artigo centrado no aspecto dos ansiolíticos de Hilário (2010).

Assim, considera-se pertinente abarcar de forma aprofundada como este fenômeno pode ser sistematicamente condicionado, a ponto de fundamentar a construção de uma sociedade na obra de Huxley, bem como apresentar os impactos possíveis da manipulação das subjetividades no desenvolvimento individual e coletivo dos sujeitos na construção da diegese da obra. Tal análise promove a compreensão das nuances sociais que Eros é capaz de imprimir nos universos literários; em particular, aos distópicos, que costumam controlar os indivíduos em seus sistemas, tornando mais evidente o condicionamento do fenômeno em questão.

Tendo em mente os vestígios das possíveis inflexões de Eros no romance de Huxley, que constroem uma realidade sistêmica de controle, surge a seguinte questão: como se dá o processo de inflexão do Eros no universo fictício de *Admirável Mundo Novo*, de Aldous Huxley (2014), e quais são as implicações deste fenômeno para a criação da diegese distópica no romance? Neste escrito, estreitam-se as relações entre a literatura e a psicanálise, campos de estudo que detêm a linguagem como ferramenta central para expressar gradações existenciais e estéticas da condição humana.

De acordo com Silva (2010), o processo analítico de textos literários com a intenção de compreender aspectos psicanalíticos, bem como a observação da subjetividade nos textos – enquanto elemento estruturado a partir de recursos linguísticos e estéticos – promovem uma simbiose positiva que expande conhecimentos de ambas as áreas. Para tanto, na escrita do presente artigo, o desenho das seções – intrincadas e lineares – formula-se da seguinte maneira: 2. Iluminando as facetas do Cupido; 3. Utopia e distopia: a limítrofe existência dos opostos; 4. Admirável Mundo Coisificado e 5. É que o Estado acha feio o que não é espelho.

## **2. Iluminando as facetas do Cupido**

As mitologias fundamentam a compreensão de diversos fenômenos da existência humana, e um primeiro entendimento sobre Eros emerge a partir da construção do panteão greco-romano. A versão mais antiga de que se tem conhecimento advém do século VIII a.C., na qual o poeta Hesíodo narra a formação do universo na obra *Teogonia*. Nesta diegese, inicialmente, apenas o Caos completo existia e, espontaneamente, surgiram Geia (ou Gaia), que seria a Terra; Tártaro, recôndito mais profundo do submundo; Érebo e Nix, personificações da escuridão e da noite, respectivamente; assim como Eros, descrito enquanto “o mais belo dos deuses imortais, aquele que enfraquece os membros, dominando o espírito e a vontade prudente no íntimo de todos os deuses e de todos os mortais” (Hesíodo, 2014, p. 30).

Nas principais genealogias mitológicas greco-romanas, que antecedem ao período do século VII a.C., Eros é compreendido enquanto pertencente à categoria de deus

primordial, pois emergiu sem a interferência de outras divindades, sendo, entretanto, responsável pela união dos demais – um princípio afiliativo gerador de vida. Enquanto isso, em cosmologias posteriores, ele é representado frequentemente como criança ou homem alado – também chamado de Cupido – filho da deusa do amor e da beleza: Afrodite/Vênus. Travesso e ardiloso, Eros frequentemente atende aos caprichos de Afrodite, importunando os deuses e homens, ao fazê-los se apaixonarem e perderem completamente o estado de racionalidade e autossatisfação.

Dessa forma, percebe-se que Eros compreende o fenômeno que instiga a união entre os enamorados, bem como a associação entre todos os elementos e seres; ele se caracteriza pelo impulso do desejo de forma mais ampla, como assevera Platão (2017), no escrito *O Banquete*. Neste, há a formação de uma perspectiva filosófica do fenômeno, suplantada pelos conhecimentos mitológicos, onde a narrativa se estabelece a partir de uma festa comemorativa, uma premiação do poeta Agatão, na qual os convidados e o anfitrião discursam sobre o deus do amor.

Segundo Diotima – personagem da narrativa – a origem de Eros está ligada ao nascimento de Afrodite – personificação da beleza e do amor –, que foi celebrado pelos outros deuses numa grande festividade. Embriagado, Poros – divindade da prosperidade – se encaminhou aos jardins e adormeceu; assim, a Penúria, que foi à celebração com a intenção de pedir comida, deitou-se com ele. Desta união de opostos, surgiu Eros, servo de Afrodite:

Devido à natureza da mãe, a necessidade é sua constante companheira. Mas ele também tem atributos do pai: é ardiloso com o que é belo e bom, arrojado, ávido, pronto para a ação, caçador hábil, sempre tecendo maquinações, ardente por sabedoria, cheio de soluções, por toda a vida amante da filosofia, esperto com magias, poções e também um sofista (Platão, 2017, p. 68-69).

Além disso, introduz-se a teoria de que a capacidade humana de amar evolui e, por conseguinte, estágios mais sublimes de Eros são alcançados: com o amor vulgar, no qual apenas se considera apenas beleza dos corpos, o homem pode procriar novos corpos. Ao sublimar a materialidade destes e apreciar o encanto das almas, gera-se a inteligência, justiça e temperança, dentre outras qualidades. Na escala evolutiva, com a contemplação da imutável beleza e harmonia universais, o ser humano consegue gerar virtudes e reproduzir, enfim, o eterno.

No prisma psicanalítico, Freud explica em *Psicologia das massas e análise do eu* (2020) o conceito do impulso pela vida ou libido – outra nomenclatura para Eros –, afirmando que se trata de uma energia da psique que preza pela harmonia, sendo responsável pela união e estabilidade de casais, famílias, grupos diversos e comunidades, mas que pode ser direcionada para outros encargos, a exemplo do sacrifício por uma “causa maior” (ideias abstratas):

“Libido” é uma expressão tomada da teoria da afetividade. Chamamos assim a energia, considerada como grandeza quantitativa – ainda que por ora não seja mensurável, daqueles impulsos que têm a ver com tudo o que podemos reunir na categoria “amor”. [...] O amor sexual, [...], o amor-próprio [...], o amor parental e o amor filial, a amizade e o amor universal ao próximo [...], a dedicação a objetos concretos e a ideias abstratas (Freud, 2020, p. 74).

Dessa forma, Eros não se restringe, na mitologia, filosofia e psicologia, à percepção romântica de elo entre indivíduos, pois engloba uma série de manifestações da energia, que expandem a compreensão do senso comum do que se configura enquanto uma qualidade de Eros (erótico). Deste modo, tal compreensão se articula com o construto narrativo de *AMN*, pois as inferências do fenômeno se expandem em prol da construção social vigente, correspondendo, assim, às interações sociais entre os indivíduos, suas relações com o trabalho e com seus respectivos objetos de desejo.

Apesar de Eros ser descrito enquanto energia que se volta para o prazer e desvia a pessoa de tudo aquilo que possa causar insatisfação, ele é também responsável pela vontade de se unir ao “outro”. Por conseguinte, para que o vínculo se mantivesse com certa estabilidade, os sujeitos deveriam condicionar sua libido, de modo que alguns desejos individuais seriam sacrificados por conta da harmonia social.

Mediante tal necessidade, a satisfação das pessoas seria parcial, a fim de que conseguissem a segurança proveniente da inserção em um grupo, bem com a afetividade do mesmo. Além disso, Freud (2011) associa Eros à felicidade que o ser humano pode obter, considerando, entretanto, que ela tem natureza efêmera, pois a intensidade do sentimento resulta de um período de restrição – embora tal obstáculo não pudesse se estender por um longo prazo, porque induz a um quadro de neurose.

Entretanto, as configurações de *AMN* são dispostas de modo a satisfazer tanto às necessidades básicas, quanto às de entretenimento dos civis; com o incentivo constante da busca pelo gozo coletivo sem limites. Portanto, as amarras sobre o impulso libidinal não existem e o último tem suporte das instituições estatais para garantir a estabilidade de sua livre fruição. Desprovida de obstáculos, a satisfação se mantém perene e, conseqüentemente, o impulso por reivindicações se mantém adormecido.

De acordo com a perspectiva do psiquiatra, a sustentação de certos limites da libido individual é uma necessidade intransponível para que as estruturas sociais funcionem e obtenham beleza, mas também limpeza e ordem – estabelecimento de um padrão de desempenho e conduta da sociedade (Freud, 2011, p. 37). Em *AMN*, tal condicionamento advém das diversas instâncias de formação do ser, que prescrevem, através de uma modulação fisiológica e psicológica – desde a fase em que o indivíduo é um feto até o fim de sua vida – o desejo pelo que é socialmente imposto para si e a aversão pelo que o sistema considera enquanto pernicioso para a sua continuidade.

Tendo em mente que o ser humano possui em si o ímpeto de reivindicar, seria preciso encontrar um equilíbrio do condicionamento de Eros, que permita certa felicidade ao

indivíduo e sua integração à comunidade. No entanto, Marcuse (1968) formula posteriormente uma aceção revolucionária de Eros, na qual se encontra como catalisador de uma sociedade livre, que consegue harmonizar os desejos individuais com as necessidades geradas pela autopreservação:

A reativação da sexualidade polimórfica e narcisista deixa de ser uma ameaça à cultura e pode levar, ela própria, à criação cultural, se o organismo existir não como instrumento de trabalho alienado, mas como um sujeito de autorrealização – por outras palavras, se o trabalho socialmente útil for, ao mesmo tempo, a transparente satisfação de uma necessidade individual (Marcuse, 1968, p. 183).

No universo fictício de *AMN*, as vontades são prontamente saciadas; entretanto, são massificadas pelo plano social do Estado, gerando, assim, suposta liberdade enraizada num plano de coerção. A partir do entrecruzamento do *corpus* analisado nas mais diversas instâncias do saber, a constância de certas ideias configura elementos-chave para a compreensão do fenômeno Eros: união, desejo, afetividade, sexualidade, impulso, busca, beleza, ideal, amor, renúncia e renovação. Com esta perspectiva, as seguintes considerações sobre o delineamento do fenômeno se formulam e permitem o entendimento sobre as inferências do mesmo na distopia em questão.

### **3. Utopia e distopia: a limítrofe existência dos opostos**

A idealização de uma sociedade que vive em harmonia, sob a regência de leis igualitárias, existe desde os primórdios da humanidade. Entretanto, o termo para designar-se a esse conceito – utopia – advém de uma obra literária homônima, escrita pelo filósofo Thomas More em 1516, na qual delineia-se um mundo “perfeito”. Em grego, “*topos*” corresponde a “lugar” e o prefixo “*u*” tem caráter negativo, correspondendo ao conceito de “não lugar” ou “lugar algum”. Assim, a palavra possui natureza ambígua, pois designa, concomitantemente, uma ordem perfeita da realidade que não poderia ser alcançada (Chauí, 2008).

Devido aos significativos avanços tecnológicos na era iluminista, o cientificismo foi considerado enquanto elemento que revolucionaria não apenas o *modus operandi* trabalhista da época – oferecendo redução de jornada/funções e maior conforto econômico às pessoas – mas também a elevação da moralidade por conta da equidade social proveniente da capacidade intelectual desenvolvida. Deste modo, a concretização de uma realidade utópica era considerada como futuro prestes a se materializar conforme a tecnologia se desenvolvia (Medeiros, 2019).

Com a utilização da tecnologia para o aprimoramento da indústria, a realidade se desviou das expectativas, pois, além da natureza, a humanidade também foi alvo do aperfeiçoamento do sistema exploratório. No século XX, houve uma sucessão de governos autoritários e eugenistas, fortalecidos pelo progresso científico, bem como guerras que assolaram o mundo inteiro. A percepção de que o cenário mundial estaria passando por

tempos sombrios incitou uma quantidade considerável de autores a escreverem análises interpretativas sobre o que vivenciaram e/ou imaginaram que poderia eclodir no futuro.

Assim, emerge uma espécie de antítese da utopia, cunhada a partir de um termo da medicina – “distopia” – que diz respeito à localização anormal de um órgão, e, etimologicamente, advém do grego, significando “lugar anormal” ou “lugar que não funciona bem”. Em 1865, o filósofo John Stuart Mill empregou o termo como realidade oposta àquelas das utopias já conhecidas, ou seja, mundos que teriam como destaque a polaridade negativa na construção das sociedades.

Entretanto, não existe consenso na categorização da distopia, bem como da utopia, enquanto gêneros literários. Por conta disso, certos pesquisadores as consideram enquanto realidades que emergem de outros gêneros, a exemplo da ficção científica. Assim, recorreremos à concepção de diegese para compreender as inferências de utopias e distopias na elaboração de realidades fictícias:

A diegese de um romance abrange personagem, eventos, objectos, um contexto temporal e um contexto espacial. Por isso mesmo, a história de um romance não é só constituída por uma sucessão de acções, mas também por retratos, por descrições de estados, de objectos, de meios geográficos e sociais, pela construção de uma determinada "atmosfera", etc. É inegável, todavia, que a sequência de acções, implicando relações estruturais entre as personagens, entre estas e objectos, meios geográficos e sociais, envolvendo factores sociológicos ideológicos e axiológicos, representa o elemento nuclear da diegese (Aguiar e Silva, 2007, p. 719).

Dessa forma, verifica-se que a diegese diz respeito ao entrelaçamento dos componentes de um texto literário – personagens, ambientação, entre outros elementos narrativos – que geram um arcabouço discursivo coerente e significativo para a produção, ou seja, o universo literário da obra. Apesar da dificuldade na conceituação das diegeses em estudo, os elementos que as definem são características específicas e, ao Berriel (2014) explicar os elementos morfológicos distópicos identificados por Raymond Trousson e Massimo Baldini, torna-se perceptível que as anti-utopias – universos que utilizam da premissa da utopia para distorcer a versão idealizada de possíveis realidades – são inseridas na mesma categoria das produções literárias utópicas.

Dessa maneira, doze características são apresentadas: o (i) *insularismo*, ou seja, o isolamento social e, por vezes, geográfico de outras comunidades, que ocorre a fim de preservar a organização vigente, manifestado em *Admirável Mundo Novo* (2014), no desencorajamento de interação entre pessoas de castas muito distintas, no afastamento dos espaços habitados pelos civis e pelos selvagens – aqueles não doutrinados –, bem como no exílio aos que desviam das imposições sociais; a (ii) *a-cronia*, um presente ininterrupto e o apagamento dos conceitos de passado e futuro, o que promove a estabilidade, pois não haveria mais o que evoluir, somente o que se deve manter/preservar. Tal ideia se encontra

presente no lema do Estado Mundial e, a fim de naturalizar as articulações do sistema, há uma seleção e modificação categórica de fatos históricos.

No que diz respeito à (iii) *autarquia* – o desprezo pelo sistema monetário, limitando o câmbio à comunidade interna do Estado –, há uma alteração em *AMN*, pois o consumo é instigado para manutenção do prazer. A partir do texto, pressupõe-se que a maior parte do mundo foi sobrepujada pelo regime do Estado Mundial, portanto, não há soberanias distintas que poderiam ameaçar o poderio do Estado através do aspecto econômico. A (iv) *estrutura geométrica* compreende a projeção de ordem apresentada na constante simetria arquitetônica, que estabelece um reforço inconsciente das ideologias circulantes. Tal ambientação é promovida no início da narrativa, com a descrição do Centro de Incubação e Condicionamento de Londres Central – um local com atmosfera artificial e gélida, desprovida de vida, que espelha no espaço geográfico a languidez e mecanização das subjetividades.

Além disso, (v) *a defesa da legislação e das instituições*, pois o não seguimento às leis é considerado como um desvio de conduta gravíssimo. Assim, em *AMN*, não se adequar ao condicionamento existente é imoral. Por conseguinte, surge o (vi) *perfeccionismo e violência*, tendo em vista que o funcionamento da sociedade é perfeito, qualquer tentativa de mudança é perniciososa à sociedade, sendo devidamente eliminada, como os exilados do Estado Mundial: “É uma sorte – acrescentou, após uma pausa – que haja tantas ilhas pelo mundo. Não sei o que faria sem elas. Seríamos obrigados a metê-los [indivíduos que não se integram] todos na câmara de gás, suponho” (Huxley, 2014, p. 274).

Há também o (vii) *desaparecimento ou marginalização da família*, percebido como núcleo que provoca a irracionalidade e certa separação da comunidade maior, resultando no seu controle ou completo apagamento. Isto advém da exigência da (viii) *uniformidade social*, na qual o indivíduo se adequa à identidade do “todo” e, por conseguinte, os seus desejos mais íntimos devem ressoar a vontade do Estado; atrelada ao (ix) *dirigismo absoluto*, sacrifício da liberdade em prol da satisfação das necessidades.

Para tanto, há também o incentivo do senso de (x) *coletivismo*: a ausência de propriedade privada surge numa busca pela “igualdade, o que pressupõe a exaltação do trabalho e o horror ao parasitismo social” (Berriel, 2014, p. 15); em *AMN*, até mesmo o reaproveitamento das substâncias produzidas pelo corpo de um morto ao ser cremado é incentivado a ser visto como uma honra, pois permitirá uma contribuição ao corpo social.

O Estado convence os indivíduos a cederem suas liberdades por meio da (xi) *onipotência da pedagogia*, instrução pedagógica sistematizada pelo Estado, com o objetivo de guiar os seres e suprimir qualquer questionamento e/ou sobreposição de natureza individual; como a educação hipnopédica em *AMN*. Por fim, a (xii) *questão religiosa* compreende o misticismo aceito com certas reservas, desde que seja nebuloso e tenha como figura central a própria cidade e tudo que há nela para ser desfrutado, a exemplo da reverência e ritos feitos a Ford no Estado Mundial. Diante disso, percebe-se que a distopia

e utopia são conceitos limítrofes, pois possuem aspectos simultaneamente benéficos e desvantajosos:

Os benefícios que as utopias oferecem parecem suficientes para compensar as restrições que elas impõem, por outro lado, o controle está tão introjetado nos sujeitos que mal aparece como tal. A liberdade nas utopias não é uma questão moral ou filosófica, mas meramente utilitária. Ela serve aos sujeitos na medida em que podem escolher, ainda que minimamente, entre as possibilidades que lhe são propostas, por outro lado, são as suas limitações que evitam “a guerra de todos contra todos”, o egoísmo e a barbárie (Figueiredo, 2009, p. 360).

A respeito dessa questão, Margaret Atwood (*apud* Oliveira, 2021) afirma que, de acordo com a leitura de mundo de cada indivíduo, há um constante deslocamento da percepção sobre os textos que criam tais cenários. Sendo assim, a escritora enfatiza que o leitor deve prestar atenção no modo como interpretam as ficções, pois estas não têm compromisso com o factual ou em explicitar o que seria eticamente correto.

#### **4. Admirável mundo coisificado**

No universo ficcional de *AMN*, há a regência de uma organização social hegemônica sobre a realidade global, intitulada como Estado Mundial (EM), que possui como lema: “comunidade, identidade, estabilidade”; pois a sociedade se ampara na homogeneização de vontades como mantenedora da prerrogativa de harmonia e, conseqüentemente, de estabilidade. Desta forma, há uma metodização de ações para regularizar o bem-estar dos indivíduos.

Nessa perspectiva, de acordo com Freud (2020, p. 18), os dissabores da vida podem ser insuportáveis quando não há formas de mitigá-los, desviando a atenção dos sujeitos desse aspecto negativo. Assim, três possibilidades surgem para amenizar os sofrimentos: diversões poderosas – advindas de formas de entretenimento –, gratificações substitutivas – pelas quais o esforço é recompensado – e substâncias inebriantes – que permitem um amortecimento dos sentidos e provocam euforia temporária ao consumi-las. Em *Admirável Mundo Novo* (2014), tais recursos são aplicados e, até mesmo, exigidos enquanto essenciais para o código moral de conduta do regime vigente.

Na distopia, a primeira categoria é vasta, pois o entretenimento é vário e constante: o Cinema Sensível, capaz de inferir sensações diversas de prazer nos telespectadores, e os cabarés nos quais tocam a Música Sintética; clubes de Golfe-Obstáculo, onde os indivíduos podem socializar enquanto se divertem com o esporte; além da própria variedade de parceiros sexuais instigada pelo Estado. Convém se ater, inclusive, no uso do termo “Música Sintética”, que imprime a ideia de algo breve, resumido e objetivo, assim como plastificado/artificial. A música é uma arte que pode engajar o ser humano a se conectar com diferentes camadas de seu ser e a experimentar uma infinidade de sensações que o comovem. Entretanto, em certos casos, também pode desviar a atenção do indivíduo

desses aspectos mais profundos da psique e conduzi-la para o entretenimento mais imediato.

Tais atividades recreativas integram a comunidade do Estado Mundial em uníssono na curtição de prazeres sem um fim aparente, pois a recusa destas práticas é percebida enquanto descumprimento das normas sociais. Assim, o discurso gregário do prazer se torna ratificador dos ideais do Estado, expandindo as identidades laborais dos sujeitos para além do tempo e espaço de seu trabalho com o mascaramento de lazer; bem como impossibilita uma perigosa contemplação da vida proveniente da solidude:

Em lugar da proximidade surge a falta de distanciamento. A proximidade é uma negatividade. Por isso ela possui uma *tensão*. A falta de distanciamento, ao contrário, é uma positividade. A força da negatividade consiste no fato de que as coisas são vivificadas justamente por seu contrário. Falta essa força vivificadora a uma mera positividade (Han, 2017, p. 28).

No que diz respeito às gratificações substitutivas, estas ocorrem no ambiente do trabalho com promoções nos níveis sociais mais altos e permissões especiais para viagens, por exemplo; já os níveis mais baixos recebem uma porção do narcótico “soma” como recompensa ao fim de um dia de trabalho:

O pessoal subalterno do Hospital de Park Lane para Moribundos compunha-se de cento e sessenta e dois Deltas, divididos em dois grupos Bokanovsky, de oitenta e quatro gêmeas ruivas e setenta e oito gêmeos dolicocefalos morenos, respectivamente. Às seis horas, terminado o seu dia de trabalho, reuniam-se no vestíbulo do Hospital e recebiam do Subecônomo-Assistente a sua ração de soma (Huxley, 2014, p. 251).

Nesse último caso, há uma mescla da segunda e terceira categorias, pois a gratificação é uma droga inebriante, narcótico utilizado para intensificar os prazeres ou “subtrair a pressão da realidade a qualquer momento e encontrar refúgio num mundo próprio que tenha melhores condições de sensibilidade” (Freud, 2011, p. 22). Todos estes subterfúgios são utilizados como mantenedores de uma conduta formada desde a criação dos indivíduos, que são literalmente fabricados para atender às necessidades do sistema.

Com a geração em massa de indivíduos, enquanto números capazes de gerar maior produtividade, constrói-se uma sociedade pautada na manipulação. A quantidade de pessoas do sexo biológico feminino, por exemplo, é moldada para atender a capacidade reprodutiva do Estado Mundial e o nível de intelectualidade e boa formação corporal é baseado no nível social predestinado para cada ser. Desta forma, o Processo Bokanovsky – referente à multiplicação de indivíduos, com ênfase para a massificação das castas mais inferiores – é uma ferramenta que reforça a quantidade enquanto potência e o olhar estigmatizado sobre o conceito de unicidade, considerado como risco para a estabilidade.

Tal visão ampara o devotamento da libido para o Estado Mundial, representado pela figura de Ford, que homogeneiza os seres da horda no seu afeto. Para tanto, o único

entendimento sobre suas identidades é proveniente das castas as quais pertencem. Ademais, o sentimento de horror ao estabelecimento de vínculos duradouros é perpetuado, pois eles desviariam a libido que funciona em prol do sistema vigente. Assim, em *AMN*, além de algumas configurações de interação (família e relacionamentos amorosos) não existirem, elas são percebidas como obsoletas e perniciosas ao progresso social:

Mãe, monogamia, romantismo. A fonte jorra bem alto. O jato é impetuoso e branco de espuma. O impulso não tem mais que uma saída. Não é de admirar que esses pobres pré-modernos fossem loucos, perversos e infelizes [...], eram forçados a sentir as coisas intensamente. E, sentindo-as intensamente (intensamente e, além disso, em solidão, no isolamento irremediavelmente individual), como poderiam ter estabilidade? (Huxley, 2014, p. 63).

Além disso, desde fetos – através das incubadoras – até sua infância, ambos os sexos sofrem inferências constantes, a fim de desestimular vontades não produtivas à máquina do princípio do desempenho<sup>1</sup>:

As flores do campo e as paisagens, advertiu, têm um grave defeito: são gratuitas. O amor à natureza não estimula a atividade de nenhuma fábrica. Decidiu-se que era preciso aboli-lo, mas não a tendência a consumir transporte. [...] – Nós condicionamos as massas a detestarem o campo – disse o Diretor, em conclusão –, mas, simultaneamente, as condicionamos a adorarem todos os esportes ao ar livre (Huxley, 2014, p. 43).

Dessa forma, o alarme de sirenes estrondosas e choques elétricos são aplicados para associar certos elementos com a ideia de nocividade, bem como a hipnopédia – uma metodologia de educação moral através do sono –, que auxilia no fomento da percepção social desejada para cada casta, e, portanto, na conformidade com o *status quo*. Isto se torna perceptível na passagem que narra a hipnopédia para crianças Betas:

As crianças Alfas vestem roupas cinzentas. Elas trabalham muito mais do que nós porque são formidavelmente inteligentes. Francamente, estou contentíssimo de ser um Beta, porque não trabalho tanto. E, além disso, somos muito superiores aos Gamas e aos Deltas. Os Gamas são estúpidos. Eles se vestem de verde e as crianças Deltas se vestem de cáqui (Huxley, 2014, p. 48).

Apesar da mascarada liberdade, uma obsessão com padrões de ordem e limpeza – apontada como resultante da imposição social por Freud (2011; 2019) e Marcuse (1968) – se manifesta como essencial ao EM, evidenciando uma libido alterada pela mais-repressão engendrada pela sociedade. Logo, com a segunda lição hipnopédica de higiene elementar “civilidade é esterilidade” (Huxley, 2014, p. 138), seu bem-estar e percepção de civilidade/ideais advém da adequação às normas impostas, já que “a limpeza está próxima

---

<sup>1</sup> De acordo com Marcuse, a concretude externa ao indivíduo não é inexorável e/ou orgânica, pois foi historicamente construída pela sociedade, assim, utiliza o termo “princípio do desempenho”, pois o cenário em questão exige um desempenho específico e repressivo no trabalho.

da fordeza”, o objeto comum de amor.

Para além do apagamento da família e outros vínculos afetivos, certas esferas da vida humana também foram reformuladas em prol do sistema: a religião foi considerada como ultrapassada e os rituais passaram a se dirigir ao símbolo central do EM, Ford, associando suas crenças sociais com a transcendência própria de uma religião:

O Presidente fez de novo o sinal do T e sentou-se. A cerimônia tinha começado. Os comprimidos de soma consagrados foram colocados no centro da mesa. A taça da amizade, cheia de refresco de morango com soma, foi passado de mão em mão e, com a fórmula “Bebo ao meu aniquilamento”, levada doze vezes aos lábios. Depois, com o acompanhamento da orquestra sintética, cantaram o Primeiro Cântico de Solidariedade. *Nós somos doze, ó Ford; em tuas mãos reunidos/Como as gotas que caem no Rio Social;/Ah! Faz com que corramos destemidos/Como teu calhambeque sem rival!* (Huxley, 2014, p. 106, grifos do autor).

De forma semelhante, a arte passou a ser renegada por conta do fator imaginativo da mesma, que inspira possibilidades de uma existência diferente, bem como pelo contato profundo que ela promove com as subjetividades. Assim, as produções musicais e cinematográficas eram cuidadosamente moldadas de forma a não propiciar reflexões, mas somente prazer sensorial. Ademais, a comunicação deveria reforçar as ideologias circulantes, uma vez que as frases taxativas revigoram os lemas sociais sem instigar a beleza poética que despertaria os mesmos resultados indesejados:

[...] O nosso mundo não é o mesmo mundo de *Otelo*. Não se pode fazer um calhambeque sem aço, e não se pode fazer uma tragédia sem instabilidade social. [...] Mas esse é o preço que temos de pagar pela estabilidade. É preciso escolher entre a felicidade e aquilo que antigamente se chamava grande arte. Nós sacrificamos a grande arte. Temos, em seu lugar, os filmes sensíveis e o órgão de perfumes (Huxley, 2014, p. 264-265).

A despeito da valorização dos avanços tecnológicos, estes somente são apreciados enquanto aprimoradores na automação dos processos existentes do EM, mas o entendimento do funcionamento deles e o engajamento de descobertas científicas é desestimulado, pois consideram o conhecimento como uma arma perigosa para a humanidade; assim, deve ser detido:

Que valor podem ter a verdade, a beleza e o conhecimento quando as bombas de carbúnculo estouram em torno de nós? Foi então que a ciência começou a ser controlada: depois da Guerra de Nove Anos. Nesse ponto, as pessoas estavam dispostas a deixar controlar até seus apetites. Qualquer sacrifício em troca de uma vida sossegada. Desde então, nós temos continuado a controlar. Isso não foi muito bom para a verdade, sem dúvida. Mas foi excelente para a felicidade (Huxley, 2014, p. 273-274).

De forma especial, a História se enquadra como uma das principais ciências a serem

perseguidas nesses universos. Em *Admirável Mundo Novo*, a sensação de estabilidade é reforçada pelo esquecimento de mudanças históricas, que aludem à possibilidade de alterações numa realidade vindoura. Desta maneira, as configurações do presente são percebidas como orgânicas e imutáveis:

A atualidade disponível é a temporalidade do *igual*. O futuro, ao contrário, se abre ao evento que é absolutamente surpreendente. A relação com o futuro é a relação com o *outro* atópico, que não pode ser enquadrada na linguagem do igual. [...] Nesse mecanismo técnico, o passado é privado de toda e qualquer vivacidade. É desprovido de tempo. [...] é desprovido de decisão e decisibilidade (Han, 2017, p. 32-33).

Com tamanha sistematização, aqueles que não se adequam são punidos com a transferência para ilhas com indivíduos que também questionaram o princípio de realidade existente em *AMN*, a exemplo de Helmholtz e Bernard Marx. Entretanto, a personagem John, criado com os selvagens – indivíduos que não obtêm a civilidade cultural hegemônica pregada pelo Estado Mundial – representa, posteriormente, os impactos psicológicos resultantes de uma reivindicação interior que não encontra sustentação no mundo externo entre seus pares, já que, segundo Marcuse (1968), a tentativa de implementação de ideais não comungados pela comunidade é enquadrada como caso de neurose.

Percebe-se, portanto, uma formulação social que detém inúmeros artifícios para manutenção do controle e esta tem sua base na libido: reformulação dos vínculos e redirecionamento da libido; condicionamento físico e psicológico das vontades, gostos e aptidões; bem como a deturpação da arte, ciência e religião.

## 5. É que o Estado acha feio o que não é espelho

Constantemente, é notória a admoestação do aspecto sexual/afetivo dos seres que se encontram inseridos nos contextos distópicos. De acordo com os projetos de sociedade presentes nessas diegeses, um método específico para condicionamento da libido dos civis é utilizado para concretizá-los: em *O conto da Aia* (2017), o sexo é visto como pecaminoso, caso não seja exclusivamente efetivado por conta de sua função reprodutora; por conseguinte, os corpos femininos são os principais alvos da adestração. Em *1984*, de George Orwell (2020), a instituição familiar é pernicioso, mantida apenas devido à necessidade de reprodução dos indivíduos, que percebem uns aos outros como estranhos passíveis de trair o Estado altamente controlador – objeto de afeto do corpo social.

Em contrapartida, na diegese de *Admirável Mundo Novo* (2014) há um cenário estável de aparente libertação e, até mesmo, estimulação da atividade sexual dos civis, que os mantém extasiados e satisfeitos ao ponto de não reivindicarem mudanças nas configurações da sociedade. Por conta disto, não há uma inquietação psíquica pelo novo – a capacidade de imaginar possibilidades de melhoria que revolucionam o *status quo* –, o que é importante para a manutenção do controle social:

O mundo agora é estável. As pessoas são felizes, têm o que desejam e nunca desejam o que não podem ter. Sentem-se bem, estão em segurança; nunca adoecem; não têm medo da morte; vivem na ditosa ignorância da paixão e da velhice; não se acham sobrecarregadas de pais e mãe; não têm esposas, nem filhos, nem amantes por quem possam sofrer emoções violentas; são condicionadas de tal modo que praticamente não podem deixar de se portar como devem (Huxley, 2014, p. 264).

De acordo com Figueiredo (2009), as utopias e distopias apresentam limites difíceis de serem definidos entre seus conceitos – aparentemente antagônicos –, já que a igualdade entre indivíduos almejada em realidades utópicas necessita de certo controle sobre as liberdades individuais, semelhante às representações de distopias. Entretanto, a autora ressalta que estas últimas possuem organizações sociais nas quais a repressão da liberdade é exercida com fins de beneficiar os indivíduos que estão no poder.

Assim, distopias podem ser apresentadas como utopias parciais, que mantêm o *status quo* e impedem o desenvolvimento do grupo, pois, de acordo com a concepção de Birri (*apud* Galeano, 1993, p. 230) sobre a utopia: “[Ela] está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar”<sup>2</sup>.

Em *Admirável Mundo Novo* (2014), o controle existe com a intenção de promover bem-estar e harmonia social, mas não há a igualdade entre os indivíduos e suas liberdades não são cedidas conscientemente. Desta maneira, a premissa aparentemente humanitária – espécie de lógica na qual os meios justificam os fins – não basta para uma classificação do sistema enquanto utópico, pois a sociedade é construída com base na atribuição inexorável dos destinos alheios, embora isto ocorra de forma aleatória, fomentando um ambiente de desigualdade estável e pacífico.

A otimização da vida, que afoga as subjetividades em prol de uma ordem do consumo, torna invisíveis as amarras sociais do Estado, lançadas com o objetivo de dominar os indivíduos e suas individualidades. Tal princípio da realidade dificulta a percepção de outras felicidades, que não estejam condicionadas aos princípios hipnopédicos de *AMN*:

O argumento que condiciona a libertação a um nível de vida superior serve com excessiva facilidade para justificar a perpetuação da dominação. [...] Além do critério implícito nesse princípio, o nível de vida poderia ser medido por outros critérios: a gratificação universal das necessidades humanas básicas e a liberdade contra a culpa e o medo – tanto internalizado como “racional” (Marcuse, 1968, p. 141).

---

<sup>2</sup> No original, em espanhol: “Ella está en el horizonte [...] Me acerco dos pasos, ella se aleja dos pasos. Camino diez pasos y el horizonte se corre diez pasos más allá. Por mucho que yo camine, nunca la alcanzaré. ¿Para qué sirve la utopia? Para eso sirve: para caminar.”

Tendo em vista a automação do trabalho, o cenário em *AMN* permitiria uma igualdade no livre gozo do tempo, bem como a inexistência de categorizações previamente estabelecidas sobre os indivíduos. Apesar disto, a justificativa empenhada para manutenção do domínio foi a realização de um experimento, no qual um ambiente foi designado para a convivência em sociedade restrita a alfas – indivíduos condicionados de modo a obterem certa autonomia –, que resultou numa guerra civil. Por conta da capacidade crítica e do senso de autonomia parcial destes, a personagem que possui o cargo de administrador do Estado Mundial argumenta que nem todos poderiam ser alfas:

Um homem decantado como Alfa, condicionado como Alfa, ficaria louco se tivesse de fazer o trabalho de um Ípsilon Semialeijão; ficaria louco ou se poria a destruir tudo. Os Alfas podem ser completamente socializados, mas com a condição de que se lhes dê um trabalho de Alfa. Somente a um Ípsilon se pode pedir que faça sacrifícios de Ípsilon, pela simples razão de que, para ele, não são sacrifícios. São a linha de menor resistência. Seu condicionamento fixou trilhos ao longo dos quais ele tem de correr. Não tem outro remédio, está predestinado (Huxley, 2014, p. 267).

Assim, o controle total sobre as vontades se perpetua, legitimado pelo suprimento das necessidades básicas – ação que é compreendida como a conquista e manutenção da felicidade. As liberdades (individuais e coletivas) são suprimidas em prol do domínio, pois quando as necessidades sobrepõem os desejos, a vida em si se torna automatizada – um meio para outros fins – reverberando na descaracterização dos seres humanos pelo distanciamento de suas subjetividades. O homem, desta forma, converte-se numa mera engrenagem da lógica do desempenho:

O impulso lúdico é o veículo dessa libertação. O impulso não tem por alvo jogar “com” alguma coisa; antes, é o jogo da própria vida – para além de carências e compulsões externas – a manifestação de uma existência sem medo nem ansiedade e, assim, a manifestação da própria liberdade. O homem só é livre de coações, externas e internas, físicas e morais – quando não reprimido por lei nem pela necessidade (Schiller *apud* Marcuse, 1968, p. 167).

Com isso, torna-se explícita a complexidade advinda da tentativa de estabelecer limites entre utopia e distopia em algumas diegeses, pois o mesmo mundo que é considerado como ideal pela inexistência de fome, doenças e guerras somente existe devido à desumanização dos sujeitos que compõem seu corpo social. Eles não têm direito à felicidade, pois estão restritos ao gozo pleno que dissolve a intensidade com o atendimento das carências mais urgentes:

O que distingue o prazer da cega satisfação de carências e necessidades é a recusa do instinto em esgotar-se na satisfação imediata, é a sua capacidade para construir e usar barreiras para a intensificação do ato de plena realização. Embora essa recusa instintiva tenha feito o trabalho de dominação, também pode servir à função oposta: erotizar as relações não-

libidinais, transformar a tensão e alívio biológicos em livre felicidade (Marcuse, 1968, p. 197).

Posto isso, para além da construção do sistema social presente no Estado Mundial, o próprio entendimento de *Admirável Mundo Novo* enquanto diegese distópica é devido às inferências de Eros nos meandros sociais descritos no romance. Como diegeses que recorrentemente discutem as relações entre os seres humanos – a disputa entre os desejos individuais e a dominação – as distopias têm Eros como aspecto relevante nos seus desenvolvimentos e, na realidade fictícia em questão, seu condicionamento é o elemento estruturante de todo o sistema narrado na diegese.

## 6. Reflexões finais sobre as diegeses gestadas por Eros

O processo analítico de Eros – que diz respeito ao impulso libidinal dos indivíduos – foi empregado no romance *Admirável Mundo Novo* (2014), de Aldous Huxley, visando compreender como este elemento psíquico se apresenta no universo fictício estudado e como ele se estrutura enquanto aspecto utilizado para condicionar as subjetividades na distopia.

Com suas multifaces, Eros compreende não apenas o aspecto sexual romântico, mas todos os desdobramentos que advêm do desejo e da projeção de afeto. Sendo assim, é a energia que diz respeito às uniões – românticas, familiares e de comunidades mais amplas – bem como a busca pelo bom e pelo belo que gera o prazer. Dentro dessas perspectivas, em *AMN*, verificou-se que o condicionamento deste se dá a partir dos seguintes apontamentos reguladores: (i) *diversões poderosas* – Cinema Sensível, Música Sintética, Golfe Obstáculo e outros recursos lúdicos; (ii) *substâncias inebriantes* – soma; e (iii) *gratificações substitutivas* – recompensas como viagens, promoções e a ração de soma.

Além disso, há: (iv) *a preconização da individualidade como nociva* – através da dissolução das identidades no corpo social; (v) *a manipulação das vontades e afetos* – com a adoração à figura de Ford; o dismantelamento dos vínculos duradouros (românticos, familiares e entre classes sociais distintas), o condicionamento na incubadora (regulação da inteligência, capacidade reprodutiva e da acomodação climática) a formação social (doutrinação por meio da hipnopédia e do uso de sirenes e choques elétricos); e, por fim, (vi) *o controle indireto* – com a ordem e limpeza como normas domesticadoras, a arquitetura como projeção ideológica, bem como a apropriação deturpada da ciência e da religião.

Tais ferramentas de controle se alinham com as categorias delineadas por Trousson e Baldini (*apud* Berriel, 2014) como características de uma utopia, que possuem similaridades com algumas realidades distópicas, conhecidas como anti-utópicas. Estas diegeses incentivam o questionamento de quais seriam os limites entre utopia e distopia. Em *AMN*, isto ocorre por meio do condicionamento de Eros, pois os elementos que identificam a produção como diegese distópica/utópica advêm deste processo intersubjetivo naturalmente empenhado nas narrativas (ficcionalis).

Dessa forma, Eros é o aspecto dinamizador das regulações democráticas e libertadoras, bem como das autoritárias e padronizantes, de acordo com o condicionamento social existente na sociedade analisada. Em *Admirável Mundo Novo*, a existência de um mundo sem guerras, miséria e fome alude, à primeira vista, ao conceito de utopia para o leitor, que constata o sofrimento emergente de tais carências em seu mundo concreto. Entretanto, o texto suscita a indagação sobre a satisfação das necessidades ser suficiente para a concretização da felicidade, e se ceder às liberdades individuais realmente recompensaria, a ponto de criar a sonhada utopia. Um movimento que possibilita uma crítica a respeito do valor das individualidades em relação aos prazeres alienantes que um regime social pode promover. Neste sentido, Eros funciona como fenômeno central na arquitetura dos arranjos sociais em *Admirável Mundo Novo* e, por conseguinte, o olhar sobre o condicionamento do mesmo é essencial para compreender a classificação do romance como pertencente ao universo anti-utópico/distópico.

Pelo disposto, a análise das inferências sistemáticas de Eros em *AMN* permite um entendimento maior não apenas do universo estudado, como das diegeses em questão, pois nestas a sexualidade e os afetos são constantemente manipulados. Para além disto, tendo em vista que o fenômeno está expandindo suas facetas (Han, 2017), o desenvolvimento de pesquisas que se debrucem sobre sua regulação nas utopias/distopias é necessário para uma leitura contextual da própria realidade concreta, já que as articulações de Eros são responsáveis pela construção dos sistemas sociais. Ademais, em tempos líquidos, isto ensejaria um maior entendimento das reverberações que o contato – ou a carência deste – com o “outro” pode desencadear na odisseia intersubjetiva que é o devir humano.

## Referências

AGUIAR E SILVA, Vitor Manuel de. O Romance. *In*: AGUIAR E SILVA, Vitor Manuel de. *Teoria da literatura*. Coimbra: Almedina, 8 ed., 2007, p. 671-786. Disponível em: <https://pdfcoffee.com/qdownload/teoria-da-literatura-aguiar-e-silva-pdf-free.html>. Acesso em: 15 set. 2023.

ATWOOD, Margaret Eleanor. *O Conto da Aia*. Tradução de Ana Deiró. Rio de Janeiro: Rocco, 2017.

BAUMAN, Zygmunt. *Amor Líquido: Sobre a fragilidade dos laços humanos*. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. 1 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

BERRIEL, Carlos Eduardo Ornelas. Prefácio. *In*: BIANCHETTI, Lucídio; THIESEN, Juarez da Silva. *Utopias e distopias na Modernidade: educadores em diálogo com T. Morus, F. Bacon, J. Bentham, A Huxley e G. Orwell*. Ijuí: Editora Unijuí, 2014. p. 9-20. Disponível em: <https://dokumen.pub/qdownload/utopias-e-distopias-na-modernidade-educadores-em-dialogo-com-t-morus-f-bacon-j-bentham-a-huxley-e-g-orwell-1nbsped-9788541901178.html>. Acesso em: 04 set. 2023.

FIGUEIREDO, Carolina Dantas de. Da utopia à distopia: política e liberdade. Recife: *Revista Eutomia*, UFPE. n. 03, v. 01, p. 324-362, jul. 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/EUTOMIA/article/view/1821/1395>. Acesso: 17 set. 2023.

FREUD, Sigmund. *O mal-estar na civilização*. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

FREUD, Sigmund. *Psicologia das massas e análise do eu*. Tradução de Renato Zwick. Porto Alegre: L&PM, 2020.

GALEANO, Eduardo. *Las Palabras Andantes*. Buenos Aires: Catálogos, 1993. Disponível em: [http://resistir.info/livros/galeano\\_las\\_palabras\\_andantes.pdf](http://resistir.info/livros/galeano_las_palabras_andantes.pdf). Acesso em: 15 set. 2023.

HESÍODO. *Teogonia: Trabalhos e dias*. Tradução de Sueli Maria de Regino. 2 ed. São Paulo: Martin Claret, 2014.

HILÁRIO, Leomir Cardoso. Huxley com Marcuse: Admirável Mundo Novo como paisagem fictícia da emergência do controle político dos indivíduos a partir do uso de substâncias químicas. *In*: *II COLÓQUIO FILOSOFIA E LITERATURA: FRONTEIRAS*, 2010, São Cristóvão. *Anais [...]*. São Cristóvão, 2010. p. 128-142. Disponível em: [https://www.academia.edu/5169477/Huxley\\_com\\_Marcuse\\_Amiravel\\_Mundo\\_Novo\\_como\\_paisagem\\_ficticia\\_da\\_emergencia\\_do\\_controle\\_politico\\_dos\\_individuos\\_a\\_partir\\_do\\_uso\\_de\\_substancias\\_quimicas](https://www.academia.edu/5169477/Huxley_com_Marcuse_Amiravel_Mundo_Novo_como_paisagem_ficticia_da_emergencia_do_controle_politico_dos_individuos_a_partir_do_uso_de_substancias_quimicas). Acesso: 17 set. 2023.

HAN, Byung-Chul. *Agonia do eros*. Tradução de Enio Paulo Giachini. Petrópolis: Vozes, 2017.

HUXLEY, Aldous. *Admirável Mundo Novo*. Tradução de Vidal de Oliveira. São Paulo: Globo, 2014.

MARCUSE, Herbert. *Eros e Civilização: uma interpretação filosófica do pensamento de Freud*. Tradução de Álvaro Cabral. 3 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1968.

MEDEIROS, Clederson Montenegro. *Celebração de Eros na Literatura*. 2009. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Artes e Comunicação. Programa de Pós-Graduação em Letras. Recife, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/7476>. Acesso em: 16 set. 2023.

FERNÁNDEZ, Laura. Margaret Atwood: “As utopias voltarão porque precisamos imaginar como salvar o mundo”. *EL PAÍS*, Barcelona, 29 Mai. 2021. Cultura. p. online. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/cultura/2021-05-29/margaret-atwood-as-utopias-voltarao-porque-precisamos-imaginar-como-salvar-omundo.html#:~:text=%E2%80%9CTeremos%20que%20descobrir%20como%20nos,com%20um%20diretor%20de%20cinema%E2%80%9D>. Acesso em: 8 set. 2023.

ORWELL, George. *1984*. Tradução de Alexandre Hubner e Heloísa Jahn. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2020.

PLATÃO. *O Banquete*. Tradução de Anderson de Paula Borges. Petrópolis: Vozes de Bolso, 2017.

SILVA, Gilson Antunes da. Literatura e Psicanálise: por uma aproximação possível. *XIII SEMOC*. 2010, UCSAL. *Anais* [...]. Salvador, 2010. p. 1-11 Disponível em: <http://ri.ucsal.br:8080/jspui/bitstream/prefix/3235/1/Leitura%20e%20psican%C3%A1lise%3A%20por%20uma%20aproxima%C3%A7%C3%A3o%20poss%C3%ADvel.PDF>. Acesso em: 07 set. 2023.

Recebido em 09 de outubro de 2023  
Aceito em 28 de dezembro de 2023





# Mapeamento de pesquisas sobre propostas de criação e uso de aplicativos móveis no ensino de Língua Portuguesa

Sinay Santos Silva de Araujo\*

**Resumo:** Esta é uma pesquisa qualitativa, de caráter bibliográfico, que tem como objetivo mapear publicações acadêmicas que apresentam propostas de criação e também relatos de experiências de uso de aplicativos no ensino de Língua Portuguesa no Brasil. A partir do mapeamento, tenta-se identificar se existe uma relação entre as propostas e as experiências no ensino, bem como mostrar um panorama desses aplicativos. Os aplicativos propostos citados foram: *Brincando com Palavras*, *Grapphia*, *JOE (Jogo Ortográfico Educacional)*, *Meu Texto*, *NaPontaDaLingua*, *Ortografando*, *OrtograFixe*, *Portal*, *Portuga*, *PortuGame*, *Semáforo verbal*, *SoletrandoMob* e *Super-hífen*. A maioria deles é voltada para o ensino da ortografia, principalmente o Novo Acordo Ortográfico. O *WhatsApp* é o aplicativo mais usado e as experiências apontam que ele tem potencial para trabalhar com diversos gêneros textuais digitais, com diversos tipos de linguagem e pode promover o multiletramento. O uso de aplicativos em sala de aula é uma alternativa viável, tem potencial para modernizar as práticas didáticas, mas também é um grande desafio para o professor. Esta pesquisa é uma oportunidade para que os professores de Língua Portuguesa conheçam as opções de aplicativos que eles podem utilizar para reinventar suas práticas pedagógicas.

**Palavras-chave:** Aplicativos; Língua Portuguesa; Ensino; Celulares; Revisão de Literatura.

**Abstract:** This is a qualitative research, bibliographic in nature, which aims to map academic publications that present creation proposals and also reports of experiences using applications in teaching Portuguese in Brazil. It seeks to show whether there is a relationship between the creation proposals and the experiences of using an application in Portuguese language teaching. The research is not exhaustive, but it shows an overview of the applications that are being proposed and used in Portuguese language teaching. The proposed applications cited were: *Brincando com Palavras*, *Grapphia*, *JOE (Jogo Ortográfico Educacional)*, *Meu Texto*, *NaPontaDaLingua*, *Ortografando*, *OrtograFixe*, *Portal*, *Portuga*, *PortuGame*, *Semáforo verbal*, *SoletrandoMob* and *Super-hífen*. Most of them are aimed at teaching spelling, especially the New Orthographic Agreement. *WhatsApp* is the most used application and experiences indicate that it has the potential to work with different digital textual genres, with different types of language and can promote multiliteracy. The use of applications in the classroom is a viable alternative, it has the potential to modernize teaching practices, but it is also a great challenge for the teacher. This research is an opportunity for Portuguese Language teachers to learn about the application options they can use to reinvent their pedagogical practices.

**Keywords:** Apps; Portuguese language; Teaching; Cell phones; Literature review.

---

\* Licencianda em Letras - Língua Portuguesa (Universidade Estácio de Sá). Trabalho de Conclusão de Curso. Orientação: Profa. Dra. Marilda Franco de Moura.

## 1. Introdução

Na sociedade atual, a maioria das crianças e dos jovens são nativos digitais, pois fazem parte da geração que nasceu e cresceu nessa era tecnológica. Muitos professores, por sua vez, são da geração de imigrantes digitais, ou seja, nasceram na era analógica e estão tentando migrar para o mundo digital em sua vida adulta.

Segundo Mattar (2010, p. 14), “vivemos uma crise de gerações e esta crise se reflete intensamente na educação”. Enquanto os jovens incorporam as mídias digitais no seu dia a dia, os professores ainda baseiam suas práticas educativas na memorização dos conteúdos. Essa desarmonia entre as gerações desfavorece a aprendizagem, pois os alunos estudam sem motivação por não saberem onde será aplicado o conhecimento que estão aprendendo, e não conseguem perceber a relação entre os conteúdos ensinados na escola e seu cotidiano.

Considerando que a função da escola é desenvolver a formação integral dos sujeitos, pressupõe-se que ela precisa adequar-se à realidade do aluno. Desse modo, entender e usar as tecnologias digitais, que fazem parte do nosso cotidiano, tornou-se uma necessidade para a formação de jovens conscientes e multiletrados (Alves; Sobral; Santos, 2020).

Antes da pandemia da COVID-19, o uso de celular na sala de aula era um tema complexo e controverso. Enquanto existiam escolas nas quais o celular era totalmente proibido; em outras, era incentivado (Barral, 2014). Com o Ensino Remoto Emergencial (ERE), o uso dos aparelhos celulares tornou-se fundamental, pois em muitos casos ele era a única forma de comunicação entre o aluno e a escola. Frente a estas inquietações sobre liberação ou proibição do uso de celulares em sala de aula, uma questão urgente que se coloca é: Como utilizar esses aparelhos para beneficiar a aprendizagem?

Sem pretensão de ser exaustiva, esta pesquisa faz um mapeamento das publicações acadêmicas que apresentam propostas de criação de aplicativos específicos para o ensino de Língua Portuguesa e relatos de uso desses aplicativos. Nesse contexto, o objetivo desta pesquisa é compreender como o uso de aplicativos de celular, específicos para o ensino de Língua Portuguesa, contribui para o ensino da língua, verificando se existe uma relação entre as propostas de criação desses aplicativos e as experiências de uso em sala de aula. Para isso foram definidos os seguintes objetivos específicos:

- Mapear as pesquisas sobre criação e uso de aplicativos para o ensino de Língua Portuguesa, Literatura e Redação publicadas no Brasil no período de 2010 a 2020;
- Elencar os aplicativos que foram citados nas pesquisas recuperadas;
- Analisar se os aplicativos que estão sendo propostos são os mesmos que estão sendo usados no ensino de Língua Portuguesa;

- Identificar as contribuições pedagógicas apresentadas nas pesquisas recuperadas.

Esta pesquisa é uma oportunidade para professores e sociedade em geral discutirem o uso de aplicativos em sala de aula para o ensino da língua. Também possibilita aos professores de Língua Portuguesa conhecerem experiências, dinâmicas e atrativas, de uso de aplicativos que podem auxiliar no processo de aprendizagem dos discentes, incentivando-os a incorporar estas tecnologias aos seus processos formativos.

Assim, espera-se que este trabalho possa contribuir para a compreensão acerca da utilização dos referidos aplicativos e até incentivar o uso de celulares em sala de aula como mais uma ferramenta auxiliar no processo de ensino e aprendizagem.

## **2. O uso de celulares no contexto escolar**

O desenvolvimento das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) possibilitou a integração de computadores, televisão e telecomunicações. Já o surgimento da fibra ótica, da telefonia móvel e do *microchip* expandiu o acesso à informação e também modificou as formas de comunicação. E, como mudanças culturais são, geralmente, conflituosas, as alterações que as TICs trouxeram para o ambiente escolar não foram diferentes.

Entre os autores que pesquisaram este tema, é unânime a ideia de que no século XXI a escola precisa se atualizar para acompanhar as mudanças tecnológicas que vêm ocorrendo na sociedade da informação. Entretanto, muitas questões ainda são controversas e precisam ser discutidas por toda a sociedade, como, por exemplo, o uso do celular em sala de aula.

A relevância que o telefone celular ganhou na atualidade é notória e tem produzido uma série de mudanças na vida social e no comportamento das pessoas. Como a escola é um reflexo da sociedade, o ambiente escolar também foi afetado com a popularização dos dispositivos móveis, de modo que “a entrada dos celulares na escola e nas salas de aulas trouxe uma série de implicações para a educação” (Barral, 2014, p. 15).

Nesse contexto, enquanto algumas escolas incentivam o uso do celular como mostra a reportagem “Uso de aplicativos para celular ganha força nas escolas” (Saldaña, 2015), outras proíbem o uso. Segundo Feitosa e Pimentel (2017), Rio de Janeiro, Pernambuco e Santa Catarina são exemplos de estados brasileiros que criaram leis para proibir o uso de dispositivos móveis nas escolas. Segundo Barral (2014, p. 16),

A revisão da literatura sobre os usos dos aparelhos celulares e da telefonia móvel nesses espaços, embora incipiente, revela que existem, ao menos, duas formas de se perceber essa tecnologia na escola. Uma abordagem que compreende as tecnologias como fenômenos de expansão cognitiva, como

facilitadores e atualizadores. Outra vertente que coloca dificuldades quanto ao uso desses artefatos tecnológicos.

Ou seja, a literatura da área mostra que a presença dos dispositivos móveis nas salas de aula é um tema complexo. Enquanto uma vertente acredita no potencial dessa tecnologia para mediar a produção, o consumo e a interação de conteúdo pedagógico, outra vertente coloca dificuldade para uso dessa tecnologia. Porém, a escola não pode ignorar a existência das tecnologias digitais e o impacto social e cultural que elas exercem sobre a vida em sociedade, principalmente na vida dos jovens, que são uma geração de nativos digitais e vivem com o celular na mão.

### **3. O uso de tecnologias digitais no ensino de Língua Portuguesa**

A língua é a base para o aprendizado de todas as outras ciências, por isso conhecê-la e compreendê-la é fundamental. As crianças aprendem a língua materna oral com a família e este aprendizado é influenciado também por seu contexto cultural e quando chegam à escola, elas precisam aprender e dominar os códigos da língua escrita.

Segundo Cavalcanti, Silva e Suassuna (2014, p. 18), “dominar a língua é saber escrevê-la, é dominá-la na oralidade, é ter o conhecimento de que, apesar de ser uma só, a língua tem várias linguagens: financeira, científica, pedagógica etc”. Daí a importância do ensino de Língua Portuguesa na escola. Este é o espaço para o aluno aperfeiçoar suas competências linguísticas tornando-se apto a comunicação por meio dos diversos gêneros textuais.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) propõem que o ensino de Língua Portuguesa se estruture em torno de diversos gêneros textuais, sendo ancorado em três práticas articuladas — leitura (Língua Oral), produção textual (Língua Escrita) e análise linguística (Análise e Reflexão sobre a Língua). Entretanto, com a evolução das tecnologias digitais, os gêneros textuais sofreram diversas alterações que a escola precisa acompanhar. A cultura digital é uma competência que deve ser desenvolvida ao longo da educação básica e, para isso, as práticas pedagógicas devem utilizar recursos digitais e interfaces interativas alinhadas às estratégias de ensino (Kenski, 2010).

O crescimento exponencial dos aplicativos móveis é uma realidade visível e existe um aplicativo diferente para fazer “quase” tudo: pagar conta, comprar comida, alugar carro, reservar viagem, contatar médico, trocar mensagens, interagir, etc. Todos os dias são lançados novos aplicativos para as mais diversas finalidades, inclusive para a área da educação.

Do ponto de vista pedagógico e educacional, Valletta (2014, p. 2) argumenta que

De uma maneira geral, os aplicativos com caráter/intenção para fins educacionais permitem criar novas oportunidades aos alunos/crianças para desenvolver competências quanto à comunicação, à compreensão (leitura), raciocínio lógico e à criatividade, além de poder tornar a aula mais dinâmica, flexível e colaborativa.

Ou seja, os aplicativos educacionais têm potenciais para mediar o processo de ensino e aprendizagem e podem promover a comunicação entre professor-aluno, aluno-aluno e aluno-conteúdo de forma dinâmica, colaborativa e flexível.

No caso desta pesquisa, interessa saber como o uso de aplicativos para dispositivos móveis pode contribuir positivamente no processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa. Estamos na vertente que acredita no potencial dessa tecnologia como recurso didático e pedagógico. Mas Kenski (2010, p. 46) nos alerta que

[...] para que as TICs possam trazer alterações no processo educativo, elas precisam ser compreendidas e incorporadas pedagogicamente. Isso significa que é preciso respeitar as especificidades do ensino e da própria tecnologia para garantir que seu uso, realmente, faça diferença.

Saber usar pedagogicamente a tecnologia escolhida é ter capacidade de adequá-la ao processo educativo. O professor dominar o funcionamento dos aplicativos e transformar o uso deles em uma forma criativa de aprendizagem é o que vai validar sua utilização.

O contexto do Ensino Remoto Emergencial tornou necessária ao professor e ao aluno, a utilização de dispositivos móveis no processo de ensino e aprendizagem. Porém esse contexto emergencial trouxe efeitos prejudiciais para a educação, principalmente para a apreensão “das linguagens”, pois como afirma (Goulart, 2005), os sentidos de um texto se constroem no interior dos contextos ou das esferas sociais em que são produzidos, o que não foi possível no período de pandemia.

Apesar das possibilidades de ensinar a língua de forma integrada à realidade do aluno, por meio de aplicativos para dispositivos móveis, evidenciadas no contexto do Ensino Remoto Emergencial, percebe-se que o ensino ainda tem sido pautado na apreensão dos conteúdos clássicos por meio de métodos tradicionais. No caso do ensino de Língua Portuguesa, dedica-se muito tempo à memorização de regras gramaticais e à nomeação de estruturas frasais e o aluno não consegue compreender, por exemplo, por que ele precisa saber quais as palavras da Língua Portuguesa são oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas.

Segundo Kenski (2010, p. 46), “o uso de recursos das tecnologias digitais como simulações, telepresença, realidade virtual e inteligência artificial instala um novo momento no processo educativo”, mas na realidade ainda temos uma prática pedagógica centrada na figura do professor e na memorização dos conteúdos, principalmente quando se trata do ensino da Gramática.

#### 4. Metodologia

Este artigo trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter bibliográfico, que tem como objeto de pesquisa artigos científicos, monografias, dissertações e teses que estudam a criação e uso de aplicativos para dispositivos móveis como recurso pedagógico no processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa.

Segundo Gil (2017), pesquisas bibliográficas são desenvolvidas com base em documentos elaborados por outros autores e têm como vantagem o fato de permitirem ao investigador uma cobertura maior do assunto estudado. Os critérios utilizados para a inclusão dos trabalhos nesse estudo foram trabalhos publicados em revistas científicas, anais de congresso, teses, dissertações e monografias que relatam propostas de criação e experiências de uso de aplicativos para dispositivos móveis como ferramenta para o ensino de Língua Portuguesa, Literatura e Redação.

A pesquisa foi realizada entre os dias 05 a 12 de março de 2021 e foi iniciada a partir da definição dos termos ou palavras-chave, seguida das estratégias de busca, definição das bases e outras fontes a serem pesquisadas (Sampaio; Mancini, 2007). Para realização desta pesquisa foi utilizado o Google Acadêmico que é uma ferramenta de pesquisa eletrônica do Google que permite o acesso gratuito a publicações acadêmicas. Utilizou-se a opção “Busca avançada”, sendo as palavras-chave usadas: “aplicativo”, “Língua Portuguesa”, “redação”, “literatura”, “gramática”, “educação”, “escola”, “sala de aula” e outros termos relacionados. A recuperação dos trabalhos está condicionada aos metadados usados para representar os textos, portanto é possível que artigos relevantes possam não ter sido recuperados.

Após a busca e recuperação das pesquisas disponíveis *on-line*, fez-se uma análise preliminar nos textos checando as informações sobre: tipo de documento, fonte de informação, título e resumo. Os trabalhos que atendiam aos critérios de seleção foram separados em dois grupos: proposta de criação e experiências de uso. Não foram incluídos na pesquisa os trabalhos que tratavam da criação/uso de aplicativos para o ensino de Libras (Língua Brasileira de Sinais), educação especial e ensino de outras línguas.

Os textos selecionados foram organizados em uma planilha na qual foram coletadas as seguintes informações: data da publicação, autor, título, aplicativo (nome, finalidade e forma de interação), público-alvo, conteúdo da Língua Portuguesa trabalhado, contribuições pedagógicas citadas pelos autores e *link*. No momento da análise dos trabalhos também foi criada a referência de cada trabalho analisado seguindo as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). Essas listas de referências constam no Anexo A - (Propostas de criação de aplicativos) e no Anexo B - (Experiências de uso de aplicativos). A seguir são apresentados os resultados da análise dos trabalhos recuperados buscando responder aos objetivos específicos desta pesquisa.

## 5. Análise e apresentação dos dados

O primeiro objetivo específico deste trabalho é “mapear as pesquisas sobre criação e uso de aplicativos para o ensino de Língua Portuguesa, Literatura e Redação publicadas no Brasil no período de 2010 a 2020” e o segundo objetivo é “elencar quais foram os aplicativos citados nas pesquisas recuperadas”. Foram recuperados 14 trabalhos que tratam de propostas de criação de aplicativos e 16 trabalhos que relatam experiências de uso de aplicativos no ensino de Língua Portuguesa. Os dados da análise dos trabalhos serão apresentados separadamente nas seções seguintes. Não checamos se os aplicativos citados nesta pesquisa ainda estão disponíveis para baixar e não testamos as suas funcionalidades.

### 5.1. Propostas de criação de aplicativos móveis para o ensino de Língua Portuguesa

Depois da análise dos trabalhos recuperados, constata-se que 14 trabalhos tratavam de propostas de criação de um aplicativo educacional para o ensino de Língua Portuguesa. No Quadro 1 são apresentadas as informações sobre: data da publicação, aplicativo (nome, tipo de interação, público-alvo), tipo de trabalho e autoria.

**Quadro 1** - Dados sobre os aplicativos criados para auxiliar no ensino de Língua Portuguesa

Ano	Aplicativo			Tipo de trabalho	Autoria
	Nome	Interação	Público-alvo		
2020	PortuGame	Jogo	Graduandos do Curso de Letras e professores e alunos que utilizam o tema para estudo	Anais de congresso	CLERICUZI <i>et al.</i> (2020)
2020	Ortografando	Jogo	Ensino Fundamental II	Dissertação	SOUZA (2020)
2019	Brincando com Palavras	Jogo	Ensino Fundamental	Anais de congresso	COELHO; BRITO NETO (2019)
2018	Grapphia	Jogo	Ensino Fundamental	Anais de congresso	ASSIS <i>et al.</i> (2018)
2018	Meu Texto	Informativo	Ensino médio	Dissertação	FERNANDES (2018)
2018	Portal	Jogo	Ensino Médio	Anais de congresso	RODRIGUES <i>et al.</i> (2018)
2018	Portuga	Jogo	Ensino médio e adulto em geral	Monografia	SALLES (2018)

2017	<b>Grapphia</b>	Jogo	Ensino Fundamental	Anais de congresso	ASSIS <i>et al.</i> (2017, 2018)
2017	<b>Super-hífen</b>	Jogo	Ensino Médio	Anais de congresso	OLIVEIRA; CASTRO; OUVENEY-KING (2017)
2016	<b>NaPontaDaLingua</b>	jogo	Ensino fundamental e médio	Anais de Congresso	GASPER; OLIVEIRA; CURY (2016)
2015	<b>Semáforo verbal</b>	Informático	Ensino fundamental e médio	Anais de congresso	DAUZACKER; BATISTA; CASTANHO (2015)
2014	<b>JOE</b>	Gamificação	Ensino médio	Anais de congresso	PASCHOAL <i>et al.</i> (2014)
2012	<b>OrtograFixe</b>	Jogo	Ensino fundamental e médio	Anais de congresso	MARQUES; SILVA (2012)
2010	<b>SoletrandoMob</b>	Jogo	Ensino fundamental e médio	Anais de congresso	MESQUITA FILHO (2010)

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2021).

Os dados mostram que os trabalhos foram publicados entre 2010 e 2020, com uma concentração de publicações no ano de 2018, que teve quatro trabalhos. A maioria dos trabalhos foi publicada em anais de congressos, sendo que apenas o de Fernandes (2018) é uma dissertação e o de Salles (2018) é uma monografia.

Com relação aos aplicativos criados, dois trabalhos, Assis (2018 e 2017) tratam do mesmo aplicativo, o *Grapphia*. As demais publicações tratam de aplicativos diferentes. São eles<sup>3</sup>: *B brincando com Palavras*, *JOE (Jogo Ortográfico Educacional)*, *Meu Texto*, *NaPontaDaLingua*, *Ortografando*, *OrtograFixe*, *Portal*, *Portuga*, *PortuGame*, *Semáforo verbal*, *SoletrandoMob* e *Super-hífen*. A maioria destes aplicativos são jogos educacionais. Apenas o *Meu Texto* e o *Semáforo verbal* são aplicativos informativos e o *JOE* é uma gamificação.

No Quadro 2 são apresentadas as informações sobre: os aplicativos criados, o conteúdo da Língua Portuguesa trabalhado, a proposta pedagógica da aplicação e a autoria.

<sup>3</sup> Ordem alfabética.

**Quadro 2 -** Aplicativo, conteúdo e proposta pedagógica da aplicação

<b>Aplicativo<sup>4</sup></b>	<b>Conteúdo trabalhado</b>	<b>Proposta pedagógica segundo os autores</b>	<b>Autoria</b>
<b>Brincando com Palavras</b>	Ortografia	Avaliar a habilidade ortográfica dos alunos. Incentivar os alunos quanto à importância da escrita correta. Facilitar sua comunicação. Incentivar o próprio processo de aprendizagem do aluno.	COELHO; BRITO NETO (2019)
<b>Grapphia</b>	Ortografia	Auxiliar o ensino das irregularidades ortográficas de forma lúdica, pois possui cenários divertidos, áudios e história ilustrada.	ASSIS <i>et al.</i> (2018) e ASSIS <i>et al.</i> (2017)
<b>JOE (Jogo Ortográfico Educacional)</b>	Ortografia	Possibilitar o aprendizado de conceitos importantes do Novo Acordo Ortográfico, com foco principal nas regras de acentuação e hífen, por meio da gamificação.	PASCHOAL <i>et al.</i> (2014)
<b>Meu Texto</b>	Produção textual	Auxiliar na produção textual da dissertação-argumentativa. É voltado para alunos do Ensino Médio que farão o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).	FERNANDES (2018)
<b>NaPontaDaLingua</b>	Ortografia	Ajudar os estudantes a aperfeiçoarem suas habilidades no uso da Língua Portuguesa de forma lúdica, trabalhando com a origem das palavras por meio de quatro módulos: treino, dicionário, grafo e o jogo.	GASPER; OLIVEIRA; CURY (2016)
<b>Ortografando</b>	Ortografia	Promover o aprimoramento da competência da escrita, por meio de três jogos digitais interativos e reflexivos, que envolvem música, história e cultura. Procura unir o divertimento com a aprendizagem da norma ortográfica.	SOUZA (2020)
<b>OrtograFixe</b>	Ortografia	Motivar o estudante a escrever corretamente, aprendendo as regras do Novo Acordo Ortográfico.	MARQUES; SILVA (2012)
<b>Portal</b>	Revisão de conteúdos	Revisar os conteúdos base de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental. É uma ferramenta de apoio para o estudante do Ensino Médio, bem como um recurso pedagógico a ser utilizado pelo professor.	RODRIGUES <i>et al.</i> (2018)
<b>Portuga</b>	Revisão de conteúdos	Auxiliar no aprendizado de Língua Portuguesa de forma atrativa e didática, por meio de	SALLES (2018)

<sup>4</sup> Os aplicativos estão em ordem alfabética

		cinco jogos isolados. Cada jogo aborda um tópico da Língua Portuguesa como: uso de plurais, palavras homófonas, sinônimos e ortografia. "Ao final de cada jogo, é exibida uma tela que reúne dicas de Português referentes às questões que o usuário jogou, apresentando explicações de regras e a forma correta de utilizá-las" (p. 27).	
<b>PortuGame</b>	Ortografia	Proporcionar uma maneira agradável e divertida do aprendizado da nova ortografia. Possui um repositório de textos e dicas sobre as alterações do Novo Acordo Ortográfico. É também um jogo educativo ( <i>quiz</i> ) que proporciona entretenimento para o público-alvo da ferramenta.	CLERICUZI <i>et al.</i> (2020)
<b>Semáforo verbal</b>	Regência Verbal	É uma extensão do aplicativo já existente na web. "Espera-se que o conceito de transitividade verbal possa ser aprimorado pelos estudantes, auxiliando-os a entender a regência verbal, e conseqüentemente, aprimorar a norma culta da Língua Portuguesa, quer seja em sua modalidade escrita ou falada" (p. 43).	DAUZACKER; BATISTA; CASTANHO (2015)
<b>SoletrandoMob</b>	Ortografia	Trata-se de um jogo de soletração. Visa auxiliar o usuário na aprendizagem da ortografia da Língua Portuguesa. Fornece um ambiente para que o usuário melhore seu vocabulário ou fixe palavras antes desconhecidas.	MESQUITA FILHO (2010)
<b>Super-hífen</b>	Hífen	Auxilia no aprendizado e na prática da escrita das palavras hifenizadas. Contribui para que usuários possam adquirir conhecimentos através da interatividade e da diversão, presentes nos jogos eletrônicos.	OLIVEIRA; CASTRO; OUVENEY-KING (2017)

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2021).

A maioria dos aplicativos (oito trabalhos) é voltada para ensino da ortografia, principalmente o Novo Acordo Ortográfico. Cinco aplicativos têm foco em conteúdos diferentes da ortografia. São eles: *Meu Texto* (produção textual), *Portal* e *Portuga* (revisão de conteúdo), *Semáforo Verbal* (regência verbal) e *Super-hífen* (hífen). Mais da metade das propostas são do tipo jogo ou gamificação (Quadro 1), que propõem algum tipo de interação com o usuário de forma que ele possa aprender de forma mais interativa e descontraída.

Considera-se que as propostas levam em conta a necessidade de motivar o aluno para o aprendizado, conforme salienta Mattar (2010).

Com relação aos conteúdos da Língua Portuguesa, percebe-se que os aplicativos criados tendem ao ensino da ortografia, uma vez que, oito, dos treze aplicativos citados, propõem jogos/gamificação com objetivo de facilitar a memorização das regras ortográficas, principalmente sobre o Novo Acordo Ortográfico.

Os dados do Quadro 1 e 2 mostram que existem várias aplicações educacionais (treze aplicativos diferentes foram citados) que auxiliam o ensino de Língua Portuguesa. Resta saber se estes aplicativos estão, realmente, sendo usados na sala de aula. Então, volta-se a atenção para o terceiro objetivo específico: “analisar se os aplicativos que estão sendo propostos são os mesmos que estão sendo usados no ensino de Língua Portuguesa”.

## 5.2. Experiências de uso de aplicativos móveis no ensino de Língua Portuguesa

A pesquisa recuperou dezesseis (16) artigos que tratam de experiências de uso de aplicativos móveis no processo de ensino de Língua Portuguesa. No Quadro 3 são apresentadas as informações sobre: data da publicação, aplicativo (nome, tipo de interação e finalidade), público-alvo do estudo, tipo e autoria.

**Quadro 3** - Dados gerais sobre as experiências de uso de aplicativos no ensino de Língua Portuguesa

Ano	Aplicativo			Público-alvo	Tipo de trabalho	Autoria
	Nome	Interação	Finalidade			
2020	<b>WhatsApp</b>	Comunicação	Rede social	Ensino Médio	Artigo de revista	ALVES; SOBRAL; SANTOS (2020)
2020	<b>Soletrando, Acentuando e Jogo Ortográfico Educacional I (JOE)</b>	Jogo	Educacional	Ensino Fundamental	Artigo de revista	MELO; COSTA (2020)
2019	<b>Kahoot</b>	Gamificação	Quiz	Ensino Fundamental	Artigo de revista	NOIA <i>et al.</i> (2019)
2019	<b>WhatsApp</b>	Comunicação	Rede social	Ensino Médio	Anais de congresso	SILVA (2019)
2019	<b>WhatsApp</b>	Comunicação	Rede social	EJA	Dissertação	AMARAL (2019)

2019	<b>WhatsApp</b>	Comunicação	Rede social	EJA	Dissertação	LINHARES (2019)
2018	<b>WhatsApp</b>	Comunicação	Rede social	Ensino Médio	Monografia	GODOI (2018)
2018	<b>WhatsApp</b>	Comunicação	Rede social	Ensino Fundamental	Anais de congresso	BARRO; MELO (2018)
2018	<b>Super-hífen</b>	Jogo	Educacional	Ensino Médio	Anais de congresso	CASTRO; OLIVEIRA; OOVERNEY-KING (2018)
2018	<b>WhatsApp</b>	Comunicação	Rede social	Ensino Médio	Dissertação	SOUZA (2018)
2017	<b>Acentuando</b>	Jogo	Educacional	Ensino Fundamental e Médio	Anais de congresso	SILVA et al.(2017)
2017	<b>WhatsApp</b>	Comunicação	Rede social	Ensino Médio	Artigo de revista	BATISTA; ABRÊL (2017)
2017	<b>WhatsApp</b>	Comunicação	Rede social	Ensino Fundamental	Anais de congresso	NAGAMINI (2017)
2017	<b>Show do Milhão</b>	Gamificação	Entretenimento	Ensino Médio	Anais de congresso	PRATA; OOVERNEY-KING (2017)
2015	<b>WhatsApp</b>	Comunicação	Rede social	Ensino Médio	Anais de congresso	PEREIRA; ARAUJO (2015)
2015	<b>WhatsApp</b>	Comunicação	Rede social	Ensino Médio	Anais de congresso	BARCELLOS (2015)

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2021).

Os dados mostram que os trabalhos foram publicados entre 2015 e 2020, com uma concentração nos anos 2017, 2018, 2019 com quatro trabalhos em cada ano. O aplicativo mais utilizado na sala de aula foi o *WhatsApp*, que aparece em 11 dos 16 trabalhos analisados. Os demais aplicativos que apareceram nos relatos de uso foram: *Soletrando*, *Acentuando* e *Jogo Ortográfico Educacional (JOE)* (que aparecem no mesmo artigo), o *Kahoot*, o *Super-hífen*, o *Acentuando* (que aparece novamente em outro artigo) e o *Show do Milhão*.

Comparando os dados de uso dos aplicativos com os dados das propostas de aplicativos apresentados na seção anterior (Quadros 1 e 2), percebe-se que apenas o *Jogo*

*Ortográfico Educacional (JOE)* e o *Super-hífen* aparecem nos dois mapeamentos, sendo que o estudo sobre o *Super-hífen* foi realizado pelas mesmas pesquisadoras.

A maioria dos relatos de uso de aplicativos em sala de aula usam aplicativos que foram criados para os outros fins, como o aplicativo *WhatsApp*, que é uma rede social de troca de mensagens. Uma possível explicação para este fato pode ser a falta de conhecimento dos professores sobre os aplicativos específicos para o ensino de Língua Portuguesa e a maior familiaridade com aplicativos como o *WhatsApp*.

O Quadro 4 apresenta as informações sobre: aplicativo, conteúdo, contribuições pedagógicas e autoria que corresponde ao último objetivo da pesquisa. Estamos definindo como contribuições pedagógicas as considerações apontadas pelos autores sobre as experiências de uso dos aplicativos.

**Quadro 4 - Aplicativo, conteúdo e contribuições pedagógicas**

<b>Aplicativo</b>	<b>Conteúdo</b>	<b>Contribuições pedagógicas segundo os autores</b>	<b>Autoria</b>
<b>Acentuando</b>	Regras de acentuação gráfica	É uma ferramenta para prática das regras de acentuação na disciplina de Língua Portuguesa. Possibilita abordar os conteúdos de forma lúdica e atrativa.	SILVA et al.(2017)
<b>Kahoot</b>	Atividades de revisão	A ferramenta mostra detalhes importantes na avaliação dos alunos, pois apresenta um <i>feedback</i> dinâmico e rápido sobre cada aluno. Gera, no final da atividade, um relatório com a pontuação dos alunos, a quantidade de acertos e erros e qual a questão respondida corretamente e/ou erroneamente. Por ser uma gamificação, a ferramenta despertou um grande entusiasmo por parte dos estudantes.	NOIA et al. (2019)
<b>Show do Milhão</b>	Multiletramento. Linguagem verbal e não verbal. Vários conteúdos	O aplicativo contribui para o desenvolvimento de um indivíduo multiletrado que, para jogar, precisará ter atenção às imagens e cores, além da linguagem verbal. Propicia o engajamento dos alunos. Estimula o espírito competitivo e dinamiza a absorção de conteúdo. É uma ferramenta capaz de deixar as aulas mais atraentes.	PRATA; OUVENEY-KING (2017)
<b>Soletrando, Acentuando</b>	Regras de acentuação gráfica	Salienta que é necessário que os jogos/apps sejam selecionados de acordo	MELO; COSTA (2020)

<b>e Jogo Ortográfico Educacional (JOE)</b>		com o objetivo pretendido, e conforme o conteúdo a ser aplicado. Ressalta que o uso dessas ferramentas educativas como estratégia de ensino traz resultados satisfatórios, pois essas tecnologias digitais fazem parte do cotidiano dos jovens e podem melhorar o processo de ensino e de aprendizagem.	
<b>Super-hífen</b>	Novo Acordo Ortográfico - Hífen	Potencializa o emprego apropriado do hífen conforme as novas regras gramaticais do Novo Acordo Ortográfico. O aplicativo promove a inovação das práticas pedagógicas com métodos didáticos alternativos, no caso, jogos digitais educacionais. Contribui para que usuários possam adquirir conhecimentos por meio da interatividade e do lúdico.	CASTRO; OLIVEIRA; OUVERNEY- KING (2018)
<b>WhatsApp</b>	Gêneros textuais/digitais	Possibilita que o professor trabalhe com diferentes gêneros textuais permitindo discutir uma prática educativa textual e digital, na qual o aluno está inserido, despertando nele o prazer pela leitura. Espera-se que essa interação desenvolva sua competência comunicativa para diferentes situações de seu cotidiano.	ALVES; SOBRAL; SANTOS (2020)
<b>WhatsApp</b>	Gêneros textuais/digitais	O uso de novas tecnologias encantou os alunos e deixou as aulas mais prazerosas e significativas. Foi possível adaptar e associar os aspectos dos gêneros textuais ao contexto comunicativo. Devido à plasticidade dos gêneros textuais digitais que podem mesclar texto, imagem e som, foi possível analisar toda estrutura textual e trabalhar as diversas linguagens.	SILVA (2019)
<b>WhatsApp</b>	Letramento e práticas textuais	Fez uma reflexão sobre os impactos das práticas textuais de estudantes usuários do <i>WhatsApp</i> em suas manifestações escritas formais, bem como as possíveis contribuições, como uma prática de letramento. Resignificou as habilidades de ler e escrever, favorecendo novas práticas de leitura e escrita. Contribuiu para os estudos sobre o letramento e as novas tecnologias integradas à educação. Promoveu aproximações entre a sala de aula e o cotidiano dos alunos, com vistas	AMARAL (2019)

		a uma relação ensino-aprendizagem mais significativa e contextualizada.	
<b>WhatsApp</b>	Produção e edição de texto. Linguagem oral/escrita	Foi possível a produção de texto por intermédio do <i>WhatsApp</i> , usando textos falados convertidos em escrita para alunos do EJA com dificuldades na escrita, mas tinha familiaridade com o aplicativo.	LINHARES (2019)
<b>WhatsApp</b>	Conceitos de gramática, sites de pesquisa e atividades interativas e lúdicas	Contribuiu para a realização de múltiplas atividades de forma instantânea. Criou nos alunos a expectativa para a próxima aula e curiosos para receber novas atividades via <i>WhatsApp</i> . As funcionalidades do aplicativo, que permite a transmissão de dados, imagens, vídeos e áudios que ficam armazenados, facilita o acesso das referências que os alunos precisam em qualquer tempo e lugar. O amplo interesse dos discentes pelo uso de recursos tecnológicos e as facilidades de comunicação e interação que o aplicativo <i>WhatsApp</i> proporciona é um diferencial.	GODOI (2018)
<b>WhatsApp</b>	Ferramenta de interação. Atividades diversas	O uso do <i>WhatsApp</i> foi bem recebido pelos alunos, que ficaram motivados para participar das atividades. Mas, o uso do aplicativo em sala de aula requer planejamento, estudos e pesquisas na área, para que o professor esteja familiarizado com as possibilidades que a ferramenta oferece e que podem ser adaptadas para o contexto escolar.	BARRO; MELO (2018)
<b>WhatsApp</b>	Multiletramento. Temas da Língua Portuguesa. Língua Normativa. Preconceito linguístico	Possibilitou o aumento das interações e compartilhamento de informações relacionadas ao conteúdo da disciplina entre o professor e os alunos, diminuindo a distância entre eles e proporcionando aulas “menos chatas”. Os alunos gravaram sons, imagens e vídeos e todos esses recursos ficaram registrados.	SOUZA (2018)
<b>WhatsApp</b>	Multiletramento. Produção/interpretação textual	Permite o envio de materiais em formato <i>pdf</i> , <i>word</i> , <i>power point</i> , áudios contendo microaulas, além de <i>links</i> de páginas da <i>web</i> para aprofundamento do conteúdo. Por ser uma linguagem midiática, que os	BATISTA; ABRÊL (2017)

		alunos estão acostumados, tornou a prática docente muito interativa. Pode ser considerado um canal formativo e compensatório para sanar algumas lacunas que podem ocorrer no processo de ensino-aprendizagem em sala de aula.	
<b>WhatsApp</b>	Língua oral e escrita. Escrita da internet, ou seja, o “internetês”	Incentivar a percepção das diferenças entre linguagem oral, a “linguagem da internet” com a escrita formal na escola. Fazer uma reflexão sobre a relação entre a língua e as diferentes situações de comunicação.	NAGAMINI (2017)
<b>WhatsApp</b>	Multiletramento	O aplicativo foi usado como um canal de debate e interação, com grande participação dos alunos no grupo. Foi um trabalho colaborativo e versátil.	PEREIRA; ARAUJO (2015)
<b>WhatsApp</b>	Reflexão sobre a linguagem nos seus diversos aspectos morfosintáticos e semânticos.	Foi uma metodologia motivadora e inovadora, que visava atender às necessidades educacionais emergentes: construção do conhecimento com base na colaboração, cooperação, alfabetização digital e respeito à diversidade. O planejamento e conhecimento dos recursos tecnológicos e das teorias são fundamentais para promover este tipo de atividade.	BARCELLOS (2015)

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados da pesquisa (2021)

Tanto as pesquisas sobre a criação de aplicativos como aquelas sobre seu uso em sala de aula apontam para as seguintes contribuições pedagógicas: aulas mais interativas e alunos mais empolgados e receptivos. As pesquisas sobre o uso do *WhatsApp*, especificamente, apontam para o potencial que este aplicativo tem para trabalhar com diversos gêneros textuais/digitais e diversos tipos de linguagem promovendo o multiletramento.

Enquanto nas propostas de aplicativos específicos para o ensino de Língua Portuguesa os conteúdos trabalhados estão voltados para o ensino de ortografia, as experiências de uso de aplicativos estão centradas, principalmente, no acesso aos diversos gêneros textuais digitais. Acredita-se que isso se deve ao fato de o aplicativo mais citado ser o *WhatsApp*. Este é um aplicativo de comunicação rápida conhecido mundialmente. O aplicativo *WhatsApp* “potencializa o compartilhamento, no caso, a emissão e recepção da mensagem/texto, sendo um suporte para o trabalho com gêneros textuais digitais” (Alves; Sobral; Santos, 2020, p. 333). Além disso, é um aplicativo multimídia, de comunicação

imediate, que apresenta como principal função a troca de mensagens, informações, vídeos e imagens. Ainda pode-se citar como vantagem a praticidade, o baixo custo e alta disseminação dos conteúdos compartilhados.

Com relação à prática docente, as pesquisas apontam que o professor deve planejar o uso desses recursos tecnológicos em sala de aula. É necessário que ele conheça o funcionamento dos aplicativos e pesquise outras práticas de uso, atentando-se para formas alternativas de avaliação do aluno neste contexto.

Todos os relatos de experiências de uso de aplicativos evidenciaram que o entusiasmo e a motivação dos alunos, por fazerem parte de uma aula “diferente”, contribuíram para o processo de aprendizagem. Foi possível perceber também que houve aumento no interesse dos alunos pelos conteúdos trabalhados com uso dos aplicativos, o que corrobora a ideia de que é importante a escola considerar estes aplicativos como recursos educativos, pois eles podem “favorecer a mediação e ampliar os diálogos educativos e sociais entre os sujeitos” (Valletta, 2014, p. 2). Este é um dado que deve ser considerado por professores de todas as áreas do conhecimento, pois a motivação dos estudantes é fundamental para o processo de aprendizagem.

Os autores também relatam que os estudantes não tiveram dificuldades para usar os aplicativos, pois eles estavam familiarizados a esse tipo de aplicação. Ou seja, os nativos digitais que cresceram com essas tecnologias presentes em suas vivências são os mais propensos a aprendê-las facilmente (Mattar, 2010).

A pesquisa mostrou ainda que as experiências de uso de aplicativos para celulares são alternativas viáveis. Os aplicativos, sejam eles específicos para o ensino de língua Portuguesa como o *Soletrando*, *Acentuando*, *JOE* ou gerais como o *WhatsApp*, têm potenciais para modernizar as práticas didáticas, mas também são um grande desafio para o professor. As experiências analisadas mostraram que os professores precisam conhecer bem as aplicações que pretendem usar e planejar detalhadamente como as atividades serão realizadas.

## **6. Considerações finais**

Esta pesquisa apresenta um panorama dos aplicativos que estão sendo propostos e/ou usados para o ensino de Língua Portuguesa. Assim, ela permite que os professores de Língua Portuguesa conheçam as opções de aplicativos que eles podem utilizar para aprimorar a qualidade do ensino e da aprendizagem. É uma oportunidade para eles reverem as suas próprias práticas pedagógicas frente às novas tecnologias digitais.

Salienta-se que antes de iniciar qualquer atividade com uso de aplicativo, o professor deve fazer um planejamento minucioso. Deve conhecer todas as funcionalidades do

aplicativo que será usado, bem como o perfil da turma. Além disso, é preciso considerar questões como sistema operacional dos celulares e tablets dos estudantes e também sobre rede *WI-FI* da escola.

Acredita-se que a utilização da tecnologia em sala de aula será cada vez mais valorizada, permitindo a proposição de práticas inovadoras que se contrapõem às aulas tradicionais. Assim, considera-se que os recursos tecnológicos, como os aplicativos, podem ser incorporados, apropriadamente aos processos de ensino e de aprendizagem de Língua Portuguesa, pois permitem aproximar os conteúdos da realidade do aluno, potencializando seu interesse pelas aulas.

Com relação aos aplicativos, principalmente o *Whatsapp*, mostrou-se uma ótima opção para facilitar a comunicação entre aluno-professor, aluno-aluno e aluno-conteúdo. Portanto, acredita-se que da mesma forma que os celulares atrapalham o andamento das aulas quando usados indevidamente, também podem ser aproveitados nas atividades escolares como tecnologias educacionais se utilizados adequadamente.

Pelas propostas pedagógicas apresentadas nos trabalhos analisados, os aplicativos específicos para auxílio no ensino de Língua Portuguesa têm potenciais para serem usados em sala de aula, o que falta é a divulgação destes aplicativos e a formação de professores para usá-los de forma que possam contribuir para a aprendizagem. Se os professores em sala de aula não sabem que estes aplicativos existem, nunca poderão pensar em usá-los. Foi possível perceber também uma distância entre as tecnologias digitais que estão sendo criadas, geralmente nas universidades, e as práticas pedagógicas dos professores de Língua Portuguesa em sala de aula. Além disso, identificamos que os aplicativos que estão sendo criados não são os mesmos que estão sendo usados de sala de aula.

Por fim, concluímos que o processo de realização dessa pesquisa permitiu a esta estudante/pesquisadora ampliar seus conhecimentos sobre práticas pedagógicas interativas e inovadoras, conseqüentemente, contribuindo para o seu próprio processo formativo. Acreditamos que as instituições que oferecem cursos de licenciatura devem pensar em incluir em suas grades curriculares disciplinas que levem os estudantes a pesquisarem e conhecerem tecnologias digitais que poderão ajudá-los em sala de aula.

## Referências

ALVES, Willamis de Santana; SOBRAL, Denso André Pereira da Silva; SANTOS, Willian Lima. O aplicativo WhatsApp como recurso pedagógico no ensino da Língua Portuguesa. *Rev. FSA*, Teresina, v. 17, n. 10, p. 326-341, out. 2020. Disponível em: <http://www4.unifsa.com.br/revista/index.php/fsa/article/view/2099>. Acesso em: 05 mar. 2021.

BARRAL, Gilberto Luiz Lima. Não desligue seu celular!: tecnologias e práticas pedagógicas no Ensino Médio. *Revista café com Sociologia*, v. 3, n. 3., p.13-33, set./dez. 2014,. Disponível em: <https://revistacafecomsociologia.com/revista/index.php/revista/article/view/317>. Acesso em: 07 mar. 2021.

CAVALCANTI, Joane Veloso Pina; SILVA, Marcela Thaís Monteiro da; SUASSUNA, Lívia. Como os professores definem o que ensinar?: um estudo sobre a construção/prática de currículos de Língua Portuguesa. *In: LEAL, Telma Ferraz; SUASSUNA, Lívia. (org.). Ensino de Língua Portuguesa na educação básica: reflexões sobre o currículo. E-book*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. cap. 1. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 16 fev. 2024.

FEITOZA, Maria Janaina dos Santos, PIMENTEL, Fernando Silvio Cavalcante. O uso da tecnologia móvel (celular) no contexto educacional. *Revista EDaPECI*, São Cristóvão, v. 17, n. 3, p. 129-139, set./dez. 2017. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/edapeci/article/viewFile/4899/pdf>. Acesso em: 08 mar. 2021.

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

GOULART, Cecília. Letramento e novas tecnologias: questões para a prática pedagógicas. *In: COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa. (org.). Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005. cap. 3, p. 41-58.

KENSKI, Vani Moreira. *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. 7. ed. Campinas: Papirus, 2010.

MATTAR, João. *Games em educação: como os nativos digitais aprendem*. São Paulo: Pearson, 2010.

SALDAÑA, Paulo. Uso de aplicativos para celular ganha força nas escolas. *O Estado de São Paulo*, 24 de agosto de 2015. Disponível em <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,uso-de-aplicativos-para-celular-ganha-forca-na-escola,1749345>. Acesso em: 07 mar. 2021.

SAMPAIO, Rosana Ferreira; MANCINI, Marisa Cotta. Estudos de revisão sistemática: um guia para a síntese criteriosa da evidência científica. *Rev. bras. fisioter.*, São Carlos, v. 11, n.

1, p. 83-89, jan./fev. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbfis/v11n1/12.pdf> . Acesso em: 06 mar. 2021.

VALLETTA, Débora. Gui@ de aplicativos para educação básica: uma investigação associada ao uso de tablets. *In: ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO – ENDIPE*, 17., 2014, Fortaleza. *Anais [...]*. v. 1, p. 1-12. Disponível em: [https://www.academia.edu/21479852/GUI\\_at\\_de\\_APLICATIVOS\\_PARA\\_EDUCA%C3%87%C3%83O\\_B%C3%81SICA\\_UMA\\_INVESTIGA%C3%87%C3%83O\\_ASSOCIADA\\_AO\\_USO\\_DE\\_TABLET](https://www.academia.edu/21479852/GUI_at_de_APLICATIVOS_PARA_EDUCA%C3%87%C3%83O_B%C3%81SICA_UMA_INVESTIGA%C3%87%C3%83O_ASSOCIADA_AO_USO_DE_TABLET). Acesso em: 16 fev. 2024.

## ANEXOS

### ANEXO A - Propostas de criação de aplicativos

ASSIS, Luciana; BODOLAY, Adriana; GREGÓRIO, Luiz Otavio Mendes; SANTOS, Magno Juliano Gonçalves; VIVAS, Alessandro; PITANGUI, Cristiano; PERRY, Daniela. Grapphia: aplicativo para dispositivos móveis para auxiliar o ensino da ortografia. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO*, 6., 2017 Recife. *Anais [...]*. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5753/cbie.wcbie.2017.609>. Acesso em: 5 mar. 2021.

ASSIS, Luciana. BODOLAY, Adriana; GREGÓRIO, Luiz Otavio Mendes, SANTOS, Magno Juliano Gonçalves; ESTANISLAU, Pedro H. C.; LOPES, Gilberto Carlos; BANDEIRA, Daniela Perri; VIVAS, Alessandro. Grapphia: aplicativo para dispositivos móveis para auxiliar o ensino/aprendizagem da ortografia. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO*, 7., 2018, Fortaleza. *Anais [...]*. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5753/cbie.wcbie.2018.197>. Acesso em: 5 mar. 2021.

CLERICUZI, Adriana Zenaide; GRILO JR., Tarcísio Ferreira; PONTES, Adriano Martins; OLIVEIRA, Ana Carolina Costa de; SOARES Jociquele Santana; SOUZA Wesllen Albuquerque de. PortuGame: ferramenta de auxílio ao ensino e aprendizagem do Novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa. *In: CONGRESSO SOBRE TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO*, 5., 2020, Evento Online. *Anais [...]*. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2020. p. 453-461. Disponível em: <https://doi.org/10.5753/ctrl.2020.11423>. Acesso em: 12 mar. 2021.

COELHO, Heloneida Camila Costa; BRITO NETO, Olavo Nylander. Desenvolvimento de aplicativo para ensino de Língua Portuguesa. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO*, 8., 2019, Brasília. *Anais [...]*. 2019. Disponível em <https://www.br-ie.org/pub/index.php/wie/article/view/8629>. Acesso em: 12 mar. 2021.

DAUZACKER, Giovanna Lozano; BATISTA, Esteic Janaína Santos; CASTANHO, Elisa. Gomes. Semáforo verbal: um aplicativo auxiliar para o ensino-aprendizagem de gramática. *In: ESCOLA REGIONAL DE INFORMÁTICA DE MATO GROSSO DO SUL*, 5., Coxim. *Anais [...]*. Disponível em: [http://www.eri2015.ufms.br/Trabalhos\\_finais/trabalhos/EnsinoMedio/resumo\\_5\\_semaforo.pdf](http://www.eri2015.ufms.br/Trabalhos_finais/trabalhos/EnsinoMedio/resumo_5_semaforo.pdf). Acesso em: 15 mar. 2021.

FERNANDES, Fabiana Santos. *Meu texto: avaliação de um aplicativo educacional como suporte para a produção textual no ensino médio*. Dissertação (Mestrado em Tecnologia de Informação e Comunicação) - Programa de Pós-Graduação em Tecnologias da Informação e Comunicação, Campus Araranguá, Universidade Federal de Santa Catarina, Araranguá, 2018. <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/194373>. Acesso em: 15 mar. 2021.

GASPER, Wagner; OLIVEIRA, Elaine Harada Teixeira; CURY, Davidson. NaPontaDaLíngua: um aplicativo para apoiar o processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa. *In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO*, 27., 2016. Uberlândia. *Anais [...]*. Uberlândia: SBC, 2016. p. 60-69. Disponível em: <https://br-ie.org/pub/index.php/sbie/article/view/6686>. Acesso em: 05 mar. 2016.

MARQUES, Diego Lopes; SILVA, Ana Paula Serafim. OrtograFixe: um jogo para apoiar o ensino-aprendizagem das regras da nova reforma ortográfica. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO*, 1., 2012. Rio de Janeiro. [...]. 2012. Disponível em: <https://br-ie.org/pub/index.php/wcbie/article/view/1880>. Acesso em: 12. mar. 2021.

MESQUITA FILHO, Antônio Francisco Gomes de. Soletrandomob: um jogo educacional voltado para o ensino da ortografia na língua portuguesa. *In: CONGRESSO DE PESQUISA E INOVAÇÃO DA REDE NORTE NORDESTE DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA*, 5., 2010, Maceió. *Anais [...]*. Disponível em: <http://connepi.ifal.edu.br/ocs/index.php/connepi/CONNepi2010/paper/viewFile/747/442>. Acesso em: 14 mar. 2021.

OLIVEIRA, Ana C. C.; CASTRO, Maria. G. A.; OUVENEY-KING, Janylle Rebouças; SANTOS, Lucas. F. Super-hífen: gamificando o uso do hífen. *In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO*, 28, 2017. Uberlândia. *Anais [...]*. Recife: SBC, 2017. p. 564-573. Disponível em: <https://www.br-ie.org/pub/index.php/sbie/article/view/7585/5381>. Acesso em: 12 mar. 2021.

PASCHOAL, Lucas; BENTO, Tiago; VELASCO, Tauan; SCHOCAIR, Carlos Otávio; CASTANEDA, Rafael; OLIVEIRA, Talita; OGASAWARA, Eduardo. Joe: jogo ortográfico educacional. *In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO*, 30., 2014. *Anais [...]*. Disponível em: <https://br-ie.org/pub/index.php/sbie/article/view/2995>. Acesso em: 15 mar. 2021.

RODRIGUES, Djalma; GOMES, Melina; SILVA, Leo; T. JÚNIOR, José; DO VALE, Antonio. Portal: aplicativo de ensino voltado aos conteúdos base da Língua Portuguesa do Ensino Fundamental. *In: ESCOLA POTIGUAR DE COMPUTAÇÃO E SUAS APLICAÇÕES*, 11, 2018, Angicos. *Anais [...]*. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2018. p. 102-105. Disponível em: <https://doi.org/10.5753/epoca.2018.13455>. Acesso em: 12 mar. 2021.

SALLES, Nathany Aparecida. *Portuga - jogo educativo para auxiliar na aprendizagem de língua portuguesa*. 2018. 68 f. Monografia (Graduação em Engenharia de Computação) - Instituto de Ciências. 2018. Disponível em: <https://www.monografias.ufop.br/handle/35400000/1671>. Acesso em: 12 mar. 2021.

SOUZA, Cristiane Ferreira. *Proposta de aplicativo para subsidiar a aprendizagem da ortografia no ensino fundamental II*. 2020. 142 f. - Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/54444>. Acesso em 12 mar. 2021.

### **ANEXO B - Experiências de uso de aplicativos**

ALVES, Willamis de Santana; SOBRAL, Denso André Pereira da Silva; SANTOS, Willian Lima. O aplicativo Whatsapp como recurso pedagógico no ensino da Língua Portuguesa. *Rev. FSA*, Teresina, v. 17, n. 10, art. 17, p. 326-341, out. 2020. Disponível em: <http://www4.unifsa.com.br/revista/index.php/fsa/article/view/2099>. Acesso em: 05 mar. 2021.

AMARAL, Raquel Alves. *O letramento e as práticas textuais no aplicativo Whatsapp: um estudo de caso em uma turma de 5ª série da Educação de Jovens e Adultos no Centro de Ensino Fundamental 13 de Ceilândia (DF)*. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/37511> Acesso em: 12 mar. 2021.

BARCELLOS, Renata da Silva de. O uso da tecnologia na aula de língua portuguesa. *In: CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOGIA, 19, 2015. Cadernos do CNLF: minicursos e oficina*, v. 19, n. 3, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: [http://www.filologia.org.br/xix\\_cnlf/cnlf/min\\_ofic/011.pdf](http://www.filologia.org.br/xix_cnlf/cnlf/min_ofic/011.pdf). Acesso em: 5 mar. 2021.

BARRO, Lyedja Syméa Ferreira; MELO, Manoel Alves Tavares de. O WhatsApp como ferramenta motivadora no ensino da produção escrita. *In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS; ENCONTRO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO A EDUCAÇÃO. Anais [...]*. 2018. Disponível em: <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/view/727> Acesso em: 05 mar. 2021.

BATISTA, Marcos dos Reis; ABRÊL, Juci Meres Alves de. Experimento com aplicativo WhatsApp nas aulas de Português brasileiro no Ensino Médio. *Revista Porto das Letras: Estudos Linguísticos*, v. 3, n. 1, 2017, p. 165-180. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/portodasletras/article/download/3813/12590>/ Acesso em: 05 mar. 2021.

CASTRO, Maria das G. A. de; OLIVEIRA, Ana. C. C. de; OUVENEY-KING, Janylle Rebouças. A aprendizagem das novas regras ortográficas através do aplicativo Super-Hifen. *In: SIMPÓSIO TECNOLOGIAS E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO ENSINO SUPERIOR*, 2018. *Anais [...]*. Disponível em: <https://docplayer.com.br/110706185-A-aprendizagem-das-novas-regras-ortograficas-atraves-do-aplicativo-super-hifen.html>. Acesso em 11 mar. 2021.

GODOI, Alessandro. *O uso do aplicativo WhatsApp na aprendizagem da Língua Portuguesa*. 2018. Monografia. (Especialização em Mídias na Educação) - Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, CINTED/UFRGS, 2018. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/199435>. Acesso em: 5 mar. 2021.

LINHARES, Margarete Terezinha Acunha. *O uso dos recursos tecnológicos na prática pedagógica da EJA - Educação de Jovens e Adultos: o uso do aplicativo WhatsApp como estratégia pedagógica no ensino de língua portuguesa*. 2019. 143 f. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Cultura e Fronteiras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2019. Disponível em: <http://tede.unioeste.br/handle/tede/4640>. Acesso em: 12 mar. 2021.

MELO, Lafayette Batista; COSTA, Tatiana Melbe da. Aplicativos em sala de aula para o ensino de português: aproveitamento de diferentes possibilidades para um mesmo tema. *LínguaTec*, Bento Gonçalves, IFRS v. 5, n. 2, p. 380-392, nov. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.35819/linguatec.v5.n2.4607>. Acesso em 5 mar. 2021

NAGAMINI, Eliana. O uso do aplicativo WhatsApp: tempo de escrita/oralidade de alunos do ensino fundamental. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO*, 40, 2017. *Anais [...]*. Curitiba, INTERCOM, 2017. Disponível em: <https://portalintercom.org.br/anais/nacional2017/resumos/R12-1089-1.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2017.

NOIA, Ricardo dos Santos; Dias, Eduardo de Jesus; HORTA, Thiago dos Santos; SCHIMIGUEL, Juliano; ARAUJO JR., Carlos Fernando de. Kahoot: um recurso pedagógico para gamificar a aula de Língua Portuguesa. *Research, Society and Development*, v. 8, n. 4, 2019. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7164695>. Acesso em: 5 mar. 2021

PEREIRA, A. P.; ARAUJO, A. R. de. PIBID Online: uso do WhatsApp como ferramenta didática. *In: ENCONTRO DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA DA UEPB*, 5., 2015. *Anais [...]*. Campina Grande. Disponível em: [https://editorarealize.com.br/editora/anais/enid/2015/TRABALHO\\_EV043\\_MD1\\_SA9\\_ID529\\_31072015173137.pdf](https://editorarealize.com.br/editora/anais/enid/2015/TRABALHO_EV043_MD1_SA9_ID529_31072015173137.pdf). Acesso em: 5 mar. 2021.

PRATA, Amanda da Silva; OUVENEY-KING, Janylle Rebouças. Multiletramento e gamificação: o aplicativo Show do Milhão como opção didática para a aula de Língua Portuguesa. *In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 4., 2017, João Pessoa. Anais [...]*. Disponível em: [https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2017/TRABALHO\\_EV073\\_MD1\\_SA19\\_ID9127\\_17102017135256.pdf](https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2017/TRABALHO_EV073_MD1_SA19_ID9127_17102017135256.pdf). Acesso em: 08 mar. 2021.

SILVA, Karmel Cristina Nardi da; LOTTHMMER, Karen Schmidt; FREIRE, Talita Gregory Nunes; BILESSIMO, Simone Meister Sommer. Aplicativo “acentuando” como prática no ensino de língua portuguesa. *In: SIMPÓSIO DE INTEGRAÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA DO SUL CATARINENSE, 6., 2017, Criciúma. Anais [...]*. Criciúma, 2017. Disponível em: <https://eventoscientificos.ifsc.edu.br/index.php/sictsul/6-sict-sul/paper/viewPaper/2165>. Acesso em: 05 mar. 2021.

SILVA, Lidiane Batista da. WhatsApp: novos caminhos para o ensino dos gêneros textuais na língua portuguesa. *In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 6., 2019, Fortaleza. Anais [...]*. Disponível em: [http://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO\\_EV127\\_MD4\\_SA19\\_ID11837\\_30082019162910.pdf](http://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO_EV127_MD4_SA19_ID11837_30082019162910.pdf). Acesso em: 08 mar. 2021.

SOUZA, Christian Catao de Assis. *A Língua Portuguesa que se compartilha por meio do WhatsApp: um estudo sobre as práticas pedagógicas em uma escola da rede pública de Belo Horizonte*. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Docência) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2018. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/FAES-BEFE5U>. Acesso em: 15 mar. 2021.

Recebido em 07 de março de 2023

Aceito em 30 de outubro de 2023





# O elo vivo dos mortos: uma análise sobre a função de Juan Preciado na narrativa de *Pedro Páramo*

Marcos Vinícius Soares Ribeiro da Silva\*

**Resumo:** O presente artigo visa analisar o personagem Juan Preciado, do romance mexicano *Pedro Páramo*, escrito por Juan Rulfo. Através de investigações sobre as características do realismo mágico, especialmente dos escritos de Alicia Llarena (1997), Irlema Chiampi (2015), bem como das proposições sobre a literatura fantástica feitas por Ana María Barrenechea (1972), busca-se ressaltar, inicialmente, os aspectos insólitos que contribuem para a atmosfera proposta pelo autor. A partir disso, e por meio de estudos acadêmicos sobre a obra de Rulfo, em que o tema da morte e da violência aparecem em abundância, a investigação se concentra em analisar a presença de Juan Preciado, personagem de grande importância na trama. Considerando sua função na narrativa enquanto único indivíduo vivo e forasteiro, neste trabalho se rastreia como suas diferenças em relação aos demais componentes da história dão a Preciado uma importância central na manifestação e na organização dos diversos pontos de vista que amarram o enredo. Para que isso seja possível, destacam-se as particularidades dos finados, descritos pelo narrador, além de se estudar mais detalhadamente a vida e a morte do forasteiro. Dessa forma, o trabalho tem por objetivo final comprovar que a contraposição de tal personagem em relação aos outros funciona como um elo para a voz dos mortos no livro, e que, a partir desse elo, é então possível que as memórias dos habitantes de Comala narrem a violência, o autoritarismo e os abusos de poder exercidos por Pedro Páramo — mesmo que, para isso, o próprio Juan Preciado tenha de passar à condição de morto.

**Palavras-chave:** Literatura mexicana; Realismo mágico; Juan Preciado; Pedro Páramo; Memória.

**Resumen:** Este artículo tiene como objetivo analizar el personaje Juan Preciado, de la novela mexicana *Pedro Páramo*, escrita por Juan Rulfo. A través de indagaciones sobre las características del realismo mágico, en especial de los escritos de Alicia Llarena (1997), Irlema Chiampi (2015), y de las proposiciones sobre literatura fantástica realizadas por Ana María Barrenechea, se busca, inicialmente, resaltar los aspectos insólitos que contribuyen a la atmósfera propuesta por el autor. A partir de eso, a través de estudios académicos sobre la obra de Rulfo, en los que el tema de la muerte y la violencia aparecen con profusión, la investigación se centra en observar la presencia de Juan Preciado, personaje de gran importancia en la trama. Considerando su papel en la narración como único individuo vivo y forastero, este trabajo rastrea cómo sus distinciones con los demás componentes de la historia le otorgan una importancia central en la manifestación y organización de los diferentes puntos de vista que unen la trama. Para que esto sea posible, se muestran las particularidades del difunto descritas por el narrador, además de estudiar con más detalle la vida y muerte del forastero. De esta forma, el objetivo final del trabajo es probar que la oposición de tal personaje en relación a los demás funciona como un vínculo con la voz de los muertos, y que, a partir de ese vínculo, es posible que la violencia, el autoritarismo y los abusos de poder ejercidos por Pedro Páramo sean relatados a través de las memorias de los muertos de Comala — aunque, para ello, el propio Juan Preciado tenga que pasar a la condición de muerto.

**Palabras-clave:** Literatura mexicana; Realismo mágico; Juan Preciado; Pedro Páramo; Memória.

---

\* Marcos Vinícius é graduado pela Universidade Federal de São Paulo, no curso de Licenciatura em Letras — Português e Espanhol, onde também concluiu o Curso Sequencial em Estudos Hispano-Americanos. O presente artigo resulta da pesquisa de Iniciação Científica com fomento PIBIC/CNPq realizada entre 2021 e 2022, orientada pela Profa. Dra. Graciela Alicia Foglia.

## 1. Introdução

Em 1955, Juan Rulfo lançava o que seria sua obra de maior relevância e um dos romances mexicanos mais celebrados do século XX — um século marcante para os autores latino-americanos (Rama, 1984). *Pedro Páramo* foi o único romance de Juan Rulfo<sup>1</sup>, que antes deste publicou apenas *El llano em llamas*, um livro de contos. Contudo, mesmo tendo uma trajetória com poucos registros literários, seus trabalhos ilustres foram suficientes para marcá-lo como um dos grandes escritores de seu tempo (Nepomuceno, 2020).

*Pedro Páramo* segue, em um primeiro momento, o andar de Juan Preciado. Criado sem pai, ele promete à mãe, em seu leito de morte, voltar à terra onde foi concebido e cobrar de seu pai tudo aquilo que é seu por direito. Cumprindo a promessa, Juan vai ao povoado de Comala, cenário em que se passa o romance *Pedro Páramo*, e ali, através dos “murmúrios” dos mortos, vem a conhecer a história de seu pai, Pedro Páramo, e a de tantas outras almas que tiveram as vidas sob seu jugo.

Existem alguns temas recorrentes no sucinto conjunto da obra de Rulfo. Além de retratar vidas interioranas, que encontram no cenário onde habitam muitas dificuldades para sua sobrevivência, Rulfo também é conhecido por escrever histórias sobre as marcas da violência, do abuso de poder e da injustiça. Todos esses temas encontram lugar em *Pedro Páramo*. No entanto, há no romance algo relativamente menos recorrente nos textos de Rulfo, que aparece de maneira um tanto sugestiva em textos mais breves, como o conto “Luvina” e o romance curto, muitas vezes esquecido, *O galo de ouro: o elemento sobrenatural*<sup>2</sup>, característica que será melhor explorada na seção seguinte.

A história descrita em *Pedro Páramo* não se conta a partir de apenas um ou dois focos narrativos. Ela se dá através de múltiplas visões, diversas vivências, que, complementando-se, criam a narrativa como um todo. O elemento insólito, ou seja, aquele em que “irrompe aquilo que não é habitual, que é improvável, que foge à realidade” (Almeida, 2007 *apud*

---

<sup>1</sup> Embora *O galo de ouro* (2018) possa ser lido como um romance curto ou novela, geralmente é apartado da obra de Juan Rulfo, por estar mais associado à sua carreira no cinema. Ainda assim, alguns estudiosos, como José Carlos González Boixo (2018, p. 101-134), chamam a atenção para as qualidades literárias do texto, tais como a ambientação, marcada por uma detalhada descrição, e a repetição de temas habituais nas obras de Juan Rulfo, tendo por exemplo a solidão e o apego do protagonista à figura materna. Esse último aspecto, inclusive, se relaciona bastante com o trabalho feito em *Pedro Páramo*. Dessa forma, consideram injusto esse afastamento em relação às demais obras de Rulfo. No entanto, o próprio autor costumava deixar de lado esse texto, o que serve de apoio para essa espécie de “rompimento” com *O galo de ouro* (Weatherford, 2018, p. 135-178).

<sup>2</sup> Em “Luvina”, o sobrenatural está posto no aspecto fantasmagórico da cidade que dá nome ao conto. Já em *O galo de ouro*, o protagonista tem na figura de um galo e, posteriormente, de uma mulher, uma sorte mágica. Em ambos os casos, a interpretação do sobrenatural é muito subjetiva, mas há grande abertura para tal leitura. Já em *Pedro Páramo*, os mortos, que interagem entre si e com os vivos, são constituintes centrais da estrutura do romance.

Batalha, 2012, p. 496), surge, no entanto, na natureza de tais personagens. Isso porque a maioria deles não está viva.

A presença dos mortos em textos literários é muito ampla, pois encontra força na literatura fantástica e outros tipos de manifestação literária do insólito. Conforme afirma Vilmar Machado Euzébio (2008, p. 33), embora seja possível resumir a morte como “o cessar das funções vitais, a ausência da vida [...] O silêncio que ela provoca se manifesta, muitas vezes, no grito da obra de arte”. Dessa forma, os textos, que se amparam na ideia e nas possibilidades da morte e do pós-vida, abrem diversas possibilidades interpretativas, vide que “nada se sabe sobre o depois dela, apenas se espera” (Euzébio, 2008, p. 42).

Em se tratando das categorias e o que estrutura narrativas insólitas, uma das referências teóricas de maior importância é *Introdução à literatura fantástica* (2012), de Tzvetan Todorov, em que o linguista se ampara, dentre outras coisas, na afirmação de que há diferentes facetas literárias que surgem nesse campo da ficção que, de alguma maneira, desafia as noções do real. As vertentes que Todorov aborda — o fantástico, o maravilhoso ou o estranho —, estão alinhadas a uma noção de dúvida-explicação. No fantástico, como Barrenechea (1972, p. 392) resume, “se mantiene la duda sobre la naturaleza de los acontecimientos que salen de lo normal”. Por sua vez, no campo do estranho, os fatos improváveis podem ser explicados pelas leis da razão. Por fim, no maravilhoso, os elementos “não provocam nenhuma reação particular, nem nos personagens, nem no leitor implícito” (Todorov, 2012, p. 29-63).

Embora as proposições de Todorov possam ser úteis no estudo de muitas obras, ao se pesquisar narrativas hispano-americanas que trabalham o insólito, esse amparo torna-se insuficiente, uma vez que o teórico reduz temporal e espacialmente aquilo que ele considera como literatura fantástica a um escopo muito específico, centrado especificamente na Europa. Além do mais, boa parte das obras contemporâneas não trabalham com essa relação de dúvida-explicação (Barrenechea, 1972, p. 395).

Trazendo essa discussão à produção hispano-americana, portanto, Ana María Barrenechea (1972) revisita os escritos de Todorov, propondo uma análise que toma como exemplos textos produzidos por autores da América Latina. Para a pesquisadora, nem sempre é indispensável estabelecer essa relação de dúvida a respeito dos elementos insólitos trazidos nos textos, visto que, muitas vezes, eles simplesmente são postos e o ponto de interesse do leitor não será, necessariamente, se o que se apresenta é real ou irreal. Os autores podem utilizar tal narrativa insólita para produzir outros efeitos. Dessa maneira, para Barrenechea (1972), se trata muito mais de uma questão de se tais elementos são um problema ou não na narrativa.

Isso posto, o presente artigo assume a incumbência de debater textos em que se deixa de lado esse estranhamento para com o sobrenatural e demais dissidências do real.

Textos em que fatos dessa natureza estão apresentados e os personagens coexistem com a realidade que surge a partir deles sem estranhamento. A literatura hispano-americana tem em sua história muitos autores, tais como Rulfo, García Márquez e Carpentier (Llarena, 1997, p. 107), que constroem seus enredos em meio a acontecimentos comumente tidos como improváveis e, até mesmo, impossíveis, por se justificarem apenas no campo do mágico, do irreal, do fantasioso. A algumas dessas histórias se atribui a categoria de Realismo Mágico.

O Realismo Mágico, movimento artístico popularizado principalmente na segunda metade do século XX (Rama, 1984), abre muitas possibilidades para explorar histórias em que elementos tidos como mágicos ou fantasiosos cumprem um papel na narrativa que não necessariamente o de causar estranhamento ou provocar no leitor uma dúvida sobre *o quê* ou *por quê*. Esses romances, contos e outros gêneros semelhantes, trazem consigo elementos inaturais que, uma vez surgidos nas narrativas, são tratados com a mesma normalidade ou estranhamento que fenômenos naturais causariam. Em *Cem anos de solidão* (Márquez, 2018, p. 46-58), por exemplo, quando a população da fictícia Macondo é afetada pela “peste da insônia”, que provoca a perda das memórias dos habitantes, tal doença, que o leitor pode perceber como improvável, não é vista com mais estranhamento do que o seria uma epidemia comum à realidade — o que o próprio autor comprova ao escrever um livro, *O amor nos tempos do cólera* (2019), ambientado durante a epidemia do cólera. Em ambas as situações mencionadas, é perceptível que as epidemias ocorridas não são motivos para que os personagens duvidem da realidade ou questionem as razões de estarem acontecendo. Seus problemas, dúvidas e dilemas, ainda que possam envolver acontecimentos insólitos, não são obrigatoriamente provenientes de tais ou têm a obrigação de resolvê-los.

Em *Un balance crítico: la polémica del realismo mágico y lo real maravilloso americano (1955-1993)*, de 1997, Alicia Llarena, tendo como objetivo diferenciar o Realismo Mágico (RM) do Real Maravilhoso Americano (RMA), traz algumas definições muito valiosas para aclarar as características do tema aqui levantado. É válido ressaltar que o realismo mágico não é uma mera apresentação de estranhezas que passam despercebidas pelas personagens que as vivenciam. Ele se caracteriza por um processo verossimilhante, através do qual a realidade e a “fantasia” coexistem. Dois pontos são determinantes para que se estabeleçam narrativas alinhadas ao realismo mágico, sendo eles a perspectiva e o espaço onde decorre a trama.

Segundo Llarena (1997, p. 113), que realiza uma análise baseada nas obras *Pedro Páramo*, de Juan Rulfo, e *Cem anos de solidão*, de Gabriel Garcia Márquez, o ponto de vista do narrador no realismo mágico se define por uma quase onisciência, um saber tudo direcionado a algum objetivo específico deste. Por meio do narrador, se constrói uma realidade em que coisas que geralmente seriam associadas ao sobrenatural passam a ser naturalizadas.

E isso leva diretamente à questão do espaço, que desempenha um papel crucial no processo de verossimilhança entre o insólito e o ordinário. Cabe a ele, como um “centro coesionador” (Llarena, 1997, p. 114), estabelecer uma atmosfera própria, que auxilia na naturalização do que, em outros termos, seria tomado como irreal. No texto aqui referenciado, Alicia Llarena (1997, p. 115) aponta Comala como um dos principais exemplos da contribuição do espaço para esse processo. No ambiente proposto pelo escritor mexicano, se estabelece uma “atmósfera, clima cuya presencia hace innecesarias explicaciones o juicios”.

Desnecessárias são, nesse caso, explicações a respeito de por que os mortos em Comala podem murmurar, vagar e comunicar-se quase que com a mesma naturalidade que um vivo o faria. Retorna-se, portanto, à questão da morte nas narrativas insólitas. O mágico (ou maravilhoso) torna possível e ordinário alguns fatos que, em narrativas realistas, seriam meramente especulativos. No realismo mágico, os mortos estão tão aptos à permanência quanto os vivos estão ao dissipar de sua existência, pois o embasamento necessário para isso reside exatamente no campo do inexplicável.

Há, no entanto, um campo muito vasto no que diz respeito a alguns efeitos que essas narrativas conseguem alcançar. Em *Pedro Páramo* (2005), Rulfo utiliza da vida e da morte para amarrar uma narrativa que mescla o passado vivido e a descoberta do passado no presente. É notável observar como o autor faz com que a morte seja uma condição primordial para a narração de uma história a um vivo, e os recursos que ele utiliza são variados. Contudo, tão interessante quanto esse aspecto, é observar como a presença da vida no romance é necessária para a presentificação da morte.

Tendo isso em mente, esta investigação irá, através do prisma do Realismo Mágico, analisar como o personagem Juan Preciado é utilizado na narrativa de *Pedro Páramo*, na função de elo entre a vida e a morte. Demonstrar-se-á por que Juan se diferencia de todos os outros personagens da obra por não iniciar sua narração na condição de morto e por não haver conhecido seu pai, que é o motivo do desgosto de tantos dos moradores de Comala. A presença de Juan é norteadora na organização das demais vozes narrativas, além de propiciar um maior aprofundamento na história de Comala. Quanto mais o personagem se entranha em Comala, mais o povoado se revela, até o ponto em que deixa de narrar e apenas os mortos falam. Não coincidentemente, momento esse em que Juan Preciado já está morto e enterrado.

## **2. Os mortos em *Pedro Páramo***

### **2.1. O paralelismo presente-passado**

Segundo Machado Euzébio (2008, p. 63), “*Pedro Páramo* narra a vida desde a morte”, em um “vilarejo fantasmal, habitado por almas em pena”. De certa forma, essa colocação

resume a estrutura principal do romance e esclarece como se dá a posição dos mortos na obra.

Há dois momentos principais na composição do romance de Rulfo: um passado mais remoto, costurado a partir das lembranças dos mortos que povoam Comala; e um mais recente, lembrado pelo então-morto Juan Preciado. Diferentemente da narração de Juan, organizada cronologicamente desde sua chegada a Comala até o momento em que ele se encontra, a dos mortos vagantes de Comala, que representa a maior parte da obra, é marcada por uma prosa fragmentada tanto temporalmente quanto no que diz respeito aos focos narrativos.

Tais "intromissões" do passado surgem posteriormente, o que, de certa forma, já adianta a necessidade da presença do forasteiro para que as vozes dos mortos se manifestem — aspecto que será abordado mais detalhadamente na seção seguinte. A partir do primeiro encontro de Juan com uma morta dentro da cidade, Eduviges Dyada<sup>3</sup>, o visitante começa a se dar conta de seu contato com os falecidos e os murmúrios dos mortos, enfim, tomam o primeiro plano na construção do enredo.

Os mortos presentes em *Pedro Páramo*, e ainda, os efeitos que produzem nos demais personagens, podem parecer muito distintos em comparação com a longa tradição europeia das histórias de fantasmas. Na tradição gótica, por exemplo, geralmente tais elementos do sobrenatural são acompanhados pelo medo, pela angústia, pela incompreensão: sentimentos característicos do estranhamento pelo desconhecido<sup>4</sup>. Em *Pedro Páramo*, no entanto, o ir e vir das almas não está associado a essa noção de temor pela morte e pelo morto, o que pode ser justificado tanto pelo texto ser um exemplar do realismo mágico, como pela própria maneira como os mexicanos lidam com essa relação entre vivos e mortos.

O insólito presente na obra de Juan Rulfo, materializado nos mortos vagantes, é um dos responsáveis pela estrutura caótica do romance (Lespada, 1996, p. 62). No "mundo de fantasmas e rumores" criados por Rulfo, o tempo narrativo segue suas próprias regras (ou não-regras), abdicando da linearidade cronológica para poder construir uma intrincada

---

<sup>3</sup> Eduviges não é a primeira pessoa morta que Juan encontra, visto que, antes de alcançar Comala, ele acompanha Abúndio pelo caminho, que também está morto, embora só seja percebido mais tarde. No entanto, os sussurros dos mortos que fragmentam a narração de Juan apenas se manifestam após o encontro com a velha.

<sup>4</sup> Acrescentando a essa afirmação, Rita de Cássia Mendes Pereira e Maiane Paranhos de Lima em *Considerações sobre o gótico e seus reflexos na sociedade* (2018) destacam que "cenários e temas peculiares (sepulturas, cemitérios, morte, noite, medo e o sombrio) [eram] elementos que seriam valorizados pelos autores da literatura gótica em contraposição aos padrões iluministas de composição" (Lima; Pereira, 2018, p. 52).

linha narrativa que vai desnudando o enredo aos poucos, apresentando seus elementos constituintes conforme sua necessidade (Perez, 2000 *apud* Euzébio, 2008, p. 66).

Pode ser observado, como exemplo, o primeiro "murmúrio" que interrompe a narração de Juan Preciado. Até então, o romance está organizado pela busca de Juan, que está a caminho de Comala. Após o encontro com Eduviges, Preciado inicia um diálogo sobre sua mãe, descobrindo que ela e a mulher que ele acaba de conhecer foram amigas próximas no passado. Tal interação, no entanto, é interrompida pelos murmúrios de Pedro Páramo, o pai de Juan. Sua perspectiva, desta vez em terceira pessoa, surge no momento da infância, através de três fragmentos. Neles, Pedro pensa em seu amor, Susana, e interage com sua mãe e avó, suas duas figuras maternas.

É interessante que sejam justamente esses os trechos a darem início aos murmúrios dos mortos que interrompem o ponto de vista de Juan. Isso porque, de certa forma, eles se relacionam em alguns aspectos com as cenas descritas anteriormente. A primeira voz a manifestar-se é justamente a de Pedro, a pessoa a quem Juan Preciado busca, e aparece em um contexto ainda mais remoto, provavelmente o mais antigo, se analisado cronologicamente. Além disso, a relação de Pedro Páramo com sua mãe e avó também produz certa conexão com o diálogo que é traçado por Juan Preciado e Eduviges Dyada.

Esse primeiro exemplo demonstra que, embora a narrativa de *Pedro Páramo* esteja costurada em perspectivismos, tais visões não são meramente aleatórias. Na verdade, os fragmentos em que as vozes dos mortos suprimem a do até então vivo Juan Preciado estão sempre associados à construção do enredo, numa espécie de paralelismo que cria uma noção própria de tempo. Ainda que as quebras temporais e espaciais abranjam diferentes personagens em variados momentos, há uma organização do caos que leva até um ponto de encontro no presente.

Os trechos seguintes, inclusive, demonstram que essa dinâmica de inter-relação entre passado e presente não só está marcada de subjetividades, mas também ajudam a estabelecer as relações entre as personagens de diferentes ângulos. Após os fragmentos que trazem o ponto de vista de Pedro, o texto volta ao diálogo entre Juan e Eduviges. Neste, os recém conhecidos continuam falando dos pais de Preciado, mais especificamente, sobre como Dyada havia "auxiliado" sua mãe em um momento de necessidade. Nos trechos finais de tal interação, a mulher conta ao rapaz sobre a ida de Dolores para longe de Comala, e de como Pedro nunca foi atrás.

No fragmento subsequente, novamente da juventude de Pedro, tem-se como primeira frase "El día que te fuiste entendí que no te volvería a ver" (Rulfo, 2005, p. 23). Um leitor desatento poderia supor que tal comentário, vindo de Pedro Páramo, seria sobre Dolores. Contudo, fica evidente — pelo momento do tempo em que a cena está situada, no qual Pedro sequer tem um relacionamento com Dolores — tratar-se de outra mulher, uma

outra figura que, diferentemente da primeira citada, é alvo de sentimentos afetuosos dele. Ambas as narrações, posicionadas como estão, dão ao leitor a possibilidade de perceber uma provável fonte do desinteresse de Pedro por Dolores, isso tudo ao mesmo tempo em que já desenvolve outro tópico que será abordado na narrativa, o amor que ele nutre por Susana.

A partir de tais considerações, é perceptível que, ainda que não siga uma linha definida quanto à cronologia, a organização do romance acompanha uma progressão lógica para a narrativa. Os murmúrios dos mortos acompanham a busca de Juan Preciado, revelando a ele (e, conseqüentemente, ao leitor), a história de uma Comala alinhada à vida de Pedro Páramo.

## **2.2. Pedro Páramo e o testemunho de culpa e violência**

Embora Juan Preciado seja o personagem de destaque no início do livro, não tarda para que Pedro Páramo tome o protagonismo da história — afinal, é o nome dele que dá o título ao livro. A trajetória de Pedro Páramo é muito marcada por esse movimento de tomar para si, de encontrar brechas nas relações para engrandecer sua fortuna e influência. Esse aumento progressivo de sua participação, ao mesmo tempo que conclui o objetivo de Juan Preciado de encontrar seu pai, prova o poder da influência de Pedro até após o término de sua vida — o que, na obra, não é sinônimo de fim de existência.

Compreender a influência desse personagem e como ele se enraíza na história de Comala é importante para rastrear a trajetória de Juan Preciado. Isso porque, enquanto Juan, como será observado adiante, aparenta atrair os murmúrios dos mortos com sua presença viva, movimento esse que se enfraquece após sua morte, Pedro é justamente o ponto que amarra os mortos ao seu passado. Como opostos, os dois homens acabam por assumirem supostas extremidades num labirinto narrativo.

Pedro nasceu e morreu em Comala. Fruto de um México envolto em conflitos políticos e sociais, ele atravessa em sua vida o domínio de Porfírio Díaz e o decorrer da Revolução Mexicana, morrendo no período da Guerra Cristera<sup>5</sup>. Conforme observado por Kátia Rodrigues Mello Miranda (2011), sua trajetória reflete muito da realidade autoritária que o concebeu. Nascendo como herdeiro de poucas posses, ele usurpa para si outras terras, através da influência que constrói. Com base no contexto mexicano da transição do

---

<sup>5</sup> "A Guerra Cristera foi a última das revoltas camponesas, ocorrida como um dos desdobramentos da Revolução Mexicana, cuja etapa armada findou em 1920, mas que continuou gerando conflitos dispersos. Em reação à prática tardia de alguns artigos anticlericais da Constituição de 1917, que limitavam a influência do clero na sociedade mexicana, a Igreja decidiu suspender os cultos e fechar os templos, provocando a insatisfação de alguns oficiais religiosos e camponeses católicos, que se rebelaram em luta armada contra o Estado. Os conflitos aconteceram no centro-sul do México, com maior incidência no estado de Jalisco, cuja população era violentamente atacada pelos rebeldes e que, após os anos de luta, ficou devastado" (Miranda, 2011, p. 2-3).

século XIX para o XX, percebe-se que Pedro Páramo assume posição de cacique frente aos outros indivíduos de Comala. Mesmo após o início da Revolução Mexicana, cujas reivindicações iam contra o domínio quase absoluto que Pedro exerce em sua comunidade, este elabora um cenário em que, ao invés de ser combatido, se une aos combatentes e, dessa forma, mantém o seu poder (Miranda, 2011).

Todos os personagens, cujos pontos de vista são apresentados no livro, tiveram suas vidas afetadas por Pedro Páramo, na maioria das vezes, diretamente. Seja em violências menores, como a falta de gratidão do fiel Fulgor Sedano, que não recebe nenhum tipo de gratificação por suas dezenas de anos servindo ao patrão; ou em atos de maior vilania, tais como a manipulação da vida de Susana San Juan<sup>6</sup> — que tem, em seus pontos mais graves, o assassinato do pai da mulher. Pedro surge como uma espécie de carrasco para o coletivo de espíritos presos no território de Comala. Dentre todos os fantasmas que vagam pelas ruas vazias e desérticas de um povoado que um dia foi um cenário de "Llanuras verdes [...] Un pueblo que huele a miel derramada" (Rulfo, 2005, p. 21). Pedro Páramo é o que mais se aproxima da ideia de uma assombração, tanto na vida como na morte.

Dois tópicos acompanham os testemunhos das vidas tocadas por Pedro: a violência e a culpa, presentes nos assassinatos, estupros e nas diversas formas como o personagem abusa do poder que detém sobre os outros moradores de Comala. Além disso, tem forte influência sobre a autoridade religiosa do povoado, como o padre Rentería. Já moralmente questionável no ponto de vista da fé, o padre está sempre à mercê das vontades do cacique, e torna-se, ao mesmo tempo, uma vítima e um vilão numa escala menor.

Os fantasmas vagantes de *Pedro Páramo* estão cheios de culpas e de problemas não resolvidos. Em suas vidas, no geral miseráveis, não tiveram acesso ao perdão. Demonstrem, mais do que isso, não se acharem dignos do perdão — ou não se importarem com isso, como é o caso de Susana San Juan<sup>7</sup>. Estão presos a uma terra que, aparentemente, é a única que está disposta a abrigá-los, numa espécie de penitência sem fim.

---

<sup>6</sup> Susana é um amor de infância que Pedro nunca superou, mesmo depois de se distanciarem. Após enriquecer e conseguir poder sobre Comala, Pedro arma uma emboscada para o pai de Susana, matando-o para que a mulher fique desamparada no mundo e sob sua tirana responsabilidade. No entanto, ainda que presa à autoridade de Pedro Páramo, Susana San Juan se refugia em sua própria mente, no seu passado com o homem com quem foi casada anteriormente, e acaba morrendo tida como louca, sem aceitar se confessar — dado interessante, que a coloca como um ponto de oposição em relação a Miguel Páramo. Enquanto este morreu com a impunidade de suas vilanias, Susana morreu após diversas injustiças, mas sem alcançar o perdão (ou, melhor dizendo, renegando-o).

<sup>7</sup> Sobre a postura de Susana San Juan frente à arbitrariedade cristã representada por Rentería, e reforçada pelo domínio de Páramo, é válido destacar o seguinte comentário de Lespada (1996, p. 70): "Susana San Juan asume así uno de los roles más transgresivos de la novela. Contra la opinión de Joseph Sommers, que la caracteriza por su pasividad, propongo percibirla como uno de los personajes más activos, tal vez el único valiente. Susana enfrenta al sacerdote y al "qué dirán" durante el velorio de su madre, desafía al Poder no sometiéndose jamás a Pedro, y realiza la inversión, la profanación del acto litúrgico de una religión mercenaria.

É interessante observar, por exemplo, que de todos os que morrem em algum momento no decorrer da história, o único que definitivamente não está preso à sua terra de origem é Miguel Páramo. Um dos filhos de Pedro Páramo, o rapaz seguiu os rumos do pai no que diz respeito à vilania, sendo um predador sexual. Porém, diferentemente de outras almas, que pedem o perdão divino que é detido nas mãos do padre e não o conseguem, Miguel é perdoado e espiritualmente absolvido. Seu cavalo, responsável por sua morte, corre pelas ruas de Comala, afundado em culpa. Mas o condutor não está entre os mortos que murmuram. Mesmo tendo estuprado a sobrinha do padre, recebe o perdão das mãos deste, tudo em razão da influência e dinheiro de seu pai. Seus “pecados” apenas são conhecidos pelos pontos de vista de outros mortos, tais como Eduviges, a quem o espírito de Miguel falou antes de sequer se perceber morto — num passado que ela narra a Juan Preciado (Rulfo, 2005, p. 23-24).

É fato que, mesmo sendo um personagem muitas vezes mal-intencionado e contribuindo para atos de vilania de outros conterrâneos seus — como visto nas ações de Miguel Páramo e conforme será percebido, mais detalhadamente, nos atos do Padre Rentería —, Pedro também é uma figura cheia de fragilidades, principalmente no que tange ao amor. Mas não faltam provas de que ele é o centro do sofrimento do povo que comanda, povo este que não tem o poder democrático de destituí-lo.

Quando Juan Preciado adentra Comala, encontra os restos de uma sociedade marcada por injustiças. Como afirma Miranda (2011, p. 5), uma terra em que não é possível “trazer esperança para o povo, simplesmente porque não há mais povo”. O que Preciado pode fazer é ouvir os mortos. Fazer com que, uma vez que tenham alguém a quem falar, testemunhem a violência que sofreram, tentem expurgar a culpa que guardam em seus espíritos desesperançosos. Serviço esse que Juan presta até que seu fôlego seja consumido pelo opressor ambiente dominado pela morte.

### **3. A função de Juan Preciado**

Neste ponto, é possível estabelecer algumas afirmações que serão relevantes para a análise de Juan Preciado: primeiramente, o realismo mágico (ou maravilhoso) presente na obra de Rulfo está amarrado à religiosidade, tópico em que se destaca o poder decisivo nas mãos de um padre conflituoso e uma profunda cultura de culpa e perdão, dois aspectos fortemente alinhados ao cristianismo. Em segundo, que Juan Preciado oferece um caráter de oposição aos moradores de Comala, caráter esse envolto em paralelismos: presente e passado, vida e morte, pai e filho. Por fim, que essas características são decisivas no cumprimento da promessa que Juan fez à sua mãe sobre seu pai: “— No vayas a pedirle

---

Tampoco es casual que prácticamente la única actitud de resistencia, de dignidad y coraje en el nivel argumental adquirieran los rasgos de mujer y de locura”.

nada. Exígele lo nuestro. Lo que estuvo obligado a darme y nunca me dio... El olvido en que nos tuvo, mi hijo, cóbraselo caro” (Rulfo, 2005, p. 5).

### 3.1. Um ouvinte para a confissão dos mortos

O México é um país fortemente enraizado no cristianismo, mais especificamente no catolicismo. Nas tradições que seguem os ensinamentos de Cristo, o perdão tem um poder transformador, é responsável por limpar erros cometidos em vida e garante a possibilidade de receber recompensas no pós-vida. No catolicismo, uma prática que está muito alinhada à busca por esse estado de pureza é a confissão.

Conforme Alcaraz (2021, p. 217), Rulfo, como “conhecedor profundo do povo de sua região, sul de Jalisco, conhece a importância que para ele tem a religião, com seus ritos e mitos que combinam o cristianismo com elementos indígenas”. Em *Pedro Páramo* o perdão divino é um parâmetro para a permanência ou não das almas dos mortos em Comala. O elemento insólito na obra de Rulfo concretiza essa circunstância, atribuindo ao Padre Rentería o poder para decidir quem merece ou não conquistar esse direito, e demonstrando que, de certa forma, isso realmente afeta o pós-vida. O que impressiona é que, no decorrer do livro, em nenhum momento há, de fato, uma confissão. Pelo contrário, o direito à limpeza dos pecados é negado pelo padre, como é o caso de Eduviges, ou recusado pelo pecador, como acontece com Susana. O personagem que obtém mais sucesso na absolvição espiritual é Miguel Páramo que, por sua vez, tem seus erros perdoados depois de morrer e por meio do suborno de Pedro a Rentería. Ou seja, Comala é a representação de um povo que, embora tenha muito enraizada em si a cultura do cristianismo, não tira proveito dos benefícios que a fé pode garantir àqueles que nela depositam suas crenças.<sup>8</sup> E, como aponta Rafael Camorlinga Alcaraz (2001, p. 216), em sua análise sobre a religião na obra de Rulfo: “a ausência de Deus provoca nos personagens rulfianos um vazio comparável à confiança que nele depositaram”.

---

<sup>8</sup> Embora possa ser feita uma leitura menos negativa da religião na obra de Rulfo, levando em conta até mesmo a opinião do autor, que, de acordo com Ivete Jiménez de Báez (1990 *apud* Alcaraz, 2021, p. 217), dizia que “la novela no es pesimista, sino que censura la mercantilización de las costumbres y los valores religiosos”, é fortemente perceptível uma dura crítica em seus textos à religião, tanto por si, quanto associada à política. Isso não está isolado em *Pedro Páramo*. Para efeito de comparação, em *Luvina*, por exemplo, há uma igreja na cidade que beira ao fantasmagórico, e que, mesmo sendo um abrigo, é ineficiente contra o poder do vento e a degradação da cidade. O principal símbolo católico, a cruz, é golpeado pelo vento (Rulfo, 2005, p. 105). De fato, deve-se levar em consideração que o próprio Rulfo, em suas entrevistas, tecia críticas que o posicionavam politicamente nesse aspecto. Sobre o conflito cristero, presente em alguns de seus trabalhos, no qual se inclui fortemente o romance *Pedro Páramo*, Rulfo dizia que “La revolución cristera fue una guerra intestina que se desarrolló en los estados de Colima, Jalisco ... contra el gobierno federal. [...] Claro, protestaron los habitantes. Empezaron a agitar y a causar conflictos. Son pueblos muy reaccionarios, pueblos con ideas muy conservadoras, fanáticos...” (Rulfo, 1977 *apud* Alcaraz, 2021, p. 115).

Em um povoado em que o silêncio é infligido de tantas formas, Juan Preciado surge como uma espécie de receptáculo dessas vozes que tanto penam com suas angústias. Ele chega em Comala disposto a conhecer mais, visto que foi pouquíssimo o que sua mãe passou a ele, e recebe as novas informações numa torrente de murmúrios que têm muito a dizer. Interessado em descobrir mais sobre a história do povoado e de seu pai, Juan se mostra receptivo aos relatos dos mortos, mesmo sem ter conhecimento, inicialmente, de que está falando com os espíritos dos falecidos.

Segundo Antonio Candido (2014), além das ideias e do enredo, o personagem é um dos principais elementos que constituem o desenvolvimento novelístico. Esse ser fictício, intrínseco aos demais fatores que estruturam o romance, vivencia o enredo, é desenhado e exprimido a partir dos acontecimentos, e pode transformar o mais absurdo dos contextos em algo verossímil, de acordo com o bom desempenho de sua caracterização (Candido, 2014). Nesse sentido, Juan Preciado é um caso curioso. Sendo por si só um personagem complexo, um convincente construto do homem que parte em busca de suas origens e de justiça para o passado, sua relação com a estrutura do romance vai muito além do que uma mera participação no enredo. Juan Preciado se mostra como uma peça central em tal mecanismo narrativo. Para essa análise, destaca-se os diálogos entre Juan e os demais personagens que vão sendo inseridos na narrativa. É possível perceber que o filho de Dolores é muito mais um ouvinte do que um falante. Diálogos importantes, como é o caso dos fragmentos de Juan com Eduviges e com Dorotea, morta que ele encontra mais à frente no romance, e até mesmo as poucas interações com sua mãe, demonstram como Juan desempenha essa função enquanto vivo e como ela é modificada após sua morte — sem, necessariamente, ser descaracterizada.

Apenas como um demonstrativo inicial, para estabelecer uma noção de amplitude, convém observar as interações com tais personagens. No caso de Dolores, os diálogos diretos com seu filho são escassos, ocorrendo apenas em dois fragmentos, os de número 1 e 33<sup>9</sup>. Nos demais, Dolores surge apenas como murmúrios longínquos, mas perceptíveis a Eduviges do que a Juan: “— Entonces ésa fue la causa de que su voz se oyera tan débil, como si hubiera tenido que atravesar una distancia muy larga para llegar hasta aquí. Ahora lo entiendo” (Rulfo, 2005, p. 13). No entanto, já nesse primeiro trecho da obra, pode-se notar a passividade de Juan, que aceita o último pedido de sua mãe moribunda e o realiza sem pestanejar. No fragmento 33, os personagens encontram dificuldade em se comunicar, provavelmente por Juan Preciado já estar arraigado nos murmúrios de Comala, enquanto sua mãe não se encontra presa nesse ambiente fantasmagórico.

— ¿No me oyes? — pregunté em voz baja.  
Y su voz me respondió :

---

<sup>9</sup> Para a numeração dos fragmentos, foram utilizadas as divisões presentes na edição publicada pela RM Verlag e pela Fundación Juan Rulfo em 2005, referenciada no decorrer do texto.

- ¿Dónde estás?
- Estoy aquí, en tu pueblo. Junto a tu gente. ¿No me ves?
- No, hijo, no te veo.
- Su voz <sup>14</sup>arecia abarcarlo todo. Se perdía más allá de la tierra.
- No te veo (Rulfo, 2005, p. 125).

Contudo, é preciso diferenciar Dolores dos demais personagens em um aspecto: enquanto Juan Preciado é um forasteiro para todos os outros, isso não ocorre com sua mãe. Se observados, por sua vez, os fragmentos 5, 9, 11, e 17, em que Juan está sob o teto de Eduviges e desenvolve uma importante conversa com ela, o homem direciona doze perguntas à mulher, contra sete<sup>10</sup> desta. Embora o número possa parecer equilibrado, ao se levar em consideração a quantidade de falas de cada personagem, é perceptível a enorme diferença: Juan Preciado tem um total de 32 linhas de fala, enquanto Eduviges tem 222. Eduviges utiliza o momento da conversação para transmitir relatos, dar mais material à teia de murmúrios que crescerá até o fim do livro. Além disso, é Eduviges a primeira personagem que sugere a Juan que ele está convivendo com mortos, o que é de grande relevância na narrativa<sup>11</sup>. Essa circunstância se torna mais crível para Juan quando, ao fim do fragmento 17, ele descobre que a própria Eduviges também está morta.

Quanto ao diálogo com Dorotea, ocorrido nos fragmentos 36, 38, 42, 55 e 64, com quem Juan encerra sua participação na trama, os números podem parecer mais balanceados numa leitura superficial. Nas 91 linhas de diálogo de Juan, estão contidas 9 perguntas, enquanto Dorotea tem 168 linhas e 17 perguntas. Ainda que Dorotea fale mais, não é um número tão distante do de Juan, e a quantidade de perguntas acompanha essa distribuição. No entanto, há um fator decisivo nesses fragmentos: Juan já está morto. É possível concluir, portanto, que estando morto, um estado que o equipara mais propriamente aos demais personagens, Juan Preciado fala mais. Ele não apenas descobre, ele revela. Há um longo parágrafo no fragmento 36 dedicado apenas à narração de sua própria morte, mostrando, ao fim, que seu óbito ocorreu em razão de um susto causado pelos murmúrios (Rulfo, 2005)<sup>12</sup>.

Embora tal levantamento funcione para apresentar uma visualização mais clara entre a função de Preciado em meio aos diálogos, num primeiro momento, tais demonstrações podem sugerir obviedades. Afinal, como forasteiro, é natural que Juan seja aquele que

<sup>10</sup> Aqui se ignoram as perguntas que não são direcionadas a Juan, pois, dentro das falas de Eduviges são desenvolvidas narrações do passado. Nestas, a mulher parafraseia outras pessoas. Dentro desses diálogos que ela cita, há perguntas, mas estas não demandam respostas de Juan Preciado.

<sup>11</sup> No fragmento 9, Eduviges afirma que o homem que ajudou Juan a chegar até ali, Abundio, já morreu.

<sup>12</sup> Pode-se afirmar que o momento da morte de Juan Preciado é o que mais aproxima o romance das narrativas tradicionais de fantasma. Embora não tenha sido o susto, por si só, que o matou, visto que o personagem já vinha sobrecarregado e febril, essa foi uma condição determinante para a morte: “Comencé a sentir que me acercaba y daba vueltas a mi alrededor aquel bisbiseo apretado como un enjambre, hasta que alcancé a distinguir unas palabras casi vacías de ruido: ‘Ruega a Dios por nosotros’. Eso oí que me decían. Entonces se me heló el alma” (Rulfo, 2005, p. 63).

ouve, que absorve informações, e as mulheres nativas do povoado sejam aquelas que forneçam isso. No entanto, dedicando um olhar mais atento, em específico às personagens que transmitem as informações nas conversações, é possível perceber que, mais do que o objetivo de informar, os excertos mencionados também têm a função de conduzir os fragmentos, amarrando-nos numa arteficial narrativa muito singular. Pode-se traçar, portanto, relações interessantes entre as características das mulheres que acabam guiando Preciado em sua trajetória e percebe-se que é o conteúdo de suas conversações o que acaba promovendo uma conexão entre os acontecimentos que, embora sejam distribuídos num vaivém temporal e espacial, não deixam de ser coesos numa análise do texto como um todo.

Há dois fatores primordiais que unem as personagens cujos diálogos centralizam a participação de Preciado: a questão do feminino e da maternidade. Esses fatores podem ser analisados quando observamos os paralelos entre Dolores (a que lança o filho em sua jornada), Eduviges (a primeira a dar-lhe um lar ao chegar em seu derradeiro destino) e Dorotea (a que o acompanha até a cova). Todas essas mulheres, em algum momento de suas vidas, estiveram encurraladas aos desejos ou ao domínio patriarcal do cacique Pedro Páramo, cada uma à sua maneira.

Dolores e Eduviges, grandes amigas, demonstram que a presença ou a ausência de um matrimônio não são garantias de felicidade em Comala (Bezerra, 2011, p. 71). Enquanto Dolores descobre, após casar-se, que tudo não passou de uma transação para remediar as finanças de seu então esposo, Eduviges faz parte da grande maioria das mulheres de Comala, que é solteira. No fim, Dolores vai embora de sua cidade natal, e morre com o desgosto da injustiça de ter sido abandonada pelo marido. Eduviges, por sua vez, que revela também ter sido apaixonada por Pedro Páramo, tira a própria vida em via de seus desgostos.

A relação de Dorotea com Pedro se dá através do filho deste, Miguel, rapaz que nunca sofreu reprimenda de seu pai pelos atos cometidos. Dorotea que, supostamente, é portadora de alguma deficiência não especificada<sup>13</sup>, é quem auxiliava Miguel a encurralar suas vítimas, em troca de comida, o que também pode ser visto como uma forma de exploração de sua pobreza.

Um fator que conecta, desta vez, Dorotea a Eduviges é o da negação do perdão, que está intimamente relacionado com o abuso de poder de Pedro Páramo, visto que é possível traçar um paralelo de ambos os destinos com o de Miguel Páramo. No caso de Eduviges, a absolvição de sua alma é negada pelo Padre Rentería em razão do pecado do suicídio. No que diz respeito a Dorotea, o padre assegura que a mulher não entrará no céu, justamente

---

<sup>13</sup> O termo “Cuarraca” sugere alguma deficiência física. [...] “cuarraca ou cuarraco se diz da pessoa que coxeia” e, ademais, “O filho imaginário que ela carrega o tempo todo nos braços também pode ser interpretado como algum distúrbio mental, além do estado de pobreza em que vivia” (Mena, 2007 *apud* Bezerra, 2011, p. 81).

pelos serviços prestados a Miguel Páramo. Ou seja, enquanto as violências, e, sob o ponto de vista da igreja, os pecados de Miguel Páramo são perdoados, os das mulheres, vítimas da desigualdade e das injustiças que povoam Comala, não recebem tratamento semelhante.

Quanto à maternidade, a relação dessas três mulheres pode aproximá-las ainda mais de Juan Preciado. É importante perceber que, entre os elementos que se agrupam para que Preciado se torne algo que dê “impressão de vida, configurando-se ante o leitor” (Candido, 2014, p. 59), está o fato de ele ser um filho. Ele é filho de Dolores, a que roga por justiça, e é filho de Pedro, o que encabeça os males daquele povo. Da mesma forma, ele é o filho que poderia ter sido de Eduviges, como ela menciona repetidas vezes em suas trocas com o recém-chegado:

— [...] Perdóname que te hable de tú; lo hago porque te considero como mi hijo. Sí, muchas veces dije: “El hijo de Dolores debió haber sido mío.”  
[...]  
— Pues sí, yo estuve a punto de ser tu madre.  
[...]  
“Al año siguiente naciste tú; pero no de mí, aunque estuvo en un pelo que así fuera” (Rulfo, 2005, p. 13, 18 e 21).

Se Dolores é uma mãe de fato e Eduviges é uma mãe que poderia ter sido, Dorotea é a mãe que nunca foi. Dorotea convive com a dor de ter perdido um filho que ela mesma nunca chegou a ter, e confessa essa dor a Juan Preciado, uma vez que ambos estão enterrados:

— ¿La ilusión? Eso cuesta caro. A mí me costó vivir más de lo debido. Pagué con eso la deuda de encontrar a mi hijo, que no fue, por decirlo así, sino una ilusión más; porque nunca tuve ningún hijo. Ahora que estoy muerta me he dado tiempo para pensar y enterarme de todo. Ni siquiera el nido para guardarlo me dio Dios. Sólo esa larga vida arrastrada que tuve, llevando de aquí para allá mis ojos tristes que siempre miraron de reojo, como buscando detrás de la gente, sospechando que alguien me hubiera escondido a mi niño. Y todo fue culpa de un maldito sueño (Rulfo, 2005, p. 64).

É interessante observar que, na morada final de ambos os espíritos, eles se encontrem em uma relação de semelhança. Juan Preciado é o filho que já não alcança a sua mãe, enquanto Dorotea é a mãe que nunca poderá ter junto de si o filho que ama e que a faz penar. De certa forma, ambos os personagens completam a si mesmos, o que torna tão natural a troca que ocorre nos demais fragmentos, em que Juan aceita sua nova condição sem estranhamento, e dialoga com sua companheira tumular. Pode-se notar, então, que o forasteiro concentra, em sua participação no enredo de *Pedro Páramo*, as trajetórias dessas mulheres de maneira muito particular. Ele se torna um fio condutor, que transforma tais experiências individuais em uma amálgama coletiva, uma espécie de receptáculo para as confissões de tais vozes.

No ponto da narrativa em que ele passa a ser um morto, diversos murmúrios já correm soltos. Há, perceptivelmente, uma independência da participação de Juan. Pode-se dizer que, se quando vivo, ele fazia as vezes de confessor, quando morto passa a ser espectador, pois então está mais próximo da natureza que afeta as outras almas de Comala. Isso não significa que Juan deixe de ser relevante, ou que sua trajetória se encerre meramente ao morrer.

Mesmo no novo papel que lhe cabe, Preciado, morto recentemente, continua tendo uma função organizadora. Dessa vez, ele e Dorotea ficam a escutar os murmúrios de uma morta específica, Susana, atentos ao que ela tem a dizer. Diferentemente de Dorotea, Juan, que, segundo a mulher possui “los oídos muchachos” (Rulfo, 2005, p. 85), escuta os murmúrios de Susana com mais clareza. Ele se atenta a Susana, que tem os fragmentos mais frequentes no último terço do romance, e ela possui as memórias necessárias para expor alguns dos piores atos de Pedro.

### 3.2. O pagamento de Pedro Páramo

Neste ponto, é preciso ter cautela ao observar essa transição que há na predominância do foco narrativo de Juan Preciado para o de Susana San Juan. Dizer que, mesmo que inconscientemente, Juan Preciado “passa a palavra” à morta Susana é, em certo grau, diminuir a autonomia da mulher na posse de sua própria voz. Durante toda a sua participação na trama de *Pedro Páramo*, Susana é vítima das circunstâncias, mas se mantém firme aos seus sentimentos, refugiando-se em sua própria loucura. O que ocorre, conforme Liliana Befumo Boschi (1985, p. 434), é que “Susana San Juan se convierte en uno de los ejes del relato [...] De modo que, de la centralización en Juan Preciado-Pedro Páramo se pasa a la de Susana San Juan-Pedro Páramo”. A escolha de palavras, no trecho mencionado, é digna de observação; Susana não é convertida em um dos eixos do relato, ela *se convierte*.

O que ocorre é uma abstenção da voz de Juan. Pode-se dizer que, nesse ponto da narrativa, tudo o que ele pode fazer é ouvir, não mais interagir. Nos cabe observar, portanto, se tal abstenção é meramente o encerramento de sua função ou se, em algum aspecto, essas páginas finais apresentam algo de mais conclusivo em sua participação.

Nos últimos fragmentos de *Pedro Páramo*, o leitor acompanha o fim da vida de Susana e como isso gradualmente quebra a rigidez que apresentou durante todo o livro, arruinando a ele e, por consequência, o povoado de Comala. O Pedro das últimas páginas, conforme veremos mais detalhadamente, é estático, desiludido, tem um destemor da morte que aparenta vir de um lugar de desesperança:

Pedro Páramo estaba sentado en un viejo equipal, junto a la puerta grande de la Media Luna, poco antes de que se fuera la última sombra de la noche. Estaba solo, quizá desde hacía tres horas. No dormía. Se había olvidado del

sueño y del tiempo: “Los viejos dormimos poco, casi nunca. A veces apenas si dormitamos; pero sin dejar de pensar. Eso es lo único que me queda por hacer.” Después añadió en voz alta: “No tarda ya. No tarda” (Rulfo, 2005, p. 125).

Isso acontece, pois, após tomar Susana para seu próprio domínio, praticamente enclausurando-a — o que sucedeu após ter mandado matar o pai da mulher —, intensificou-se um processo que San Juan já aplicava a si mesma: o de abrigar-se em suas próprias fantasias. Segundo Boschi (1985, p. 438), “Susana opta por refugiarse en una zona alejada de la realidad [...] Queda enclaustrada en el espacio que ella se impone”. De certa forma, tal refúgio a retira das infelicidades às quais está submetida, acaba por fragilizar seu próprio corpo. Em última instância, a leva até a morte.

Boschi (1985) analisa nessa loucura um aspecto individual, reiterando a função que esse isolamento traz à própria personagem, mas também observa uma função social. Isso porque, vivendo dentro de si mesma, Susana deixa de estar à mercê das vontades de Pedro Páramo. O que é desencadeado por isso é o enfraquecimento de Pedro pelas “luchas armadas y por los vaivenes de lo histórico social” (Boschi, 1985, p. 445), pois o desdém e a morte de sua amada o tornam indiferente e amargo às coisas externas aos seus sentimentos.

É a partir da loucura de Susana San Juan que surgem as circunstâncias que levam à ruína do cacique. É ouvindo esses murmúrios que Juan Preciado descobre o fim que teve a história de seu pai. Nos fragmentos de encerramento, esse Pedro Páramo frágil, velho e sem perspectiva, intercala sua voz com a de Abundio e revela como veio a morrer. Levando em consideração que é Abundio quem tira a vida de Páramo, o mesmo Abúndio que foi a primeira pessoa com quem Preciado interagiu ao chegar nos arredores de Comala, fecha-se um ciclo da trajetória que levou o filho de Pedro Páramo até ali. Juan se dirigiu ao povoado para cobrar cara a indiferença de Pedro e, em um povoado em que a morte é uma prisão terrena, esse é justamente o pagamento que recebe de seu pai.

No entanto, ao ter contato com as almas em pena que vagam pela desolação do esquecimento de Comala, Juan Preciado acaba por auxiliar em uma espécie de expurgo da memória sobre seu pai. Embora ele não chegue a factualmente encontrar-se com o espírito de Páramo, o contato com os seus murmúrios e o daqueles a quem ele feriu de inúmeras formas faz com que se concentre uma reunião de todos os atos de crueldade e indiferença. É extremamente simbólico, por exemplo, que, ao findar da narração, Pedro desmorone “como si fuera un montón de piedras” (Rulfo, 2005, p. 132). Se, como afirma Júlio Ortega, “Pedro (piedra) Páramo (desierto) simboliza también la muerte y el deterioro que suscita el poder” (Ortega, 1985 *apud* Fuente, 1996, p. 93), podemos adicionar que, nesse mesmo campo lexical, pedras são passíveis de demolições. Assim como Pedro se deteriora com seus próprios feitos e desfeitos, a memória dos mortos, que é o que resta na Comala fantasma que é apresentada no momento presente, é responsável por demolir aquilo que

ainda se mantém. Portanto, pode-se atribuir a Juan Preciado (sobrenome que, em tradução literal, é “prezado”), nesse processo, um importante papel como agente para tal concretização.

### 3.3. O fator da memória

Como demonstrado anteriormente, Juan Preciado funciona como um elo entre as vivências de diversos personagens e uma espécie de trauma coletivo. A coletividade fortalece aspectos da memória. Mesmo lembranças pessoais têm marcas de uma memória coletiva e, quando consideradas as comunidades mais restritas, em que já há uma proximidade maior entre aqueles que as constituem, tal fenômeno coletivo é ainda mais reforçado (Halbwachs, 1990).

Embora seja fácil ser esquecido e passar despercebido dentro de uma grande cidade, os habitantes de um pequeno vilarejo não param de se observar mutuamente, e a memória de seu grupo registra fielmente tudo aquilo que pode dizer respeito aos acontecimentos e gestos de cada um deles, porque repercutem sobre essa pequena sociedade e contribuem para modificá-la. Dentro de tais meios, todos os indivíduos pensam e se recordam em comum. Cada um, sem dúvida, tem sua perspectiva, mas em relação e correspondência tão estreitas com aqueles outros que, se suas lembranças se deformam, basta que [...] se coloque do ponto de vista dos outros para retificá-las (Halbwachs, 1990, p. 80).

No que diz respeito às memórias que estão menos associadas ao afeto e muito mais inclinadas a eventos traumáticos, nem sempre o que é lembrado pode ser verbalizado com facilidade. Entre os muitos impactos causados por experiências violentas, algumas das consequências podem ser a dificuldade de expressão, ao menos linguística e comunicativa, ou a ausência da subjetividade necessária para converter suas vivências em relatos (Jelin, 2002). Nesses casos, a presença de um outro, que se disponha a ouvir, a quem se possa dirigir, pode servir de intermédio para tal expressão. Elizabeth Jelin afirma que

En el plano societal, es posible identificar algunos de esos «otros» dispuestos a escuchar en el suceder de las generaciones. Son las nuevas generaciones que interrogan, que preguntan, sin los sobreentendidos que permean el sentido común de una generación o grupo social victimizado (Jelin, 2002, p. 80).

Esses apontamentos, aqui colocados, não visam dar a *Pedro Páramo* a carga de ser um exemplar da literatura de testemunho ou da memória coletiva, visto que, temática e estruturalmente, como demonstrado no decorrer deste artigo, suas bases são outras. O romance, no entanto, é um perfeito exemplar das marcas da violência e da infinitude que suas penitências podem alcançar. É, também, uma interessante ferramenta de estudo da

intervenção de um outro num ambiente hostil, e de como sua participação pode ser fundamental na estruturação do relato de uma comunidade.

#### 4. Considerações finais

A princípio, Juan Preciado se encaminha a Comala apenas com uma missão — que, no decorrer da narrativa, se mostra impossível. Contudo, o papel que ele exerce em tal espaço é muito mais amplo do que aquele proposto por suas intenções. Juan Preciado vai de encontro, portanto, a exatamente o que Comala precisa, e não o que seria ideal para ele enquanto indivíduo. Se, como diz Antonio Candido, “a personagem vive o enredo e as ideias, e os torna vivos” (Candido, 2014, p. 54), Juan Preciado é um desses exemplos que são capazes de incorporar essa máxima em tamanha totalidade que quase a traz ao espaço da literalidade, exercendo a função de elo entre a realidade dos vivos e a memória dos mortos. Ele apresenta as diferenças necessárias em relação à natureza dos demais personagens, vide que está inicialmente vivo, genuinamente interessado em seus relatos e não possui fortes antecedentes que o coloquem na posição de juiz do próprio e do impróprio, mas também apresenta semelhanças que facilitam o contato com os habitantes do povoado, visto que Comala está em sua descendência.

Uma vez que Preciado apresenta as condições ideais para ser o receptor de tais murmúrios, seu comportamento enquanto ouvinte, que não luta contra a influência dos murmúrios nem mesmo quando seu corpo começa a adoecer, amplia ainda mais a permissividade de tal posição de intermediário. Mesmo após sua morte, quando ele passa a uma condição semelhante à dos demais residentes do povoado, e finalmente se torna um deles, Preciado não deixa de interessar-se e coloca-se a ouvir os murmúrios mortos.

É plausível intuir, portanto, que no que diz respeito à organização da estrutura de *Pedro Páramo*, Juan Preciado é um elemento muito importante. É ele o ouvinte intermediário entre as almas em pena, aprisionadas nas lembranças de um passado violento, e o presente em ruínas que restou após o impacto do autoritarismo. Mais do que apenas colher involuntariamente essas vozes, sua desventura revela a degradação e o desmantelamento resultante desta.

De certa forma, pode-se dizer que *Pedro Páramo* é uma demonstração dos poderes transformadores que a concretização da memória tem em comunidades afligidas por um mal coletivo. Assim, a obra demonstra que, nesse contexto em que as vítimas das injustiças autoritárias já estão sob o domínio irremediável da morte, está em um vivo a possibilidade de resgatar a história a partir das perspectivas dos mais fracos. Mesmo que, como é o caso de *Pedro Páramo*, haja consequências para aqueles que se propõem a colocar-se como intermediários, o romance de Juan Rulfo delinea o poder reparador do passado que está contido nos instrumentos do presente: tal poder não é capaz de remediar tudo e sequer pode estabelecer uma realidade imersa em alívio. Tem a capacidade, contudo, de registrar

aquilo que não pode ser esquecido, promovendo um vínculo entre o passado e a atualidade que presentifica as ruínas que sobram em uma realidade abatida pela violência.

## Referências

- ALCARAZ, Rafael Camorlinga. *Religião e ficção na narrativa de Juan Rulfo*. Florianópolis, 2001. Tese (Doutorado em Literatura) — Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/79867>. Acesso em: 20 jul. 2022.
- BARRENECHEA, Ana Maria. Ensayo de una Tipología de la Literatura Fantástica. *Revista Iberoamericana*, Pensilvânia, n. 80, p. 391-403, jul./sep. 1972.
- BATALHA, Maria Cristina. Literatura fantástica: algumas considerações teóricas. *Revista Letras & Letras*, Uberlândia, v. 28, n. 2, p. 481-504, jul./dez. 2012.
- BEZERRA, Mara Gonzalez. *Mulheres que habitavam Comala: personagens femininas em Pedro Páramo*. 2011. Dissertação (Mestrado em Literatura) — Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/95450/295800.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 27 mar. 2022.
- BOIXO, José Carlos González. *Avaliação literária do romance O galo de ouro*. In: RULFO, Juan. *O galo de ouro*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2018. p. 101-134.
- BOSCHI, Liliana Befumo. La locura de Susana San Juan. *Cuadernos Hispanoamericanos*, Madrid, n. 421-423, p. 433-447, jul./set. 1985.
- CANDIDO, Antonio. A personagem do Romance. In: CANDIDO, Antonio et. al. *A personagem de ficção*. São Paulo: Perspectiva, 2014. p. 51-80.
- CHIAMPI, Irleamar. *O realismo maravilhoso*. São Paulo: Perspectiva, 2015.
- EUZÉBIO, Vilmar Machado. *A morte e as mortes na obra de Juan Rulfo*. 2008. Dissertação (Mestrado em Literatura) — Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/91597>. Acesso em: 7 maio 2022.
- FUENTE, José Luis de la. *Juan Rulfo: la narración desde la periferia*. *Estudios de Literatura*, Castilla, n. 21, p. 87-102, 1996. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/136229.pdf>. Acesso em: 20 de jul. de 2022.
- HALBWACHS, Maurice. *A Memória Coletiva*. São Paulo: Vértice, 1990.
- JELIN, Elizabeth. *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Siglo XXI, 2002.
- LESPADA, Gustavo. Pedro Páramo o el poder de la escritura (Anfibología e incongruencia en la novela de Juan Rulfo). *Literatura Mexicana*, Cidade do México, v. 7, n. 1, p. 7-10, 2006.

- LIMA, Maiane Paranhos de; PEREIRA, Rita de Cássia Mendes. Considerações sobre o gótico e seus reflexos na sociedade: uma leitura de Drácula, de Bram Stoker. *Revista de Letras*, Curitiba, v. 20, n. 31, p. 49-70, jul./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rl/article/view/3273>. Acesso em: 15 de fevereiro de 2023.
- LLARENA, Alicia. Un balance crítico: la polémica del realismo mágico y lo real maravilloso americano (1955-1993). *Anales de Literatura Hispanoamericana*, Madrid, v. 26, n. 1, p. 107-117, 1997.
- MÁRQUEZ, Gabriel García. *Cem anos de solidão*. São Paulo: Record. 2018.
- MÁRQUEZ, Gabriel García. *O amor nos tempos do cólera*. São Paulo: Record. 2019.
- MIRANDA, Kátia Rodrigues Mello. Imagens da Revolução Mexicana em Pedro Páramo (1955), de Juan Rulfo, e Como agua para chocolate (1989), de Laura Esquivel. In: XII CONGRESSO INTERNACIONAL ABRALIC, 2011, Curitiba. *Anais [...]*. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, jul. 2011. p. 1-6. Disponível em: <https://abralic.org.br/eventos/cong2011/AnaisOnline/resumos/TC0983-1.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2022.
- NEPOMUCENO, Eric. Prefácio. In: RULFO, Juan. *Pedro Páramo*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2020. p. 9-18.
- RAMA, Angel. *Más allá del boom: literatura y mercado*. Buenos Aires: Folios Ediciones, 1984.
- RULFO, Juan. *El llano en llamas*. Cidade do México: Editorial RM; Fundación Juan Rulfo, 2005.
- RULFO, Juan. *O galo de ouro*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2018.
- RULFO, Juan. *Pedro Páramo*. Barcelona: RM Verlag; Fundación Juan Rulfo, 2005.
- TODOROV, Tzvetan. *Introdução à literatura fantástica*. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2012.
- WEATHERFORD, Douglas J. Texto para cinema. In: RULFO, Juan. *O galo de ouro*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2018. p. 135-178.

Recebido em 15 de abril de 2023

Aceito em 25 de janeiro de 2024





# Perspectivas gramaticais e históricas de línguas neolatinas: o cedilha, do castelhano medieval para o português contemporâneo

João Pedro Ferreira Pereira\*

**Resumo:** Este artigo disserta, sob a perspectiva da Gramática Histórica, o processo evolutivo de registro do fonema sibilante /s/ em duas línguas neolatinas, o português e o castelhano (ou espanhol). Observa-se, por meio da evolução da língua, registrada em textos medievais castelhanos, que a representação gráfica |ç|, que é originalmente espanhola, perde sua função depois do ajuste das sibilantes no século XVI na forma escrita do castelhano após evoluções fonéticas que influenciaram a escrita, sendo substituída pelo |z|, mas continua sendo usada em outras línguas neolatinas, como no português moderno. O esclarecimento dessas questões é importante ao docente de línguas neolatinas, especificamente o espanhol. Esta pesquisa qualitativa de metodologia bibliográfica busca apresentar, partindo de trechos de textos arcaicos das duas línguas, essa evolução. Para o castelhano, um excerto da *Carta-puebla de Monterreal en la provincia de Pontevedra*, do séc. XV, e do português, um trecho da *Crônica de D. Fernando I*, do século XIV. O presente trabalho se fundamenta teoricamente em Bagno (2007), Echenique Elizondo (2003), Coutinho (2011) e Penny (1998). Assim, este artigo contribui significativamente para uma maior compreensão da evolução ortográfica da língua.

**Palavras-chave:** Castelhana; Latim; Gramática histórica; Português.

**Resumen:** Este artículo diserta, bajo la perspectiva de la Gramática Histórica, sobre el proceso de evolución del registro del fonema sibilante /s/ en dos lenguas neolatinas, el portugués y el castellano (o español). Así que, de la evolución de la lengua, registrada en los textos castellanos medievales, se desprende que la representación gráfica |ç|, originaria del español, pierde su función al ajustarse las sibilantes en el siglo XVI en la forma escrita del castellano, tras las evoluciones fonéticas que influyeron en la escritura, siendo sustituida por |z|. Pero sigue utilizándose en otras lenguas neolatinas, como el portugués moderno. El aclaramiento de esas cuestiones es importante al docente de lenguas neolatinas. Esta pesquisa cualitativa de metodología bibliográfica busca enseñar, partiendo de fragmentos de textos arcaicos de las dos lenguas, esa evolución. Para el castellano, un fragmento de la *Carta-puebla de Monterreal en la provincia de Pontevedra*, del siglo XV, y del portugués, un fragmento de la *Crónica de D. Fernando I*, del siglo XIV. El presente trabajo se fundamenta teóricamente Bagno (2007), Echenique Elizondo (2003), Coutinho (2011) y Penny (1998). Así, este artículo contribuye significativamente para una mayor comprensión de la evolución ortográfica de la lengua.

**Palabras-clave:** Castellano; Gramática Histórica; Latín; Portugués.

---

\* É aluno do curso de Letras-português da Universidade Federal de Campina Grande, pós-intercambista do programa Gira Mundo/Espanha, do Governo da Paraíba, e professor de espanhol na rede privada de ensino. E-mail: ferreirajoapedro193@gmail.com. Este artigo tem caráter de iniciação científica. Orientador: Prof. Esp. Abdoral Inácio da Silva.

## 1. Introdução

O português e o castelhano<sup>1</sup> são línguas neolatinas formadas na Península Ibérica, resultado da evolução do latim vulgar trazido a essas regiões por volta do século III a. C. Contudo, não são regulares – assim como nunca foi regular o latim, que historicamente passou por mudanças tênues ou nítidas – esse processo de mudanças é natural em todos os idiomas, tendo em vista as distâncias de tempo e de espaço que os atravessam, fora fatores de caráter social. Assim, o estudo das línguas deve acontecer considerando a evolução diacrônica e situada delas, por isso é importante também entender os processos formadores dos nossos padrões linguísticos para uma melhor compreensão das línguas a partir da análise e da reflexão das suas histórias.

Nesse sentido, entende-se que línguas irmãs podem receber influência mútua. É herança do castelhano no português a representação gráfica da consoante sibilante /s/, em alguns casos, por meio do cedilha |ç|. Assim, se conhece o cedilha, sua existência e berço espanhóis, através de textos medievais, desaparecendo posteriormente do castelhano e sendo substituída pela consoante |z| ou |c|, resultado da mudança fonética da africada /ts/ à fricativa /s/. Por isso, aparece no castelhano medieval *cabeça* (com o |ç| pronunciado como /ts/) e no espanhol moderno *cabeza* (com o |z| pronunciado como /s/). Apesar disso, o cedilha permanece no português como marca de distinção fonética entre os fonemas /s/ e /k/. A letra |c| é utilizada antes das consoantes |e| e |i|, o cedilha, antes das vogais |a|, |o| e |u|.

Desse modo, partindo da perspectiva da gramática histórica dos dois idiomas aqui apresentados, busca-se compreender o surgimento e o desaparecimento do |ç| no castelhano e a sua transposição para a grafia do português. Para tanto, este trabalho fundamenta-se nos gramáticos históricos do espanhol Echenique e Elizondo (2003); Penny (1993); do português Bagno (2007) e Coutinho (2011). Ademais, esta pesquisa é qualitativa e de abordagem bibliográfica.

Por isso, este artigo está dividido nesta primeira parte introdutória, necessária à compreensão do objetivo; em uma segunda, busca-se apresentar o uso do cedilha no espanhol medieval, sua função e desaparecimento causado por mudanças fonéticas, comprovado através do trecho de um texto escrito em castelhano medieval, datado do século XV; depois, os vestígios deixados por ele no português são investigados, dado o contexto próximo de formação dos dois idiomas e mais um trecho medieval, desta vez do português, para melhor compreensão desse vestígio castelhano deixado no idioma de Camões, além da importância desses saberes ao ensino de idiomas neolatinos; e por último, as conclusões finais.

---

<sup>1</sup> Conforme a Real Academia Espanhola “Para designar a língua comum da Espanha e de muitas nações da América, e que também se fala como própria em outras partes do mundo, são válidos os termos *castelhano* e *espanhol*”. Disponível em: Dicionario panhispánico de dudas | RAE - ASALE (Tradução e grifos do autor). Prefere-se aqui o termo castelhano em oposição às outras línguas co-oficiais faladas nos territórios autônomos na Espanha e que têm marcadas diferenças em relação ao castelhano.

## 2. Do castelhano medieval ao espanhol moderno

Conforme aponta Penny (1993), a romanização do território espanhol começou no ano 218 a.C. durante a Segunda Guerra Púnica. Foi um processo lento, iniciado na província de Cádiz, ao Sul, e que atingiu seu apogeu em 19 a. C. com a conquista da Costa Cantábrica. O processo de ocupação territorial e subjugação não aconteceu alheio às imposições linguísticas e culturais. Por isso, a fase da conquista abriu espaço para a latinização quase completa do território ibérico, não se dando totalmente no País Vasco e outras regiões que já haviam assimilado com mais firmeza a cultura germânica dos godos e visigodos que ocuparam esses territórios antes dos romanos. Deu-se, portanto, um processo de mudança linguística engendrado pelos romanos, característico de seu modo de ocupação. Segundo Penny (1993), em toda mudança linguística acontece um período de bilinguismo no qual dois idiomas, a língua levada pelos conquistadores e a língua que lhes antecede, convivem mutuamente. Esse processo atravessa várias gerações até a consolidação da língua dos conquistadores, entretanto, ainda não se alcança de todo um padrão linguístico. Como define o gramático:

[...] com o fim do Império Romano, as próprias condições históricas favoreciam o distanciamento do padrão linguístico para o qual os habitantes haviam se inclinado; deste modo, se perpetuava qualquer característica “incorreta” da fala local. O fato é que se descrevera o *espanhol* como uma forma bastante particular de romance peninsular. (Penny, 1993, p. 7, tradução e grifos do autor).

Desse modo, a língua hispânica forma-se como um idioma com características peculiares, a partir do latim e passível de mudanças por questões geográficas, dada a centralização do poder em regiões comerciais e a marginalização linguística de regiões periféricas. Também é importante, conforme apontam Echenique Elizondo (2003), reconhecer o passado peninsular anterior à romanização e as influências visigoda (séc. V); muçulmana (séc. VIII), como também a cristã (coroada com o casamento dos Reis Católicos em 1469). Nesse sentido, destaca-se ainda a ocupação moura que estabelece, desde o século VIII, um emirado na região de Córdoba. São muitas as influências no território espanhol ao longo da formação política e linguística da Península Ibérica e as constantes mudanças dadas até a consolidação territorial, conseguida parcialmente pelo casamento dos Reis Católicos em 1469. Sobre a representação do idioma, resultante das influências latinas, já no ano de 1090 o Concílio de Burgos definiu uma representação gráfica baseada na pronúncia (Wright, 1989); posteriormente Afonso X (1252-1289), rei de *Castilla e León*, instituiu um modelo para o idioma escrito a ser seguido em documentos reais.

Salienta-se ainda que na formação do idioma também acontecem processos de evolução fonética que se refletem na ortografia, ajudando à simplificação da fala e da escrita. Conforme aponta Echenique Elizondo (2003, p. 70, tradução e grifos do autor):

Podemos dizer que a história da língua espanhola seguiu um caminho de simplificação de grafia: nas primeiras etapas da língua, as grafias foram se emancipando dos seus valores latinos para passar a representar a realidade românica *castelhana* na qual haviam surgido novos sons como consequência da evolução fonética do latim e sua consequente reordenação no sistema romano *castelhana*.

Afere-se daí a consequente implicação da fonética na representação gráfica e da maneira como a fala influenciou a escrita, em uma perspectiva diacrônica.

Com isso, entende-se que essas evoluções se deram no campo fonético e, paralelamente, ortográfico. Destaca-se aqui a evolução palatal das consoantes no castelhano, operada de forma a simplificar a articulação fonética e que influenciou no registro gráfico. Neste caso, objetiva-se apresentar a evolução que aconteceu no fonema africado dental /ts/, do espanhol medieval, que a princípio foi registrado graficamente pelo cedilha. Mas, por meio de um processo fonético de palatização, essa forma de registro ortográfico mudou ora pelo |c|, ora pelo |z|.

Diante do exposto, fica claro que a latinização da Península Ibérica deu azo à formação de línguas neolatinas, provenientes do mesmo latim. Nessa perspectiva, Penny (1993) ainda aponta para a heterogeneidade das mudanças fonéticas, que podem acontecer por diversas causas, não sendo possível descrever todas elas. Essas mudanças podem acontecer no processo de bilinguismo, quando o latim e o castelhano existiram concomitantemente na “boca do povo”, ou pode acontecer quando já uma das duas línguas se estabelece como principal, mas continua com vestígios da outra. Neste caso, a evolução do fonema /ts/, que se palatizou em /s/, aconteceu nos dois períodos históricos, como descrevemos a seguir.

Em suma, o romance castelhano - entendido aqui como idioma resultante da língua dos romanos, por isso romance -, que se formara nos territórios ocupados é o próprio latim modificado, não alheio às mudanças que aconteceram para a formação desses romances, os processos evolutivos deram-se no campo fonético e gráfico, mas também nos semânticos, lexicais etc. Destacamos aqui a evolução fonética /ts/ > /s/ que resultou, posteriormente, na evolução gráfica |ç| > |z| ou |c|, culminando no desaparecimento do cedilha no espanhol. É importante destacar que o fonema /ts/ é resquício do latim vulgar. Para melhor compreensão, visualize-se o seguinte quadro fonético do espanhol medieval e moderno:

**Quadro 1:** Quadro fonético do espanhol medieval e moderno

lugar	bilabial	labio-dental	inter-dental	dental	alveolar	alveo-palatal	palatal	velar	glotal
maneira	sd / son	sd / son	sd / son	sd / son	sd / son	sd / son	sd / son	sd / son	sd/son
oclusiva	p / b			t / d				k / g	
fricativa	/ β /	f /	θ /	/ ð /	s / z	ʃ / ʒ	/ y /	x / χ	h /
africada				ts / dz		tʃ / dʒ	/ ç /		
nasal	/ m /				/ n /		/ ñ /		
lateral					/ l /		/ λ /		
vibrante					/ r, ɾ /				
deslizada							/ j /	/ w /	

Fonte: Las consonantes del castellano medieval y el español moderno. Disponível em: <https://uni.edu/~castillo/241/consonantes.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2023

Nesse quadro destaca-se a africada dental /ts/ do espanhol medieval, muito próxima da fricativa alveolar sibilante /s/. Por um processo de simplificação ocorrido no espanhol, passamos da pronúncia /ts/ para /s/.

Podemos visualizar da seguinte maneira a mudança, do latim, passando pelo castelhano medieval, ao espanhol moderno:

mattiaana > mañçana > manzana;  
bracchiu > braço > brazo;  
captiare > caçar > cazar.

Porquanto temos essa noção, pode-se entender melhor esse quadro evolucionar. Nas palavras da primeira evolução, do latim ao castelhano medieval, o cedilha (que recebe o nome de *cedilla* no castelhano) representa o fonema /ts/, assim temos [mãtsana], essa forma de pronúncia é resquício do latim e a letra |ç| passa a representá-la para que houvesse uma distinção do fonema /s/, que era representado com as letras |c| ou |s|. Por um processo de palatização do fonema /ts/, que pelo modo de articulação passa para /s/, essa distinção ortográfica se torna desnecessária, dada a pronúncia similar de ambos. Na contínua evolução do castelhano medieval para o espanhol moderno há uma simplificação de representação comum do fonema /s/ pelas letras |z|, |s| ou |c|.

Para melhor visualização desse processo pode ser útil um excerto em castelhano medieval. Ao passo que comprova o uso do cedilha para essa representação, oferece leituras mais apuradas sobre o uso do sinal gráfico, originalmente espanhol. O trecho compõe parte da *Carta-puebla de Monterreal en la provincia de Pontevedra*, documento jurídico do século XV e que ilustra bem a realidade linguística exposta:

[...] *quando los Reyes ó príncipes son más poderosos, más merçedes deven fazer, espeçialmente franquezas é libertades en aquellos lugares por do se pueblen sus çibdades é villas é lugares; los quales tienen á sus Reyes en lugar de dios en la tierra, é cabeça é coração é fundamento de sus pueblos, á quien*

*todos con grande amor deven servir onrrar e acatar tener é loar é serles obedientes [...].*<sup>24</sup>

Igualmente às palavras apresentadas anteriormente e suas transformações, o excerto acima destacado apresenta exemplos dessa forma arcaica de representação do fonema, como nas palavras *merçedes, especialmente, çibidades, cabeça e corazón*. Esse grupo de palavras demonstra que o fonema africado /ts/ era representado por meio do cedilha espanhol. Esse som se justifica no latim, tomando por exemplo a palavra *cabeça* temos sua raiz etimológica no latim *capitia*, que ao longo de sua evolução apresentou o som intermediário *capitsia*. Com isso, em vista da palatização fonética, esse som africado mudou o ponto de articulação passando a ser pronunciado como /s/, o que resultou em uma mudança também ortográfica, justificada pela simplificação fonética. Atualmente, no castelhano contemporâneo, escreve-se respectivamente *mercedes, especialmente, ciudades, cabeza e corazón*. Afere-se que o cedilha foi substituído no espanhol pelo |c|, antes das vogais |e| e |i| e pelo |z| antes de |a|, |o| e |u|.

### **3. As influências castelhanas: do latim ao português**

A partir do já exposto, é importante seguir percorrendo sobre a formação das línguas neolatinas, agora o português. Cabe destacar ainda a diferença entre latim clássico e latim vulgar, que de forma alguma são duas línguas diferentes, mas modalidades da mesma língua. O latim clássico pode ser entendido como uma língua literária, enquanto o vulgar era a sua versão popular e simplificada, ambas convivendo no mesmo tempo e ambientação, facilitando a compreensão na vida cotidiana. Portanto, o latim clássico está para a escrita e o vulgar para a fala, fato é que menos se sabe do latim vulgar em termos de textos se comparado ao clássico.

Por isso, pode-se colocar em um mesmo grau de filiação o português e o espanhol, visto ambos serem línguas românicas originadas do latim vulgar e transformando-se nos romances peninsulares, nossos atuais idiomas transformados pelo tempo. Visto isso, é importante entender o processo de formação do português e como pode ter sido influenciado pelo castelhano. Assim, a língua portuguesa formou-se no latim, como aponta Coutinho (2011, p. 46), ao dizer que “[...] o português é o próprio latim modificado”. O processo de penetração dos romanos na região da Lusitânia, hoje Portugal, aconteceu por volta do séc. III a. C., mas foi precedido pelo domínio de outros povos nessa região, como os celtas, no séc. V a. C. (Ilari, 1999). O que marca o domínio romano nessa região peninsular são as guerras púnicas, apesar do combate dos cartagineses, que já estavam nessa região

---

<sup>2</sup> Carta-puebla de Monterreal. Disponível em: Carta-puebla de Monterreal en la provincia de Pontevedra. Diploma inédito de los Reyes Católicos | Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes (cervantesvirtual.com). Acesso em: 20 mai. 2023.

peninsular, contra os romanos, por isso o território foi conquistado gradativamente entre 264 e 146 a.C.

A romanização da Lusitânia e da Península, em geral, foi um processo lento e cheio de fatores adversos, como já demonstrado com a invasão dos bárbaros no séc. V e dos árabes no séc., VIII. Quanto a isso, Coutinho (2011) ressalta que os povos peninsulares absorveram muito da cultura árabe e de sua língua, na ocupação ocorrida por volta de 711 d. C., chegando em alguns momentos a esquecerem de seus romances em detrimento desse outro idioma aí introduzido, mas em geral, os romances continuaram sendo a língua dos povos subjulgados. Pode-se observar que por muito tempo a história de Portugal e Espanha é a mesma, visto ambas fazerem parte do mesmo território peninsular. O que demarca, a princípio, uma divisão dos dois territórios é a outorga do Condado Portucalense ao conde D. Henrique de Borgonha, oferecido por D. Afonso VI, rei de Castela e Leão, em gratidão pela ajuda do conde para a expulsão dos mulçumanos do território castelhano. Mas é somente com D. Afonso Henriques que temos a consolidação de um reino português. Sua proclamação em 1143 leva à emancipação de Portugal.

Mesmo com o longo período de união peninsular, a faixa mais ocidental, que compreende Portugal, o português teve forte diferença do castelhano, essa diferença foi acentuada depois da independência política de Portugal, conforme observa Coutinho (2011, p. 55) a respeito dessa diferença:

A princípio pequena, foi-se acentuando no correr do tempo, até que o *português* se tornou completamente autônomo do galego. Em documentos do *latim bárbaro* do século IX, já se encontram algumas formas vulgares vernáculas. Isto nos leva a crer que o *português*, ou mais propriamente, o *galego-português*, já existia nesse tempo. No entanto, só no século XII é que aparecem textos inteiramente nele redigidos.

A partir disso, obtém-se que, apesar de terem sido formadas no mesmo período e em situações muito próximas, tanto geográficas quanto culturais, além de ambas serem línguas neolatinas, o português e o castelhano compreendem marcadas diferenças, assim como outras línguas neolatinas a exemplo do provençal, italiano, francês e etc.

Não obstante essas diferenças, o português e o espanhol, visto sua formação dada em paralelo, contribuíram uma à outra por meio de elementos fonéticos, semânticos, morfológicos etc. Prova disso é o cedilha [ç], comprovadamente espanhol e usado por muito tempo no registro gráfico desse idioma, que foi assimilado pelo português para também registrar fonemas sibilantes. A respeito disso, Bagno (2007) apresenta os processos de transformação assibilantes do latim ao português nos quais o cedilha foi utilizado para registro gráfico. Por tanto, a assibilação é a

Transformação de um ou mais segmentos sonoros numa consoante sibilante: *capitia* > cabeça; *audio* > ouço; *judiciu* > júizo. Observe-se que todos esses casos de assibilação se deveram à presença de um iode subsequente à consoante que se assibilou (Bagno, 2007, p. 12).

Nessa transformação fonética, resultou ao cedilha espanhol registrar graficamente esse som sibilante. No caso do português medieval, o uso era mais abrangente e não compreendia uma regra clara. Fernão de Oliveira, no século XVI, tentando distinguir os fonemas sibilantes apresenta uma visão prática da pronúncia do cedilha: “Esta letra c. cõ outro. c. de bayxo de si virado para tras nesta forma. ç. te a mesma pronuçiação que. z. se não que aperta mais a lingoa nos detes” (OLIVEIRA 1536, 24).

Para melhor observar o uso do cedilha, herança do castelhano, no espanhol medieval, cabe fazê-lo por meio do Testamento de Dom Fernando, datado do século XIV e registrado nas crônicas de Fernão Lopes. Nele temos:

Este Rei Dom Fernando começou de reinar o mais rico Rei que em Portugal foi ataa o seu tempo: ca elle achou grandes thesouros que seu padre e avoos guardarom, em guisa que soomente na torre do aver do castello de Lisboa foram achadas oito çentas mil peças douro, e quatroçentos mil marcos de prata, afora moedas e outras cousas de garnde valor que hi estavam [...]³

O excerto nos apresenta o uso bastante abrangente do cedilha, esse uso mais amplo reflete a própria forma de se pensar a gramática da época e reflete a influência espanhola do uso do cedilha antes das vogais. O que no espanhol moderno foi substituído, como já visto anteriormente.

Com isso, ao chegar ao português contemporâneo, é aceitável que o cedilha continue fazendo parte do registro gráfico português. Contudo, limita-se a anteceder as vogais |a|, |o| e |u| e das nasais |ã| e |õ| para indicar o fonema sibilante /s/, visto que antes de |e| e |i| utiliza-se a consoante |c| para a representação do mesmo fonema. Também se prefere o cedilha para registro da sibilante em palavras de origem indígena (paçoca, açai, cupuaçu), árabe (açafate, açafraão, açoteia) e africana (caçula, caçamba, poço). O cedilha ainda faz parte do catalão, língua neolatina autóctone falada na região espanhola da Catalunha (Catalunya).

No ensino de espanhol, o docente pode encontrar respostas a perguntas por vezes levantadas, estabelecendo relações diacrônicas e de paralelismo entre o idioma ensinado, a língua materna e o latim. Uma delas pode ser o caso da pronúncia da consoante |z|, que não tem o mesmo som que no português. Outra questão levantada pode ser a ausência do cedilha

---

<sup>3</sup> Primeiro e segundo testamento de Dom Fernando. Disponível em <<https://1library.org/article/primeiro-e-segundo-testamentos-de-d-fernando.zw33m10y>> Acesso em: 01 jun. 2023

no espanhol, é o caso de utilizar-se do exposto anteriormente acerca da evolução histórica e fonética da língua para explicar as divergências entre dois idiomas neolatinos.

#### **4. Conclusão**

Conforme proposto no início deste trabalho, foi analisada de forma diacrônica a evolução gráfica que se deu como consequência de processos fonéticos da língua castelhana, em especial atenção ao uso do cedilha, naturalmente espanhol, mas que desapareceu do castelhano, idioma oficial da Espanha. Ademais, fica clara a importância desses conhecimentos históricos para o ensino de línguas; neste caso, o espanhol, como também os resquícios desses processos no ensino do português, que conserva ainda o cedilha como marca diferencial entre as sibilantes. Atestou-se a visível evolução pelas quais passaram as línguas aqui abordadas, desde o latim até o português e o castelhano, além da influência exercida pelo castelhano medieval no português de nossos dias e a importante abordagem desses conhecimentos pelo profissional docente no ensino de línguas.

A partir do exposto, é mister a compreensão dos processos formadores da língua, sua evolução como um todo e as percepções que dessa compreensão podem ser úteis ao ensino. Isso é possível por meio de uma maior atenção que deve ser dada aos processos diacrônicos, ao ensino de latim e da gramática histórica. Só assim poderemos perceber os efeitos positivos que a construção desses conhecimentos pode exercer sobre o aprendizado. Muito ainda pode ser feito em relação a essa compreensão, sempre buscando aclarar outros pontos que compreendem as duas línguas e delas traçando novos paralelos.

Portanto, salienta-se aqui a importância dos conhecimentos diacrônicos que compreendem os processos de formação das línguas. A aproximação entre ambas pode favorecer a compreensão de temas gramaticais e auxiliar na construção de conhecimentos morfológicos, fonéticos ou sintáticos sobre as línguas. O papel da gramática histórica aqui é importante para aproximar da realidade contemporânea fatos que, apesar de estarem no campo linguístico, por vezes não são abordados, mas podem exercer papel crucial na compreensão desses processos. Neste caso, o cedilha, que é naturalmente espanhol e visava representar sons diferentes do castelhano, é simplificado nesse idioma, mas passa ao português e ainda dele nos servimos para efeito de representação gráfica.

## Referências

ILARI, Rodolfo. *Linguística Românica*. São Paulo: Editora Ática, 1999.

LOPES, Fernão. *Primeiro e Segundo Testamentos de D Fernando*. Disponível em: <https://1library.org/article/primeiro-e-segundo-testamentos-de-d-fernando.zw33m10y>. Acesso em: 01 jun. 2023.

BAGNO, Marcos. *Gramática histórica: do latim ao português brasileiro*. Brasília: Universidade de Brasília, 2007.

CERVANTES, Biblioteca virtual Miguel de. *Carta-puebla de Monterreal en la provincia de Pontevedra. Diploma inédito de los Reyes Católicos*. Disponível em: [https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/cartapuebla-de-monterreal-en-la-provincia-de-pontevedra-diploma-indito-de-los-reyes-catlicos-0/html/0057821a-82b2-11df-acc7-002185ce6064\\_4.html#l\\_0\\_](https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/cartapuebla-de-monterreal-en-la-provincia-de-pontevedra-diploma-indito-de-los-reyes-catlicos-0/html/0057821a-82b2-11df-acc7-002185ce6064_4.html#l_0_). Acesso em: 20 mai. 2023.

COUTINHO, Ismael de Lima. *Gramática Histórica*. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2011.

ECHENIQUE, Teresa.; ALCALDE, María. *Diacronía y gramática histórica de la lengua española*.Valencia: Tirant Lo Blanch, 2003.

UNI EDU. *Las Consonantes Del Castellano Medieval Y El Español Moderno*. Disponível em:<https://uni.edu/~castillo/241/consonantes.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2023.

OLIVEIRA, Fernão de 1536. *Grammatica da Lingoagem Portuguesa*. Lisboa: Germão Galharde. ed. fac-similada 1988. Lisboa: Biblioteca Nacional. Disponível em: <https://archive.org/details/GrammaticaDaLingoagemPortuguesaEmLixboa27laneyro1536/page/n27/mode/2up>. Acesso em: 05 fev. 2024.

PENNY, Ralph; PEREZ, Ignacio. *Gramática histórica del español*. Barcelona: Ariel, 1993.

WRIGHT, Roger. *Latín tardío y romance temprano en España y la Francia carolingia*. Madrid: Gredos, 1989.

Recebido em 17 de julho de 2023  
Aceito em 05 de outubro de 2023





# Processos de categorização sobre a pobreza: o que dizem as lideranças de favela

Carolina Jansen Gandara Mendes\*

**Resumo:** Buscamos analisar os processos de categorização sobre a noção de "pobreza" produzidos pelos seguintes agentes: (i) pessoas que viveram a situação de vulnerabilidade e a superaram; e/ou (ii) pessoas que participam de movimentos sociais de combate a à pobreza. Para isso, realizamos uma pesquisa qualitativa a partir de entrevista semiestruturada aplicada entre agosto e setembro de 2022 com lideranças de Organizações Não Governamentais (ONGs) que fazem parte da rede *Gerando Falcões*, um ecossistema de desenvolvimento social. O *corpus* da pesquisa consiste em 12 entrevistas com 13 lideranças de 7 ONGs. O objetivo geral foi analisar como a categorização comportou-se como um recurso discursivo que revelou elaborações discursivas em sua dimensão social e linguística. Os objetivos específicos da pesquisa foram: a) identificar categorizações e categorizações heterodialógicas envolvendo a noção de pobreza; b) discutir os processos de categorização à luz da literatura sociológica e sociolinguística sobre estigma social; c) analisar como os processos de categorização de pobreza evocam a complexa realidade das pessoas que a vivem. Como resultado, identificamos i) sete categorizações realizadas pelas lideranças, que estão articuladas a uma perspectiva multidimensional sobre pobreza; ii) e três categorizações heterodialógicas a partir da percepção das lideranças sobre aqueles que vivem em situação de pobreza, articuladas à noção de que essas pessoas possuem uma visão unidimensional do fenômeno ligada principalmente à fome; essa visão demonstra uma não compreensão ou normalização da gravidade da violação de direitos a qual se encontram submetidas.

**Palavras-chave:** Pobreza; Sociolinguística; Categorização; Categorização heterodialógica.

**Abstract:** We seek to analyze the categorization processes on the notion of "poverty" produced by the following agents: (i) people who have experienced and overcome vulnerability; and/or (ii) people who participate in social movements against poverty. To this end, we conducted a qualitative research based on semi-structured interviews applied between August and September 2022 with leaders of Non-Governmental Organizations (NGOs) that are part of the *Gerando Falcões* network, an ecosystem of social development in Brazil. The research corpus consists of 12 interviews with 13 leaders from 7 NGOs. The general objective was to analyze how categorization behaved as a discursive resource that revealed discursive elaborations in its social and linguistic dimension. The specific objectives were: a) to identify categorizations and heterodialogical categorizations involving the notion of poverty; b) to discuss the categorization processes in the light of the sociological and sociolinguistic literature on social stigma; c) to analyze how the categorization processes of poverty evoke the complex reality of the people who live in it. As a result, we identified i) seven categorizations carried out by the leaders, which are articulated to a multidimensional perspective on poverty; ii) and three heterodialogical categorizations from the leaders' perception of those living in poverty, articulated to the notion that these people have a unidimensional view of the phenomenon, linked mainly to hunger; a view that demonstrates a lack of understanding or normalization of the gravity of the violation of rights to which they are subjected.

**Keywords:** Poverty; Sociolinguistics; Categorization; Heterodialogical categorization.

---

\* Formada em Letras pela Unicamp. Gerente e pesquisadora da Kayma Brasil. Responsável, ao lado da equipe, pela avaliação de impacto do projeto Favela 3D da Gerando Falcões. Este artigo foi orientado pela Professora Doutora Anna Christina Bentes.

## 1. Introdução

O tema da percepção da pobreza é fundamental para compreender os múltiplos impactos (cognitivos, linguísticos, emocionais, econômicos etc.) e os imaginários criados e materializados por meio de discursos e das possibilidades de quebra deste ciclo. Por isso, a relevância de uma avaliação participativa que incorpore e valorize o conhecimento de quem vive o fenômeno da pobreza sob a ótica da sociolinguística (Coupland, 2007). Este campo se baseia "[...] nas atividades de interação e da linguagem em contexto - sempre no horizonte das relações entre língua, cultura e sociedade" (Bentes; Rezende, 2017, p. 259). Assim, partimos da compreensão da forte correlação entre formas linguísticas e significados sociais que indiciam representações e traços identitários (Casimiro, 2020). Em um país tão socialmente desigual como o Brasil, pretendemos contribuir com o combate a estigmas a partir da identificação e problematização dos significados e identidades sociais e imaginários na construção de textos em contextos cuja temática são a pobreza e as pessoas que a vivem. Nesse sentido, consideramos que:

[...] a dimensão linguística é fundamental para a afirmação da dignidade humana, já que esta última se baseia não em uma qualidade inata no ser humano, mas no reconhecimento do direito das pessoas de participarem do discurso de justificação dos estados de coisas que afetam sua vida, quando semelhantes estados dependem da ação humana (como no caso de normas jurídicas ou de decisões políticas, de instituições ou de sistemas econômicos). Esse direito à justificação é central para a formação de respeito de si e dos outros nos indivíduos; portanto é decisivo para a formação da autonomia individual (Rego, 2014, p. 41).

## 2. A pesquisa

Realizamos uma pesquisa de cunho qualitativo a partir de 12 entrevistas semiestruturadas aplicadas entre agosto e setembro de 2022 via Google Meet, cuja duração média foi de 56 minutos, com 13 lideranças de 7 ONGs que fazem parte da rede Gerando Falcões (GF), um ecossistema de desenvolvimento social com foco no combate à pobreza, presente em 6.400 favelas por meio de 1.280 ONGs. As entrevistas aconteceram no escopo do projeto Favela 3D, liderado pela GF em parceria com a Kayma, organização na qual a autora deste artigo é gerente e pesquisadora. Abaixo, o Quadro 1 que apresenta as organizações entrevistadas.

**Quadro 1 - Relação entre ONG, localização e descrição da ONG**

ONG	Local	Descrição da ONG
ONG 1	Curitiba-PR	Surgiu em 2008 com a missão de transformar a vida de crianças e adolescentes em vulnerabilidade social por meio da arte e da cultura como ferramentas de humanização e desenvolvimento. Em 2021, 118 alunos foram

		atendidos na sede e foram realizados mais de 500 atendimentos psicossociais com as crianças e famílias.
ONG 2	Guarulhos-SP	Atua em rede para proporcionar novas histórias e realidades a crianças entre 5 e 17 anos. Atualmente, 600 crianças são atendidas e mais de 12 mil famílias são diretamente impactadas pelos projetos.
ONG 3	São Paulo-SP	Nasceu em 2013 com o objetivo de democratizar as grandes oportunidades nas favelas e periferias com atividades de comunicação, esporte, cultura, qualificação profissional e geração de renda. Em 2020, foram realizados 9.650 atendimentos em oficinas de cultura e esporte, 586 certificações profissionais, empregadas 71 pessoas e 84.087 pessoas foram apoiadas durante a pandemia de Covid-19.
ONG 4	Nova Iguaçu-RJ	Fundada em 2001 com o propósito de oportunizar um ambiente favorável com recursos e possibilidades de crescimento que torne crianças, adolescentes e suas famílias autossuficientes. Desde a fundação, já impactou mais de 27 mil pessoas.
ONG 5	Fortaleza-CE	Começou em 2018 como um projeto que distribuía refeições a pessoas em situação de rua. Em 2022, mais de 300 famílias foram impactadas com educação, esporte, sustentabilidade, alimentação e tecnologia.
ONG 6	São Paulo-SP	Surgiu em 2014 com o objetivo de promover cidadania e transformação social por meio da educação e empreendedorismo. Oferece 7 oficinas esportivas e culturais e desde a fundação 820 jovens foram qualificados para o mercado de trabalho e 3.960 atendidos nas oficinas culturais e esportivas.
ONG 7	A dustina-BA	Trata-se de um instituto no sertão baiano cujo objetivo é promover às famílias da comunidade educação, arte, cultura, turismo, lazer, formação profissional e empreendedorismo para que seja possível criarem seu próprio sustento com dignidade.

Fonte: autoria própria (2022).

### 3. Objetivos e instrumento

O objetivo geral da pesquisa foi analisar como a categorização, em um contexto de fala, comporta-se como um recurso que revela elaborações discursivas em sua dimensão social e linguística. Os objetivos específicos foram: a) identificar processos de categorização e categorizações heterodialógicas envolvendo a noção de pobreza; b) analisar os processos de categorização à luz da literatura sociológica e sociolinguística sobre estigma social; c) analisar como os processos de categorização sobre a noção de pobreza evocam a complexa realidade das pessoas que vivem nessa situação.

Partimos da abordagem de Avaliação Participativa da Pobreza (Bourdieu, 2008; Narayan, 1999; Rego, 2014; Willems; Swinnens; Maeseneer, 2005) para construir um instrumento cujas perguntas contribuíssem para gerar dados a serem analisados. Em

seguida, as entrevistas foram transcritas seguindo convenções adaptadas do projeto NURC (Norma Urbana Culta)<sup>1</sup>.

#### 4. Perfis dos entrevistados

Para a construção do perfil dos entrevistados, perguntamos se eles viveram uma situação de vulnerabilidade/pobreza durante a vida, se sim, quando e como a superaram, e como se veem hoje em dia em termos de renda e prosperidade.

Dos 13 entrevistados, 05 afirmaram que viveram em algum momento em situação de extrema vulnerabilidade social (EVS), 05 afirmam que viveram em situação de pobreza (P) e 03 consideram que pertencem à classe média (CM). Atualmente, todos os entrevistados reconhecem uma melhora de vida e a ausência de pobreza como característica de suas condições socioeconômicas. Os 13 entrevistados estiveram desde a juventude envolvidos com projetos sociais em contexto de favela e periferia. Recorremos ao próprio enquadramento realizado pelos participantes para separar os grupos EVS e P: a presença da fome em algum momento de suas vidas.

No quadro abaixo, elaboramos a descrição do perfil de cada entrevistado/a com base em uma autodescrição, acompanhada de trechos da fala dos próprios entrevistados sobre suas trajetórias. Para a criação da legenda de cada entrevistado, utilizamos o número da entrevista (de 01 a 13), seguido do gênero (M para mulheres e H para homens), idade e nível de condição socioeconômica no contexto de pobreza (EVS, P e CM). Os relatos dos participantes 12M31CM, 09H22P, 05H43P e 03M40EVS foram enviados por escrito via WhatsApp. Não fizemos correções gramaticais. Os demais foram enviados por áudio e transcritos.

**Quadro 2** - Descrição do perfil dos entrevistados a partir da autodescrição

ONG	Legenda	Perfil do entrevistado/a	Autodescrição
ONG1	01M30P	Mulher de 30 anos, empreendedora social, crescida em uma região periférica e violenta de Curitiba. Não passou fome, mas viveu em uma situação de pobreza do ponto de vista de acesso a equipamentos e serviços públicos/privados de lazer. Aos 15 anos, criou um projeto social de dança para as crianças da comunidade e em 2021 passou a trabalhar de forma profissional no terceiro setor. Hoje, considera que tem uma vida estável, apesar das dificuldades financeiras.	“(…) eu venho de um contexto de escassez, mas (...) não morava em contexto de ocupação. Nunca me faltou comida, nunca me faltou... né, roupa, moradia, mas me faltou acesso.  Hoje eu sou empreendedora social, tenho uma vida estável, ainda que com algumas dificuldades, mas consigo sobreviver da—do meu trabalho, do meu—da minha missão.”

<sup>1</sup> Mais informações sobre o NURC podem ser acessadas: <https://nurc.fflch.usp.br/o-nurc-brasil-origens>.

	02M25CM	Mulher, 25 anos, viveu parte da vida em um bairro com infraestrutura e depois na periferia de Curitiba. Na infância, os pais tinham empregos com carteira assinada, mas na maior parte da sua vida foram autônomos, o que contribuiu para a instabilidade familiar. Considera-se como classe média.	“[...] eu tive oportunidade de, um tempo, viver num bairro melhor da cidade, mas, por outro lado, também tive—acabei tendo que morar um tempo na periferia. Assim, eu não tive uma vida difícil ou nunca tive uma situação de extrema—de vul—de extrema vulnerabilidade, mas as coisas também não foram fáceis, né. Então acho que eu seria o quê, classe média, aí... infelizmente a coisa é tão desigual que eu seria classe—classe média alta, mas eu me colocaria classe média média.”.
	03M40EVS	Mulher de 40 anos que viveu situação de extrema vulnerabilidade social diante da quebra de vínculo familiar. Foi expulsa de casa e passou a morar na rua e passou fome. Quando adulta, conseguiu se formar e há 8 anos trabalha de forma remunerada no 3º setor.	“[...] não moro nem nunca morei na comunidade, porém tenho 40 anos mas fui mandada embora de casa aos 15 anos, e então morei na rua, morei em abrigos durante 3 anos essa vida instável, passei muita fome, muita violência masculina, mas superei, me formei com muito custo.”.
ONG 2	04H36EVS	Homem de 36 anos que veio do Piauí para São Paulo aos 11 anos. Em um contexto de extrema vulnerabilidade, a família não conseguiu pagar aluguel e viveu anos de favor na casa de pessoas em favela e periferia. Adulto, conseguiu uma bolsa em uma faculdade particular, foi o primeiro da família a graduar-se. Há anos trabalha no 3º setor e hoje considera que vive uma situação financeira estável.	“Então essa escassez, no sentido de não ter condições de comprar uma bolacha, de comprar um suco, né, sempre era daquilo que a f—a família me dava ali naquele momento, e em razão de morar na casa dos outros, né, então era de extrema escassez mesmo Então hoje eu vivo bem melhor quando eu era criança, né. Então tô numa—numa condição muito melhor do que antes.”,
	05H43P	Homem de 43 anos que viveu até os 22 anos em uma favela violenta de Guarulhos, sendo o mais velho de 5 irmãos, com pai metalúrgico e mãe cuidadora de crianças para completar a renda. Hoje, está com trabalho fixo, consegue pagar as contas, mas o orçamento mensal não garante nada além do básico.	“Passei minha adolescência morando na favela do Buraco Quente e favela da Centauro em Bonsucesso [...] sempre gostei de estudar, acredito que os livros e a escola me mantiveram longe da criminalidade. Com 22 anos, saí da favela com muito esforço consegui comprar um terreno.”.
ONG 3	06H29P	Homem de 29 anos, cuja mãe nordestina criou os filhos em São Paulo. Nasceu e cresceu em uma favela. Aos 20 anos, criou uma ONG. Reconhece que foi nesse momento que rompeu com a pobreza. Hoje, tem uma situação financeira melhor que a dos pais, possibilitando novas	“[...] a minha infância, ela não foi de extrema pobreza. Meus pais, bem ou mal, eles tiveram condições de—de me criar bem, né, me dar o mínimo pra—pra superar, né, pra ir pra pobreza ou ir pra situação de prospero. [...] eu rompi a pobreza na minha vida quando eu comecei—quando eu criei a ONG.”.

		experiências, mas ainda não considera ter uma renda confortável.	
ONG 4	07H45EVS	Homem de 45 anos, cujo avô era presidiário e os tios traficantes. Aos 9 meses, seu pai tornou-se paraplégico e a mãe passou a sustentar a família, com faxinas. Morava na região mais vulnerável e violenta de uma favela no Rio de Janeiro, em uma situação de miséria. Seu pai conseguiu uma bolsa em um colégio particular, onde estudou toda a vida, inclusive ensino técnico. Com a nota do ENEM, fez faculdade. Hoje, possui carro e casa próprios e garante aos 3 filhos escola particular, mas com muita dificuldade.	“Eu venho duma família realmente muito pobre, né. A gente morava—era a favela da favela, sabe? [...] era uma miséria, né, uma pobreza, assim, total, sabe. Mas a realidade, hoje, é—é um pouquinho melhor, né, mas sempre com muita dificuldade também, ninguém aqui ficou rico, não, tendeu. Então a gente consegue pagar umas continhas, né, comer um pouco melhor aí, entendeu, eu tenho um carro, né... então isso também traz um pouco de conforto, a minha casa é própria, né, num pago aluguel, então assim, melhora bastante. Hoje, no dia de hoje, né, eu f—eu tô muito feliz.”
ONG 5	08H23P	Homem de 23 anos que cresceu em uma favela de Fortaleza. Aos 6 anos, a mãe tornou-se paraplégica, aumentando a vulnerabilidade da família, que mudou para uma região mais pobre na favela. Antes disso, estudou alguns anos em escola privada, mas todos os outros em escola pública. Considera que faltou recursos em muitos momentos, mas nunca passou fome. Aos 17 anos perdeu o pai e assumiu a posição de sustento da casa. Aos 20, fundou a ONG na favela. Hoje, não mora na favela, mas próximo dela e considera que vive muito bem, possui casa própria, é casado e consegue ajudar financeiramente a mãe.	“Eu sempre digo que a minha infância, eu fui muito—muito privilegiado, porque eu já cheguei a estudar em escola particular, eu tinha—meu pai trabalhava muito—trabalhava, então tinha boas condições. Só que chegou um de—um determinado momento que tudo desmoronou, que foi quando ela [a mãe] adoeceu. Então dos meus 6 anos de idade pra lá, até meus 15, eu fui morar dentro da favela de fato, foi aí que eu tenho todas as minhas memórias afetivas, e eu me lembro que assim, faltava muito das coisas, né. Dentro da favela, foi uma infância que eu tive infância, consegui vivenciar com todos os meus amigos ali, não ter um sofrimento, a não ser ao ponto de tipo, ter um alagamento, a gente perder as coisas, mas assim, “ah, passei fome”, eu não tive. [...] eu perdi meu pai com 17 anos, e aí eu me vejo como aquele cara que vai cuidar da casa, que vai fazer tudo, e eu vou pro mercado de trabalho. Então essas oportunidades me fizeram ser diferente de alguns outros jovens da minha—da minha favela.”
	09H22P	Homem de 22 anos, morador da cidade de Fortaleza. No início da infância, passou por uma situação de extrema vulnerabilidade, mas após os 10 anos os pais se separaram e o pai passou a rir-lo com muito esforço pagou escola particular e garantiu uma alimentação de qualidade.	“Quando meus pais eram casados nós passamos por dificuldades realmente expressivas, ao ponto da minha mãe ser a dona da casa e meu pai só ter dinheiro para comprar o meu pão e da minha mãe durante o dia. Mas eu não lembro dessa época. Não acho que sofri por questões socioeconômicas durante a minha vida, mas sempre tive a noção de que deixávamos de fazer algo para que no final

			do mês sobrasse um dinheiro para a gente comer algo melhor (tipo uma pizza).”
	10M20CM	Mulher de 20 anos, moradora de uma cidade de Fortaleza. Os pais sempre tiveram emprego fixo e considera que a questão financeira da família foi de segurança. Mora a um quarteirão da favela. Sempre estudou em escola privada.	“Em relação à minha situação, sempre foi muito tranquilo, sabe, os meus pais sempre trabalharam e tiveram emprego fixo, então a questão financeira, assim, sempre foi de segurança.”
ONG 6	11H35EVS	Homem de 35 anos que viveu 11 anos dentro do tráfico de drogas ilícitas. Deixou de morar há pouco tempo na região central da favela, quando comprou uma casa ampla e confortável, a partir do trabalho na ONG. Hoje, possui duas filhas e, apesar das dificuldades, considera que vive uma vida bem mais tranquila.	“E aí o [líder da ONG] falava assim pra mim: “meu, cê tem que mudar de casa, cê tem que mudar de casa, cê tem que sair de lá, cê tem suas filhas agora e tal”. E eu falava: “não, aqui tá bom, pago minha água, minha luz, não devo nada pra ninguém, tô no que é meu próprio”. Só que aí depois me deu um start: “pô, dá pra viver melhor, dá pra viver bem”, aí fui procurar casa pra alugar. Saí de dentro da favela, aluguei a minha casa e fui pra rua. Então mudou totalmente a minha realidade, mas eu continuo dentro da favela.”
	12M31CM	Mulher de 31 anos, morou na periferia de São Paulo na casa da família. Considera-se privilegiada por ter sido criada por pais casados que tinham bons empregos. Há anos, realiza trabalhos voluntários em favelas e periferias de São Paulo. Hoje, considera que tem uma vida tranquila.	“Eu sempre morei na periferia de São Paulo, mas graças a Deus nunca passei fome.  [...] eu era privilegiada, por ser filha de pais ainda casados.”
ONG 7	13M29EVS	Mulher de 29 anos que morava na zona urbana até a adolescência, onde tinha acesso a escola pública relativamente boa e a demais equipamentos públicos. Por volta dos 10 anos, foi morar no sertão da Bahia em um assentamento, sem energia elétrica, água potável, e com uma alimentação precária, em que arroz e farinha eram considerados luxo, e tinha dificuldade para	“Na minha época, quando eu cheguei aqui no assentamento, a gente não tinha nem energia elétrica, e a gente não tinha água potável.”

	comprar material escolar e roupa. Na vida adulta, foi morar em Aracaju e fez técnico em enfermagem. Em 2016, retornou ao assentamento para fundar a ONG.
--	--

Fonte: autoria própria (2022).

## 5. Breve reflexão sobre a categorização técnica da “pobreza” e do ódio ao pobre

Sobre os processos de categorização, compreendemos esse fenômeno da seguinte forma:

[...] todo ato de categorizar é um ato de designar, de atribuir sentido social a um fenômeno, objeto, ou sujeito por meio de uma expressão linguisticamente revestida e textualmente instanciada. [...] Quando diferentes atores sociais, sejam eles individuais ou coletivos, em suas mais diversas vivências, categorizam, isso diz muito sobre sua inserção na vida social (como eles a compreendem) e sobre a própria organização da vida social (como ela se lhes impõe) (Bentes; Rezende, 2017, p. 260-261).

As categorizações heterodialógicas, por sua vez, podem ser reconhecidas:

[...] quando determinadas expressões referenciais remetem a um locutor/enunciador diferente daquele que está enunciando, o produtor do texto, assinalando a voz do outro. De modo análogo, podemos falar em categorizações heterodialógicas como sendo aquelas que expressam a voz e a visão de mundo do outro e que são reportadas pelo falante/enunciador em seu discurso (Casimiro, 2020, p. 119).

A citação acima caminha no mesmo sentido das postulações de Jenkis (2000), apresentado por Casimiro (2020), que discute, em sua tese de doutorado, como as categorias sociais são permanentemente criadas e recriadas pelos agentes no curso das interações sociais, em uma

[...] complexa relação entre processos internos (autoidentificação) e processos externos (categorização dos outros), envolvendo três diferentes ordens: a ordem individual, que compreende o mundo incorporado pelos indivíduos e o que acontece em suas cabeças, a ordem interacional, que compreende o mundo da co-presença e relações entre indivíduos, e a ordem institucional, que compreende o mundo do “modo de fazer as coisas” padronizadas, organizadas e simbolicamente modeladas (Casimiro, 2020, p. 38).

De modo geral, as análises referentes ao tema de categorização abordam três dimensões: cognição, práticas sociais e língua (Casimiro, 2020). Quanto à primeira

dimensão citada, assumimos o recorte teórico vygotskiano de que “[...] não há possibilidades integrais de pensamento ou conteúdos cognitivos fora da linguagem nem possibilidades integrais de linguagem fora de processos interativos humanos” (Morato, 2000, p. 154, 2000).

Conforme um ponto de vista sociocognitivista, assumimos aqui que práticas sociais são não apenas textualmente revestidas, mas também “textualmente investidas” (Morato, 2017, p. 23) e integram o percurso da construção de identidades e, portanto, são fundamentais no processo de categorização, já que “[...] é no interior das interações e das práticas sociais que os recursos linguísticos e discursivos são manejados de forma a indiciar a negociação das identidades sociais e dos valores a elas associados” (Bucholtz; Hall, 2004 *apud* Bentes; Morato, 2021, p. 26).

Como apontam outros autores — por exemplo, Lorenza Mondada e Danièle Dubois (2003) —, o fenômeno da categorização toma corpo a partir de estratégias de referenciação justamente originadas da relação cognitiva entre o enunciador com o seu meio social. Dentro do campo da referenciação, podemos compreender o referente como produto de práticas sociais: “É na dimensão da percepção/cognição que se fabricam os referentes, os quais, embora destituídos de estudo linguístico, vão condicionar o evento semântico” (Koch, 2003, p. 78).

A representação da realidade promovida pelas estratégias de referenciação, com base no uso de expressões linguísticas em diferentes contextos de enunciação, faz com que, por exemplo, nesta pesquisa, o mesmo objeto — definição da pobreza — emergja a partir de diferentes categorizações, justamente por conta da visão de mundo e de onde falam os participantes. Portanto, compreendemos que boa parte da nossa experiência no mundo advém da nossa capacidade de reconhecer, nomear e relacionar, linguisticamente, conceitos que articulam elementos da nossa constituição social.

Como forma de ilustrar, recorreremos ao termo *aporofobia*, cunhado pela filósofa Adela Cortina (2020), para nomear o ódio, a repugnância ou hostilidade ante o pobre, o sem-recursos, o desamparado. Compreendemos que o ato de Cortina (2020) em nomear o ódio ao pobre e criar uma palavra para isso é, em si, um ato/uma prática de reflexividade — bem como de categorização, considerando que “uma boa parte da contenção e do enfrentamento da violência social, da qual a verbal é parte constitutiva, deve-se ao desenvolvimento de práticas reflexivas em torno de seus mecanismos de funcionamento e seus impactos de várias ordens” (Bentes; Morato, 2021, p. 22). Adams (2006) relaciona reflexividade e pobreza quando há “uma nítida falta de agência”.

## 6. Resultados: categorização da visão de pobreza das lideranças

Nas análises a seguir, destacamos como os entrevistados definem pobreza a partir de 7 categorizações e como eles descrevem que as pessoas que vivem nas favelas atendidas pela ONG definem pobreza a partir de 3 categorizações. Sintetizamos no Quadro 4 as categorizações mobilizadas pelas lideranças ao definirem o conceito de pobreza.

**Quadro 3** - Categorizações produzidas a partir da visão de pobreza das lideranças

	Categorizações produzidas a partir da visão de pobreza das lideranças						
Categorização	Não ter o que comer	Algo devastador e cruel	Estado de espírito e falta de visão	Falta de informação	Um projeto, algo estrutural	Falta de dignidade e direitos básicos	Níveis de pobreza
Entrevistado	12M31CM	06H29P 07H45EVS	01M30P 11H35EVS 05H43P	02M25CM 03M40EVS 08H23P	08H23P 13M29EVS	01M30P 08H23P 04H36EVS S 10M20CM 09H22P	06H29P 08H23P 07H45EVS 05H43P

Fonte: autoria própria (2022).

### 6.1 Categorização da pobreza como *não ter o que comer*

A definição de pobreza foi sendo ampliada ao longo da história (Kageyama; Hoffman, 2006). O aspecto nutricional, contudo, ainda ocupa lugar central, inclusive nos índices mais multidimensionais. Por esse motivo, o aparecimento da categorização “pobreza é falta de dinheiro e comida” foi mais frequente no campo das categorizações heterodialógicas do que no campo das categorizações produzidas pelas próprias lideranças, já que, com exceção da 12M31CM, todas as outras construíram uma definição ligada a aspectos multidimensionais. Destacamos que 12M31CM pontua em sua autodescrição no Quadro 3 que não passou fome e que também não considera que viveu uma situação de pobreza durante a sua vida, mas sim de segurança e conforto. Já os demais entrevistados que apontaram uma situação de EVS e de fome não caracterizam a pobreza de tal forma, mas recorreram a categorias que dialogam com uma visão mais multidimensional do fenômeno, o que corrobora com a literatura.

### 6.2 Categorização da pobreza como *algo devastador e cruel*

#### Excerto 1

**06H29P:** Cara, é **algo devastador**. É **algo devastador** em muitos sentidos. [rindo] Nossa, Carol, vou conseguir sair disso aqui, não! É **algo devastador**.

O entrevistado 06H29P viveu em sua infância e adolescência uma situação de pobreza em contexto de favela. Retomemos a motivação de Cortina (2020) para criar o termo *aporofobia*: o fato de a rejeição ao pobre ser a mais extensa das aversões. A aporofobia muito se dá por meio de discursos de ódio que se constituem em “qualquer forma de expressão cuja finalidade seja propagar, incitar, promover ou justificar o ódio a determinados grupos sociais, a partir de uma posição de intolerância” (Cortina, 2020, p. 37). Os discursos de ódio não são, obviamente, exclusividade da aporofobia, mas sim o veículo linguístico pelo qual violências são estruturadas e alimentadas, processo no qual as pessoas para quem são destinadas o ódio se diluem num coletivo. Ou seja, o ódio à pessoa é originado no ódio contra um grupo: o dos negros (racismo), dos gays (homofobia), dos pobres (aporofobia). Destacamos que “[...] práticas discursivas empenhadas na ressignificação de estereótipos e de preconceitos precisam ser acompanhadas de práticas sociais que apontem mudanças substantivas nas formas de interação interpessoal e da vida em sociedade” (Bentes; Morato, 2021, p. 21). A aporofobia e o discurso de ódio tomam dimensão ainda mais robusta em situações extremas, como na pobreza, em que se vive o que muitos autores denominam como o caráter social do sofrimento (Renault, 2004) ou então sofrimento moral (Bourdieu, 2008). São as consequências materiais e subjetivas da violação sistêmica de direitos e da manutenção de estigmas.

Sawaia (2001) aborda os critérios que definem a fronteira entre emancipação e escravidão e aponta, apesar da diversidade de abordagens e teorias, um princípio regulador: a humanidade. Os corpos, que carregam as segregações políticas, sociais e culturais, são o fim e o meio pelo qual opera o sofrimento ético-político.

Perguntar sobre sofrimento e por felicidade no estudo da exclusão é superar a concepção de que a preocupação do pobre é a sobrevivência e que não tem justificativa trabalhar a emoção quando se passa fome. Epistemologicamente, significa colocar no centro das reflexões sobre exclusão, a idéia de humanidade e como temática o sujeito e a maneira como se relaciona com o social (família, trabalho, lazer e sociedade), de forma que, ao falar de exclusão, fala-se de desejo, temporalidade e de afetividade, ao mesmo tempo que de poder, de economia e de direitos sociais (Sawaia, 2001, p. 98).

O entrevistado 07H45EVS, que viveu uma situação de extrema pobreza na infância, descreve como as condições materiais ultrapassaram esse âmbito e o fizeram “sentir na pele” o que Sawaia (2001) coloca como sofrimento ético-político:

### Excerto 2

**07H45EVS:** Eu cresci na favela da favela, eu morava num lugar em que o próprio favelado tinha preconceito, na onde eu morava. Então era o lugar que ninguém queria, era chamado de beco, então ali eu sentia na pele o preconceito, a discriminação, quando criança, ainda.

E eu cresci com um dos maiores traficantes do Rio de Janeiro. Ele não teve a oportunidade que eu tive com um casal de idosos que colocou uma mesa de pingue-pongue e refresco de caju, biscoito cream cracker, e a gente se reunia ali, com 11 anos de idade, e eu ia por causa do refresco de caju e o biscoito cream cracker. Então a **pobreza, ela é perversa**, essa é a minha visão pra pobreza, **perversa**.

### 6.3 Categorização da pobreza como *estado de espírito e falta de visão*

Estudos sobre os impactos psicológicos e cognitivos da pobreza têm ganhado espaço e contribuem para a não culpabilização das pessoas, mas sim para o reconhecimento dos impactos físicos e psíquicos da situação de pobreza naqueles que a vivem (Yazbek, 2012). Um dos principais efeitos do não pleno funcionamento cognitivo é a falta de visão de futuro: capacidade essencial para a quebra do ciclo da pobreza, pois o planejamento e a cognição direcionados a partir de objetivos (Spreng *et al.*, 2010) aumentam a probabilidade de implementar intenções e ações desejadas e melhoram a tomada de decisões (Peters; Büchel, 2010). A visão de futuro é, muitas vezes, cerceada pelo cenário de escassez extrema, como podemos observar no excerto 3.

#### Excerto 3

**01M30P:** Pessoas que se você pergunta pra ela assim, “qual o seu sonho?”, a pessoa—o **sonho dela é ter um prato de comida no final do dia**.

A partir do relato da sua experiência da superação da pobreza, 11H35EVS passa a categorizá-la como “pobreza mental” e “algo mais de espírito”, “de esperança, de luz”:

#### Excerto 4

**11H35EVS:** E quando a gente fala de pobreza é **uma pobreza mental**, é uma po—parece cultura, isso tá em—tá dentro deles... essa questão dessa pobreza de que “nós nascemos assim, nós vamo morrer assim”. E a gente precisa, como diz o Edu Lyra, “passar o antivírus” neles, nesse corpo... porque pra eles, eu...”o que tem tá bom... o que tá aqui tá bom”. Então quando se trata de pobreza, eu vejo que **é algo mais de espírito, mesmo, de esperança, de luz**. Tem que ter alguém lá que possa mostrar pra eles que há esperança.

### 6.4 Categorização da pobreza como *falta de informação*

#### Excerto 5

**02M25CM:** eu acho que o conceito de pobreza talvez seja um pouco mais... eu acho que talvez seja **a falta de conhecimento mesmo**. [...] eu tô saindo aqui do óbvio, que é **a pobreza enquanto falta de recurso... mas a falta de conhecimento mesmo, de se entender dentro da**

**sociedade**, entender o seu papel, o que a sociedade tá impondo ali... **a pobreza** nesse sentido talvez seja **o mais chocante dessas pessoas que não estão se vendo onde realmente estão**.

Consideramos a categorização “falta de informação” como correspondendo a falta de cidadania. Em contextos de pobreza, a cidadania está fortemente associada à seguridade social e a uma trama de garantia de direitos. Um dos principais é a oferta da educação formal e da construção de saberes/informações fortalecedores da cidadania e, portanto, de modelagem de práticas sociais. Essa concepção da educação como meio de superação da pobreza é articulada na categorização de 03M40EVS ao utilizar o termo “informação”.

#### Excerto 6

**03M40EVS:** eu acho que **falta de informação**, porque eu acho que se a gente tive–levasse informação pra todos... e eu vejo que o governo não quer também que chegue informação .. eu acho que ajudaria muito levar a informação... informação, que eu digo, geral, desde a mulher... de ensinar ela como se cuidar... como cuidar das crianças.. então desde–quanto ao homem, o marido, informação de que ele pode trabalhar. Então acho que a pobreza tá muito na desinformação ...é muito o que eu vejo.

#### 6.5 Categorização da pobreza como *um projeto, algo estrutural*

A mudança no eixo da compreensão da pobreza como algo estritamente ligado à sobrevivência para uma definição que também considera aspectos como acesso a serviços públicos e privados está ligada ao fato de a pobreza, cada vez mais, ser compreendida como uma questão social e, em grande parte, estrutural. Segundo o economista Amartya Sen (1999), as privações de capacidades de pessoas em situação de pobreza ancoram-se na ausência de oportunidades sociais, políticas e econômicas. Nesse sentido, o que poderia ser considerado como competência individual é tido por muitos autores como o resultado do que está disposto por um sistema (Fahel; Telles, 2018). A entrevistada 02M25CM articula justamente essa relação entre competência individual e sistema:

#### Excerto 7

**02M25CM:** No sentido de não perceberem que elas tão passando por injustiças, por acharem que elas são destinadas a isso. Assim "não, esse é o meu lugar aqui", mas não entender que não é sobre ela e, sim, **todo um coletivo** que tá errado.

A compreensão da pobreza enquanto projeto parece-nos encaminhar duas perspectivas de futuro: a de superação, como apontada por 13M29EVS, e a de permanência, diante da força de controle e poder das classes dominantes, como apontada por 08H23P.

### Excerto 8

**13M29EVS:** Pobreza aqui no sertão é **um projeto...** foi projetado pra que aconteça. Essa é a verdade. Mas é **um projeto que a gente precisa quebrar esse sistema que foi feito para que as pessoas fiquem à mercê.** [...] quando a gente chega com um projeto inovador como esse, que a gente fala "olha, a gente tem essas oficinas", a primeira pergunta é "minha filha, e é pago? é quanto? eu não tenho dinheiro pra pagar isso porque eu preciso tanto, é tão bonito, eu quero aprender a escrever meu nome, mas se for pago, eu não posso".

### Excerto 9

**08H23P:** [...] tem algo muito além do que a gente tá, é uma máquina, eu consigo enxergar isso, tem muita coisa envolvida. Porque eu falo que, pra mim, a fome nunca vai acabar. E eu não falo a fome do Brasil, mas a fome do mundo em si nunca vai acabar, porque eu acho que **existe forças maiores interessadas na fome, sabe.** A pobreza é **interessante pra uma certa classe,** porque a pobreza vende, a pobreza gera riqueza, então pra mim é muito interesse. [...] Porque se fosse dinheiro, tinha solução.

## 6.6 Categorização da pobreza como *falta de dignidade e direitos básicos*

### Excerto 10

**04H36EVS:** Pobreza pra mim [...] é **uma pessoa que foi--roubada o direito dela.** [...] é **aquela pessoa que ela é impedida ou foi impedida de ter minimamente aquilo que era de direito.** [...] Pobreza, pra mim, é **a pessoa não ter o direito, minimamente, de viver uma vida digna,** --- ter uma-- alguma-- morar num lugar que tem essa dignidade, que tem esse desenvolvimento. Então pobreza é isso, quando é arrancado, quando é tirado isso de você, isso é pobreza.

O primeiro elemento mobilizado por 04H36EVS para descrever o conceito de pobreza é o da moradia enquanto elemento que hospeda a dignidade. O que está intimamente ligado ao seu perfil, já que ele e sua família moraram por muitos anos "de favor" na casa de outras pessoas, diante da impossibilidade de pagar aluguel. Além disso, esse processo de categorização reflete o percurso de ampliação dos mecanismos de avaliação da pobreza e vulnerabilidade, quando passaram a incorporar fortemente aspectos ligados à moradia e ao urbanismo.

Nesse sentido, para muitos pesquisadores, as privações de padrões dignos de moradia e urbanismo estão diretamente relacionadas aos altos níveis de pobreza, em especial, às questões de saúde e geração de renda. Podemos considerar a moradia como nosso abrigo psicológico e, nos tempos atuais, um determinante que reflete o quanto estamos incluídos ou excluídos de um composto maior de direitos e acessos. Na passagem a seguir, 09H22P, ao discorrer sobre um conjunto de famílias que viviam em moradias -

mesmo que precárias - engloba no que considera “direitos básicos” à alimentação, educação, saúde e renda.

#### Excerto 11

09H22P: Acho que a pobreza é **falta de base, falta de um alicerce, falta de estrutura... é falta do básico, pobreza é isso**, como a gente falou sobre-- naquela pergunta que você-- que é sobre o que impactou a gente, né, foi o básico, cara. É sobre não se ter comida, sabe, um arroz e feijão, sem você ter educação. Depois, o que a gente percebeu é que, da comunidade, a maioria das pessoas não tem-- Ensino Fundamental completo. Cê não tem saúde, não tem alimentação, não tem um dinheiro pra com-- pra pagar conta.

### 6.7 Categorização da pobreza por níveis

#### Excerto 12

08H23P: (...) até ontem fui dormir pensando sobre isso, acho que acho que pobreza tem seus níveis, eu consigo definir pobreza na sua--- porque assim, não dá pra falar pobreza na sua totalidade, acho que uma coisa vai levando a outra, acho que tem **níveis de pobreza** onde cada indivíduo vai se--- vai entrando, eu acredito muito nisso.

A mudança da compreensão da pobreza enquanto fenômeno multidimensional é relativamente recente e, apesar da ampliação do debate, esse reconhecimento ainda representa um posicionamento “contra-hegemônico e inovador” (Fahel; Telles, 2018, p. 388). A categorização de 08H23P ilustra bem a visão da pobreza como um fenômeno formado por vários ou pelo menos alguns níveis. A liderança destaca ainda que “acho que uma coisa vai levando a outra”, o que podemos considerar como uma relação causal entre fatores, como, por exemplo, a relação entre a falta de saneamento básico e altas taxas de diarreia infantil. No caso do entrevistado, a família viveu um agravamento da situação de vulnerabilidade quando a mãe passou a ser paraplégica.

06H29P constrói uma categorização da pobreza ao descrever dois níveis, o econômico-social e o humanístico, por meio de uma explicação que aparece como pano de fundo quando o entrevistado se autodescreve e reconhece a sua saída da pobreza a partir de um processo mental que o possibilitou criar ferramentas concretas de mudança do seu contexto econômico-social.

#### Excerto 13

06H29P: [...] Só que tem gente que vive **uma pobreza econômica-social**, e tem gente que vive **uma pobreza humanística**.

**Entrevistadora:** Quais seriam as diferenças?

**06H29P:** A humanística é muito interna, a pessoa internaliza aquilo ou não; "pô, não é porque eu nasci num lugar-- nasci também num lugar pobre, dentro de uma favela--" mas aquilo ali em algum momento da minha vida eu falei, "pô, eu não tenho que morrer nisso aqui". Eu tenho direito e posso também buscar outras possibilidades. Assim como eu respeito também quem tem uma percepção contrária a essa minha particular. E isso impacta no econômico-social, né, porque acho que a partir do momento que você entende que existe uma pobreza-- mesmo que cê more numa favela mas você tenha **dignidade**, você muda o cenário social, seu e dos seus, da sua família, e conseqüentemente você ganha **resiliência** também pra poder buscar uma melhora econômica pra sua vida, né.

## 7. Resultados: categorização da visão das lideranças sobre como as pessoas que vivem na favela atendida pela ONG definem pobreza

Nesta seção, analisamos as respostas à pergunta "Como você acha que as pessoas que vivem na sua favela definem pobreza?". No Quadro 5 abaixo, identificamos as categorizações heterodialógicas.

**Quadro 4** - Categorizações das lideranças sobre pobreza a partir da percepção das pessoas que vivem na favela atendida pela ONG na qual atuam

	Categorizações das lideranças sobre pobreza a partir da percepção das pessoas que vivem na favela atendida pela ONG na qual atuam		
Categorizações	Falta de dinheiro e comida	Não percepção da sua condição de pobreza <sup>2</sup>	Algo normal
Entrevistados	02M25CM 08H23P 12M31CM 10M20CM 09H22P	03M40EVS 13M29EVS 04H36EVS 07H45EVS	01M30P 06H29P 13M29EVS 11H35EVS 07H45EVS 05H43P

Fonte: autoria própria (2022).

### 7.1 Categorização da pobreza como *falta de dinheiro e comida*

Apesar da ampliação do consenso em torno da concepção multidimensional de pobreza, a geração de renda e o poder de compra ainda são considerados um dos principais medidores, o que revela uma das mais cruéis faces da pobreza: a falta de poder de escolha. Identificamos a relação entre renda, acesso a bens e pobreza nas categorizações heterodialógicas a seguir:

<sup>2</sup> Categorização implícita nos dados, não está presente tal como formulamos no discurso dos entrevistados.

#### Excerto 14

**02M25CM:** Acho que **elas definiriam como não ter acesso às coisas, uma falta de acesso a itens de luxo**. O que eu sinto muito é que tá mais ligado não poder comprar coisas, não ter acesso a só o básico.

Nesse trecho, o luxo, para esse contexto de pobreza, parece ser qualquer coisa além do básico, mesmo que mínima, o que aponta para uma concepção de que a desigualdade social é grande. Essa questão fica ainda mais destacada no Excerto 15, quando a liderança relata a fala de uma moradora que estabelece como padrão feliz/ótimo de vida o fato de comer todos os dias - padrão que ela não atingiu, diante do contexto de pobreza.

#### Excerto 15

**12M31CM:** Pelo diagnóstico que a gente fez lá-- eu digo isso por ter ouvido isso das pessoas, porque a gente tinha essa questão das escalas, né, a escala "de 1 a 10, quanto você se sente feliz?", e **as pessoas falavam assim: "eu só não me sinto mais feliz porque eu não tenho o que comer todos os dias, se eu tivesse o que comer todos os dias, pra mim já tava ótimo"**.

Nessa categorização heterodialógica "Eles acham que pobreza é falta de dinheiro e comida", as lideranças estabelecem uma relação muito próxima entre os dois últimos termos. De fato, pesquisas apontam que "Para a fome sumir, é preciso ter renda" (Rede Brasileira de Pesquisa em Soberania e Segurança Alimentar, 2022, n. p.).

### **7.2 Categorização da pobreza como não ter percepção da sua condição de pobreza**

#### Excerto 16

**07H45EVS:** **Elas não conseguem enxergar a pobreza**. Se ela não consegue enxergar a pobreza, ela não tem definição da pobreza, elas tão dentro de um ciclo que as cega, de maneira que elas não conseguem ver como elas estão. [...] Então ela não tem como definir a pobreza porque ela não consegue enxergar, ela fica cega, a pobreza cega.

#### Excerto 17

**04H36EVS:** Eu falo porque também eu vim muito novo pra cá, com 10 anos de idade, eu sou do Piauí. Por isso ser tirado deles, e eu também fiz parte disso, o ambiente que eles vivem, esse mundo que eles vivem, **eles não-- começam a não ter parâmetro**, então pobreza pra eles é igual eu dei o exemplo daquela mulher, que **ela tem uma casa, então ela não se acha pobre**, porque tá muito baseado no parâmetro ao seu redor. Então pobreza pra ela é a pessoa não ter onde morar e talvez não ter o que comer, mesmo que ela tá comendo ali

simplesmente o arroz com ovo, ela acha que ela n-- pra ela isso já tá bom. E na verdade ela poderia-- precisa ter minimamente três refeições por dia, mas não tem.

Nos excertos acima, temos no processo de categorização heterodialógica a ideia de referência e de parâmetro, “aquilo ali é comum” “eles não-- começam a não ter parâmetro”. O referencial de dignidade é articulado na categorização de 04H36EVS, quando destaca que “Pra ela isso já tá bom”.

### 7.3 Categorização da pobreza como *algo normal*

. Compreendemos que o reconhecimento da pobreza como algo normal ou natural por quem vive essa situação está ancorado, principalmente, em dois fenômenos: a pobreza intergeracional e a conectividade econômica. Sobre o primeiro, temos como exemplo o excerto 19:

#### Excerto 19

**06H29P:** Cara, eu acho que **as pessoas definem como um produto de ordem natural na vida delas**, em grande maioria, que nasceram pobres e devem ou po-- ou podem ao longo da vida continuar dentro da pobreza.

O “nascer pobre” está altamente relacionado com a pobreza intergeracional - muito destacada pelos participantes em suas autodescrições, ao trazer o contexto familiar, principalmente dos pais, para explicar as categorias EVS e P. Estudos apontam que ser uma criança pobre aumenta as chances de viver em uma situação de vulnerabilidade na vida adulta. Sobre a continuidade da pobreza de uma geração para a outra, destacamos que ela, a pobreza:

[...] não é transferida como um "pacote", mas como um conjunto complexo de fatores positivos e negativos que afeta as chances de um indivíduo experimentar a pobreza, tanto no presente quanto num ponto futuro do curso da sua vida. Os fatores que influenciam a probabilidade de um indivíduo ser pobre incluem tanto a transmissão "privada" (ou falta de transmissão) de capital e a transferência "pública" (ou falta de transferência) de recursos de uma geração para a seguinte. (Bird, 2007, p. 5, tradução nossa).

Um estudo recente (Lichand; Perpétuo; Soares, 2022) aponta que os brasileiros de menor renda ganham menos no mercado de trabalho até quando conseguem estudar mais. Mesmo diante de políticas públicas e do esforço individual, o reconhecimento social – por meio da remuneração pelo trabalho – ainda é desigual e discriminatório. A baixa probabilidade de sucesso pode ser lida, portanto, da perspectiva posta do outro lado: a normalização da violência estrutural, como é possível observar no excerto 21:

## Excerto 21

**05H43P:** É, eles sabem que tem a situação, que vivem na situação de pobreza, mas pra eles é normal. Eles não se veem num meio, não veem o quanto eles tão vulnerável. Muitos já cresceram na comunidade. A gente percebe mais isso em quem cresceu. Quem é mais velho, que foi parar ali na comunidade de uma forma brusca porque perdeu o emprego, ou porque é uma situação da vida, ela foi para naquele meio, a gente percebe um pouco mais, assim, de querer sair dali, de querer tentar algo mais, ter uma oportunidade de sair.

Outro estudo recente (Chetty; Jackson; Kuchler *et al.*, 2022) analisou 21 bilhões de dados do *Facebook* para pesquisar o capital social nos Estados Unidos e descobriu que acima de outras variáveis, a intensidade da ligação entre ricos e pobres explica por que as crianças de um bairro possuem melhores indicadores socioeconômicos na vida adulta. Esse grau de ligação foi denominado como conectividade econômica. Na fala do 05H43P, há a descrição da diferença entre o perfil de morador que cresceu e sempre esteve na favela para aqueles que vivenciaram outros contextos, inclusive econômicos e de relação de trabalho, e por isso vislumbram “querer tentar algo mais” — conforme diz 05H43P — aspecto também destacado na sua autodescrição, quando diz que a saída da favela foi um divisor de águas para a superação da pobreza.

## 8. Considerações finais

A partir da pesquisa relatada neste artigo, entende-se que não houve diferença significativa nos processos de categorização da pobreza entre os grupos de entrevistados que viveram (EVS e P) e daqueles que não viveram uma situação de pobreza (CM). Nossa hipótese é a de que essa não diferença aconteceu porque quem não vivenciou a pobreza ou mesmo a extrema vulnerabilidade social se envolveu desde cedo com movimentos sociais de enfrentamento à pobreza.

As lideranças elaboraram categorizações que articulam o conceito de pobreza a uma perspectiva mais multidimensional. Esse aspecto se destaca, inclusive, numericamente, já que, como vimos na seção de análises, foi possível identificar 07 categorizações sobre pobreza, enquanto que foi possível identificar apenas 03 em relação à categorização das lideranças sobre as definições de quem vive a situação. Portanto, a partir dos dados, parece-nos que a visão de quem sai da pobreza se modifica em relação àquelas pessoas que continuam vivendo essa situação.

Houve uma diferença significativa no processo de categorização das lideranças sobre pobreza a partir da percepção das pessoas que vivem na favela atendida pelas ONGs nas quais atuam (categorização heterodialógica). Todas as pessoas que não viveram uma situação de pobreza (classe média), utilizaram a categoria “falta de dinheiro e comida”. Nesse sentido, identificamos a relação entre identidade e categorização: quem viveu uma

situação de pobreza vê de forma mais ampla/complexa a maneira como as pessoas que ainda se encontram nessa situação a definem. Já a definição com base na existência da fome é determinante na visão das pessoas de classe média.

Por fim, reiteramos a posição dessa pesquisa de que o fenômeno da pobreza é apenas parte do que se constitui a vida e as pessoas nas favelas. Os territórios estudados são fonte profunda de resiliência e inteligência de gente interessada e interessante.

## Referências

ADAMS, Matthew. Hybridizing Habitus and Reflexivity: Towards an Understanding of Contemporary Identity? *Sociology*, v. 40, n. 3, p. 511-528, 2006.

BENTES, Anna C.; MORATO, Edwiges. Expressões de violência verbal e reflexividade face ao modelamento sociocognitivo e discursivo da pandemia de Covid-19. *Calidoscópico*, v. 19, n. 1, p. 18-31, 2021. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/22791>. Acesso em: 09 mar 2024.

BENTES, Anna. C.; REZENDE, Renato. Linguística Textual e Sociolinguística. In: SOUZA, Edson Rosa Francisco; PENHABEL, Eduardo; CINTRA, Marcos Rogério. *Linguística Textual: interfaces e delimitações*. São Paulo: Cortez Editora, 2017. p. 258-301.

BOURDIEU, Pierre. *A miséria do mundo*. Petrópolis: Vozes, 2008.

CASIMIRO, Sérgio. *Somos uma unidade de estudantes por uma só causa: processos de categorização social e elaboração de identidades em entrevistas com estudantes secundaristas da escola Carlos Gomes, em Campinas, São Paulo*. Tese (Doutorado em Linguística) - Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 2020. Disponível em: <https://www.unicamp.br/unicamp/index.php/teses/2021/01/12/somos-uma-unidade-de-estudantes-por-uma-so-causa-processos-de-categorizacao-social>. Acesso em: 09 mar 2024.

COUPLAND, Nikolas. *Style: language variation and identity*. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.

CHETTY, Ray; JACKSON, Matthew; KUCHLER, Theresa *et al.* Social capital I: measurement and associations with economic mobility. *Nature*, v. 608, 108-121, 2022. Disponível em: <https://www.nature.com/articles/s41586-022-04996-4>. Acesso em: 09 mar 2024.

CORTINA, Adela. *Aporofobia: a aversão ao pobre, um desafio para a democracia*. Tradução de Daniel Febre. São Paulo: Contracorrente, 2020.

FAHEL, Murilo; TELES, Letícia R. Medindo a pobreza multidimensional do estado de Minas Gerais, Brasil: olhando para além da renda. *Revista de Administração Pública*, v. 52, n. 3, p. 386-416, 2018.

KAGEYAMA, Angela; HOFFMANN, Rodolfo. Pobreza no Brasil: uma perspectiva multidimensional. *Economia e Sociedade*, Campinas, v. 15, n. 79-112, jan./jun. 2006.

KOCH, Ingedore G. V. *Desvendando os segredos do texto*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LICHAND, Guilherme; PERPÉTUO, Maria; SOARES, Priscila. *An education inequity index*. [S. l.], out. 2022. Disponível em: [https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract\\_id=4250539](https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=4250539). Acesso em: 09 mar. 2024.

MONDADA, Lorenza; DUBOIS, Danièle. Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. In: CAVALCANTE, Mônica; RODRIGUES, Bernardete. B.; CIULLA, Alena. *Referenciação*. São Paulo: Contexto, 2003. p. 17-52.

MORATO, Edwiges. Vigotski e a perspectiva enunciativa da relação entre linguagem, cognição e mundo social. *Educação e Sociedade*, ano 21, n. 71, p. 149-165, jul. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mWqtNJbCSKFB4GyykVYc58z/?format=pdf>. Acesso em: 09 mar 2024.

MORATO, Edwiges. Linguística textual e cognição. In: SOUZA, Edson. R.; PENHABEL, Eduardo; CINTRA, Rogério M. *Linguística Textual: interfaces e delimitações*. São Paulo: Cortez, 2017. v. 1, p. 394-430.

NARAYAN, Deep. *Can anyone hear us?: voices of the poor*. New York: Oxford University Press, 1999.

PETERS, Jan; BÜCHEL, Christian. Episodic future thinking reduces reward delay discounting through an enhancement of prefrontal-mediocortical interactions. *Neuron*, v. 66, n. 1, p. 138-148, 2010. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/20399735/>. Acesso em: 09 mar 2024.

REDE BRASILEIRA DE PESQUISA EM SOBERANIA E SEGURANÇA ALIMENTAR. *II Inquérito Nacional sobre Insegurança Alimentar no Contexto da Pandemia da COVID-19 no Brasil*. São Paulo: Fundação Friedrich Ebert, 2022.

REGO, Walquíria; PINZANI, Alessandro. *Vozes do Bolsa Família: autonomia, dinheiro e cidadania*. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2014.

RENAULT, Emmanuel. *L'expérience de l'injustice*. Paris: La Découverte, 2004.

SAWAIA, Bader. O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. In: SAWAIA, Bader (org.). *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. 2. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2001. p. 97-118.

SEN, Amarta. *Development as freedom*. New York: Anchor Books, 1999.

SPRENG, Nathan; STEVENS, Dale; CHAMBERLAIN, Jon; GILMORE, Adrian; SCHACTER, Daniel. Default network activity, coupled with the frontoparietal control network, supports goal-directed cognition. *NeuroImage*, v. 53, n. 1, 303-317, 2010. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/20600998/#full-view-affiliation-1>. Acesso em: 09 mar. 2024.

WILLEMS, Sara; SWINNENS, Wilfried; MAESENEER, Jan. The GP's perception of poverty: a qualitative study. *Family practice*, v. 22, n. 2, p. 177-183. 2005. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/15710642/>. Acesso em: 09 mar 2024.

YAZBEK, Maria Carmelita. Pobreza no Brasil contemporâneo e formas de seu enfrentamento. *Serviço Social e Sociedade.*, São Paulo, n. 110, p. 288-322, abr./jun. 2012. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/262616836\\_Poverty\\_in\\_Brazil\\_in\\_the\\_contemporary\\_time\\_and\\_ways\\_to\\_confront\\_it](https://www.researchgate.net/publication/262616836_Poverty_in_Brazil_in_the_contemporary_time_and_ways_to_confront_it). Acesso em: 09 mar. 2024.

Recebido em 24 de abril de 2023  
Aceito em 16 de novembro de 2023





# Memória e ausência na literatura latino-americana: a força do narrar em *Pedro Páramo*, de Juan Rulfo, e “El ahogado más hermoso del mundo”, de Gabriel García Márquez

Julia Rudek Machado\*

**Resumo:** Certas narrativas latino-americanas do século XX, muito ligadas aos costumes e à oralidade, têm a tradição como ponto de apoio na tentativa de manutenção de suas culturas locais, por meio da valorização do próprio relato. Pensando nisso e nas relações destes elementos com o texto fantástico, este trabalho tem por objetivo analisar a importância do ato de narrar em “El ahogado más hermoso del mundo”, de Gabriel García Márquez, e *Pedro Páramo*, de Juan Rulfo, como uma forma de preservar e manter viva a memória social. Pretende-se também estabelecer comparações entre os protagonistas dos dois textos, ambos “ausentes”, a fim de perceber de que maneira eles influenciam na necessidade de cada povoado em contar suas histórias, considerando os contextos e as questões sociais que marcaram ambas as produções literárias.

**Palavras-chave:** Literatura latino-americana; Narrativa; Ausência; Juan Rulfo; Gabriel García Márquez.

**Resumen:** Ciertas narrativas latinoamericanas del siglo XX, muy ligadas a las costumbres y a la oralidad, tienen la tradición como punto de apoyo en la tentativa de mantenimiento de sus culturas locales, por medio de la valorización del propio relato. Pensando en ello y en las relaciones de esos elementos con el texto fantástico, este trabajo tiene por objetivo analizar la importancia del acto de narrar en “El ahogado más hermoso del mundo”, de Gabriel García Márquez, y *Pedro Páramo*, de Juan Rulfo, como una forma de preservar y mantener viva la memoria social. Se pretende también establecer comparaciones entre los protagonistas de los dos textos, ambos “ausentes”, a fin de percibir de qué manera ellos influyen en la necesidad de cada pueblo en contar sus historias, considerando los contextos y las cuestiones sociales que marcaron ambas producciones literarias.

**Palabras clave:** Literatura latinoamericana; Narrativa; Ausencia; Juan Rulfo; Gabriel García Márquez.

---

\* Graduanda do curso de Letras – Português/Francês pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Este artigo foi elaborado na circunstância de avaliação de disciplina.

## 1. Introdução

É nesse domínio manchado de sangue, torturas,  
cárceres e demagogias aviltantes que a nossa literatura  
trava as suas batalhas.

(Julio Cortázar)

Em “Os processos de transculturação na narrativa latino-americana”, Ángel Rama (1985) trata das alternativas encontradas por alguns escritores na tarefa de impedir, por vias literárias, a perda da herança cultural da América Latina diante dos processos de homogeneização da modernidade que chega ao continente. Essas narrativas buscam, ainda que com a perda de parte dos valores e características de seus povos, transformar a influência que recebem em material que intensifique sua originalidade, possibilitando, através de textos nos quais há um fortalecimento da identidade latino-americana, uma consciência cultural ainda maior.

Buscamos, no presente artigo, identificar de que forma a intenção de manter tais culturas e identidades locais vivas aparece em duas obras diferentes — o romance *Pedro Páramo* (1955), do mexicano Juan Rulfo, e o conto “El ahogado más hermoso del mundo” (1968), de Gabriel García Márquez, colombiano. Para tal, parte-se de dois pontos comuns a ambas as narrativas: a figura do morto, em torno da qual as duas histórias são construídas, e a necessidade do narrar, elemento fundamental na manutenção de memórias e, conseqüentemente, de coletividades minoritárias. Utilizamos, além do texto de Rama, a contribuição teórica de outros autores, como Walter Benjamin (1936) e Giorgio Agamben (2014).

Embora muitos trabalhos tratem do papel que a literatura latino-americana desempenha na defesa de suas próprias raízes, o que toma sem dúvidas e de maneira essencial dimensões políticas, sociológicas e históricas, consideramos neste artigo que o ato de contar histórias é elemento central do engajamento de autores como os aqui colocados, trazendo também como ponto de partida para isso uma ausência, alguém que já não faz (ou nunca fez) parte do cenário no qual a narrativa se desenrola. Este trabalho ocupa apenas o início de uma investigação acerca das formas como é representada a figura do morto na literatura, em um contexto geral ou, mais especificamente, latino-americano.

Além da objetivada relevância a outras pesquisas voltadas à área da literatura e ao interesse do público diante dos assuntos trazidos, ressaltamos a importância desse estudo para um maior conhecimento acerca da nossa produção literária e a de nossos vizinhos, bem como para um reconhecimento necessário de nosso pertencimento à América Latina enquanto povo e do compartilhamento de nossas dores, sofrimentos, lutas e reivindicações, em um momento de cegueira trágica.

Dessa maneira, a partir de uma análise das influências totalmente opostas de Pedro Páramo e Esteban, o personagem afogado no conto de García Márquez, na construção ou na destruição de dois povoados distintos, e de como estes dependem do papel que é dado ao narrar e à (re)construção de memórias locais, busca-se lembrar, diante de tantos esquecimentos, o real valor da literatura e do contador de histórias — defendido por Benjamin (1936) —, bem como do nosso papel como leitores no abrir de olhos para todas as tentativas de apagamento de identidades e heranças, mesmo que não sejam, por enquanto, as nossas próprias.

## 2. Sobreviver à ausência

Ángel Rama discorre a respeito da importância da tradição na literatura para a manutenção da identidade do povo latino-americano. Diante de um enorme processo de aculturação no continente, manter elementos relacionados à vida cotidiana, aos costumes dos povos autóctones e às crenças de cada região é a solução encontrada para impedir a corrosão de suas culturas. Ele afirma:

Dentro da estrutura global da sociedade latino-americana, o regionalismo acentuava as particularidades culturais que haviam sido forjadas em áreas ou sociedades internas, contribuindo para definir seu perfil diferencial. Por isso mostrava propensão pela conservação daqueles elementos do passado que haviam contribuído para o processo de singularização cultural, procurando transmiti-los ao futuro como modo de preservar a configuração adquirida (Rama, 2001, p. 211).

Dessa maneira, segundo o autor, a necessidade de proteger e defender suas raízes sob ataque faz com que a literatura latino-americana mergulhe ainda mais naquilo que a define, “com o desejo de reexaminar de forma crítica suas condições peculiares, as forças de que dispõe, a viabilidade dos valores aceitos sem análise, a autenticidade de seus recursos expressivos” (Rama, 2001, p. 214). O cotidiano local torna-se muito presente em obras de diversos autores, incluindo os que serão trabalhados neste artigo, somado aos elementos que, simbolicamente, estruturam a América Latina como um todo.

Muitos desses elementos regionais acabam sendo representados literariamente pelo fantástico, que aparece no conto e no romance aqui estudados e serão tratados mais adiante. Segundo Luis Carlos Fernandes, no artigo “O fantástico e o maravilhoso da solidão latino-americana” (2002), a fusão do cotidiano com o *maravilhoso* — quando o leitor, diante do fantástico, “decide que se devem admitir novas leis da natureza, pelas quais o fenômeno pode ser explicado” (Todorov, 2014, p. 48) — evita que as culturas e raízes representadas sofram a influência que tanto as ameaça, principalmente vinda da Europa.

Na produção de contos isso aparece com uma força maior, visto que, depois da segunda metade do século passado, essa forma literária ganha mais visibilidade e relevância

em nosso continente, desenvolvendo-se com certa maturidade diante de questões históricas e sociais (Bittencourt, 2003). Além disso, como bem nos lembra Ricardo Piglia nas “Novas teses sobre o conto” (2004), há neste o resquício da tradição oral, do contar histórias, noção importantíssima na análise que pretendemos fazer ao longo do trabalho. Em suas palavras, “a presença de quem escuta o relato é uma espécie de estranho arcaísmo, mas o conto como forma sobreviveu porque levou em consideração essa figura que vem do passado” (Piglia, 2004, p. 100).

Assim, as narrativas latino-americanas das quais tratamos, não somente na forma de conto, ancoram-se na preservação de certa oralidade na literatura, sabendo que a transmissão de suas histórias sustenta e resguarda as identidades culturais de seus povos. Ainda segundo Gilda Bittencourt (2003), em “Conto e identidade literária na América Latina”, não se trata de preservar uma única identidade nacional, mas, sim, de afirmar constantemente a heterogeneidade cultural e literária presente no continente. Isso surge de perspectivas pós-coloniais que vão se colocando na Literatura na medida em que se percebe que uma das formas de se invalidar um povo é fazer o mesmo com as narrativas e histórias que o constroem.

Dessa maneira, levando em conta o que foi apresentado até o momento, analisaremos de forma mais aprofundada como a linguagem narrativa é capaz de sustentar a identidade latino-americana e, com isso, manter viva a noção de coletividade para um povo historicamente oprimido. Tal análise acaba por reforçar a importância da memória dentro de qualquer sociedade, pois, como aponta Fernandes (2002, p. 64),

Para Chiampi (1980), os traços capitais da nova linguagem ficcional hispanoamericana centralizam-se na problematização da perspectiva narrativa e crítica em relação ao próprio ato de contar, [...] que força um “reconhecimento inquietante” que traz de volta, para o leitor, o familiar coletivo, o oculto ou o dissimulado pela repressão da racionalidade, visando tocar sua sensibilidade enquanto membro dessa coletividade.

Os apontamentos tornam-se mais claros ao observarmos duas produções literárias de países diferentes e estruturas diferentes, nas quais o narrar encontra caminhos e consequências opostas, o que pode nos dar uma noção muito maior de sua importância. É mais produtivo, nesse sentido, ressaltarmos não tanto suas semelhanças, mas, com maior insistência, aquilo em que divergem, exemplificando através de dois povoados, um deles em ruínas e o outro em reconstrução, a urgência de se manter certa memória social — e, conseqüentemente, identitária — na luta para que sua própria história não seja apagada.

Além de serem narrativas que envolvem, de alguma maneira, a oralidade e o relato de histórias, ambos os textos dos quais falaremos agora giram em torno de uma figura ausente — a figura do morto. *Pedro Páramo* (1955) é um romance que narra o que aconteceu com o povoado de Comala, para o qual Juan Preciado vai em busca de seu pai depois que

sua mãe morre e faz a ele esse pedido. Seu pai é Pedro Páramo, um latifundiário que teve o povoado em suas mãos por muitos anos; no momento em que Juan chega a Comala, no entanto, ele já está morto, ainda assim atuando de forma central no texto.

Aos poucos, vai nos sendo revelado o porquê e como se passou sua morte. Quem conta a Juan Preciado, na realidade, são outras pessoas que habitavam o povoado na época em que Pedro Páramo era vivo, e também se encontram, no momento da narrativa, mortas. Assim, o romance mistura as vozes dos fantasmas de Comala, alternando entre passado e presente, projetando as memórias dos mortos ao leitor — Dolores, Eduviges, Abundio, Damiana, todos narram suas histórias de dentro de suas casas e debaixo da terra, sempre muito próximos a Juan, como se, ao perceberem que alguém vivo retornou a Comala, se esforçassem para que ele escutasse aquilo que tinham a dizer.

Já o conto de García Márquez, “El ahogado más hermoso del mundo” (2012), introduz o leitor a um povoado desconhecido, no qual, em um determinado dia, é encontrado na beira da praia o enorme corpo de um afogado, nomeado Esteban. Aqui, deparamo-nos novamente com a figura do morto, ausente somente em vida, mas que é recolhido no povoado e acaba por transformá-lo. O tom da narrativa, ao final, já é outro; a história de Esteban parece revolucionar também quem a lê.

Sua simples presença passa a movimentar a vida dos habitantes, presos na inércia. Para descrever o povoado, o narrador nos diz: “Tinha apenas umas vinte casas de tábuas, com pátios de pedra sem flores, dispersas no fim de um cabo desértico. A terra era tão escassa que as mães andavam sempre com medo de que o vento levasse os meninos”<sup>1</sup> (García Márquez, 2009, p. 48). Além disso, o início do conto nos dá a entender que estavam envolvidos, possivelmente, em uma guerra: “Os primeiros meninos que viram o volume escuro e silencioso que se aproximava pelo mar imaginaram que era um barco inimigo”<sup>2</sup> (García Márquez, 2009, p. 46). De tão poucos os que lá moravam, todos se reconheciam, sabendo desde o início que o afogado não era um deles.

Interessante mencionar que, embora todas as personagens do romance de Juan Rulfo estejam mortas, nossa análise tem foco em Pedro Páramo por ser a pessoa em torno da qual o povoado decai. Esteban e Pedro Páramo, ambas figuras ausentes, sem ações — pelo menos no momento presente — dentro das narrativas (marcadas pelo elemento maravilhoso tanto no tamanho do afogado como na presença dos fantasmas), alteram o ambiente de seus povoados de maneiras distintas: o primeiro, estimulando novas narrativas a respeito de como teria sido sua vida e fazendo com que os habitantes imaginassem uma

---

<sup>1</sup> “Tenía apenas unas veinte casas de tablas, con patios de piedras sin flores, desperdigadas en el extremo de un cabo desértico. La tierra era tan escasa, que las madres andaban siempre con el temor de que el viento se llevara a los niños” (García Márquez, 2012, p. 267-268).

<sup>2</sup> “Los primeros niños que vieron el promontorio oscuro y sigiloso que se acercaba por el mar, se hicieron la ilusión de que era un barco enemigo” (García Márquez, 2012, p. 267).

nova história ao lugar onde moram, inclusive um novo passado no qual o afogado faz parte de suas memórias, acaba abrindo os olhos do povoado para sua situação de infortúnio: “Homens e mulheres perceberam, pela primeira vez, a desolação de suas ruas, a aridez de seus pátios, a estreiteza de seus sonhos, diante do esplendor e da beleza do seu afogado”<sup>3</sup> (García Márquez, 2009, p. 54). Pedro Páramo, ao contrário, é o responsável pela decadência do povoado que habitava, por sua ausência de vida e por lá não morar mais nenhuma pessoa sequer. Juan Preciado também morre no decorrer do romance — “os murmúrios sussurrados me mataram”<sup>4</sup> (Rulfo, 2008, s.p.) — engolido por Comala como todos os outros. Após a morte de Susana, por quem Pedro era apaixonado, ele desiste de tudo, permanecendo longe e deixando o povoado à deriva. Susana morre considerada louca, e o latifundiário culpa os outros habitantes pela forma como reagem diante de sua desgraça:

Enterraram Susana San Juan e pouca gente em Comala percebeu. Lá havia festa. Apostava-se nos galos, ouvia-se música; os gritos dos bêbados e das vísporas. Até lá chegava a luz do povoado, que parecia uma auréola sobre o céu cor de cinza. Porque foram dias cor de cinza, tristes para a Media Luna. Don Pedro não falava. Não saía do seu quarto. Jurou vingar-se de Comala: – Vou cruzar os braços e Comala vai morrer de fome. E foi o que ele fez<sup>5</sup> (Rulfo, 2008, s.p.).

Na decadente Comala, aqueles que vagam procuram atrasar o esquecimento através do compartilhamento de suas vivências, buscando uma forma de se manterem vivos. Juan Preciado, sua única esperança, logo junta-se a eles; o livro nos convence, com seu tom melancólico, de que já é tarde demais para que Comala tenha qualquer tipo de salvação.

Walter Benjamin, em *O narrador* (1936), também conhecido como *O contador de histórias*, discute a respeito da importância do compartilhamento de experiências para manter a narrativa viva, em um momento no qual ela parece se enfraquecer. Enfraquecida a narrativa, a história de um povo também perde a força, como acontece com o povoado de Comala. No conto de García Márquez, por outro lado, as pessoas são salvas pelas histórias que Esteban as faz criar, tal qual uma força capaz de recolocar em movimento suas emoções, sonhos e tudo aquilo que lhes dá vida.

Enquanto limpam, cuidam e velam o corpo monumental do afogado, as mulheres imaginam como seria seu povoado com a presença de um habitante como aquele. Esteban ganha um nome e passa a ser um deles; para que não seja órfão, cada morador o assume

---

<sup>3</sup> “Hombres y mujeres tuvieron conciencia por primera vez de la desolación de sus calles, la aridez de sus patios, la estrechez de sus sueños, frente al esplendor y la hermosura de su ahogado” (García Márquez, 2012, p. 272).

<sup>4</sup> “Me mataron los murmullos” (Rulfo, 2007, s.p.).

<sup>5</sup> “Enterraron a Susana San Juan y pocos en Comala se enteraron. Allí había feria. Se jugaba a los gallos, se oía la música; los gritos de los borrachos y de las loterías.

Hasta acá llegaba la luz del pueblo, que parecía una aureola sobre el cielo gris. Porque fueron días grises, tristes para la Media Luna. Don Pedro no hablaba. No salía de su cuarto. Juró vengarse de Comala:

— Me cruzaré de brazos y Comala se morirá de hambre.

Y así lo hizo” (Rulfo, 2007, s.p.).

como seu parente, e isso cria uma nova relação familiar entre todas aquelas pessoas. A presença do afogado, sem que ele saiba, reconfigura a história e as memórias, passadas e futuras, de um povo. Benjamin (1987, p. 205) afirma que o narrador, aquele que cria novas narrativas e as transmite, tem o trabalho parecido com o de um artesão: “Contar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo, e ela se perde quando as histórias não são mais conservadas. Ela se perde porque ninguém mais fia ou tece enquanto ouve a história”. Em determinado momento do conto, encontramos a seguinte passagem:

Enquanto costuravam, sentadas em círculo, contemplando o cadáver entre ponto e ponto, parecia-lhes que o vento não fora nunca tão tenaz nem o Caribe estivera tão ansioso como naquela noite, e supunham que essas mudanças tinham algo a ver com o morto. Pensavam que se aquele homem magnífico tivesse vivido no povoado, sua casa teria as portas mais largas, o teto mais alto e o piso mais firme, e o estrado de sua cama seria de cavernas mestras com pernas de ferro, e sua mulher seria a mais feliz<sup>6</sup> (García Márquez, 2009, p. 49-50).

O confeccionar de novas narrativas ao povoado, sobre aquilo que poderia ter sido e o que será a partir do momento em que Esteban chega, evita que ele tenha um futuro, imaginamos, parecido com o de Comala. Em *Pedro Páramo*, parece nos ser narrado aquilo que Giorgio Agamben (2018) chama de “memória da perda do fogo”, ou seja, a lembrança do afastamento da narrativa, a tentativa de reaproximação e, em seguida, no caso do texto de Rulfo, a decepção por não conseguir recuperá-la. Benjamin afirma, ainda em *O narrador*, que o surgimento do romance moderno é o indício da morte do narrar, o que faz sentido se observarmos o fim da tradição oral e suas consequências no povoado de Comala.

*Pedro Páramo* narra, em outro plano, um conflito cultural, gerado pela expansão de uma burguesia que se personifica no latifundiário Pedro e na dominação que ele impõe ao povoado, o que reflete o contexto agrário do país (Borges, 2019, p. 118). No conto de García Márquez, mesmo que haja guerra, ela parece estar longe o suficiente para não atrapalhar o desenvolvimento da história. O conto, talvez, tenha sido escrito em um momento no qual as reivindicações tinham a força necessária para dar um fim vitorioso ao povoado; no romance, a luta, ao que parece, já está entregue, possibilitando somente um final de perda. É possível interpretar as duas produções, de maneira complementar, como uma metáfora da situação na qual a América Latina se encontra atualmente.

Todas as contraposições entre conto e romance nos parecem refletir nos rumos que as histórias de *Pedro Páramo* e “El ahogado más hermoso del mundo” tomam. Segundo

---

<sup>6</sup> “Mientras cosían sentadas en círculo, contemplando el cadáver entre puntada y puntada, les parecía que el viento no había sido nunca tan tenaz ni el Caribe había estado nunca tan ansioso como aquella noche, y suponían que esos cambios tenían algo que ver con el muerto. Pensaban que si aquel hombre magnífico hubiera vivido en el pueblo, su casa habría tenido las puertas más anchas, el techo más alto y el piso más firme, y el bastidor de su cama habría sido de cuadernas maestras con pernos de hierro, y su mujer habría sido la más feliz” (García Márquez, 2012, p. 268-269).

Agamben, no ensaio “O fogo e o relato” (2014), toda Literatura é a expressão de certo luto pela perda do contato com o fogo, com a partilha de memórias através da narrativa. Ele afirma em seguida que

Nesse gesto imperioso, às vezes se produz um tremor, algo como uma vacilação íntima, em que abruptamente o estilo transborda, as cores desbotam, as palavras balbuciam, a matéria coalha e entorna. Esse tremor é a maneira; esta, na sedimentação do hábito, testemunha mais uma vez a ausência e o excesso do fogo. E em cada escritor verdadeiro, em cada artista há sempre uma maneira que se mantém à distância do estilo, um estilo que se desapropria em maneira. Desse modo, o mistério desfaz e afrouxa a trama da história, o fogo amarfanha e consome a página da narrativa (Agamben, 2018, s.p.).

Em *Pedro Páramo*, apesar do romance conter um final de aparente conformismo diante da impossibilidade de se reviver Comala, existem lapsos do narrar, que recontam a história do povoado a Juan Preciado até que tais pontos de memória se desvanecem junto com o protagonista. São momentos de reencontro com o fogo, ainda que não durem; encenam um resquício de esperança, que não sobrevive, mas ainda demonstra uma força que emana do povoado, mesmo que dormente. No início do romance, Damiana já prevê o cessar dos murmúrios que insistem, dolorosamente, em se propagar: “Esta cidade está cheia de ecos. Parece até que estão trancados no oco das paredes ou debaixo das pedras. [...] acho que vai chegar o dia em que esses sons se apagarão”<sup>7</sup> (Rulfo, 2008, s.p.).

O destino dos habitantes do povoado de Esteban nos mostra, talvez, uma maior facilidade do gênero conto na manutenção da tradição oral, com base no que Benjamin diz sobre o romance, por exemplo, além das constatações a respeito do texto de Rulfo. Esteban parece conter, apesar de sua “ausência” e de não se manifestar em nenhum momento — há vezes, porém, que parece conversar com aqueles homens e mulheres —, a autoridade do contador de histórias da qual Benjamin trata, que abre espaço para o narrar:

Ora, é no momento da morte que o saber e a sabedoria do homem e sobretudo sua existência vivida – e é dessas substâncias que são feitas as histórias – assumem pela primeira vez uma forma transmissível. [...] assim o inesquecível aflora de repente em seus gestos e olhares, conferindo a tudo o que lhe diz respeito aquela autoridade que mesmo um pobre-diabo possui ao morrer, para os vivos em seu redor. Na origem da narrativa está essa autoridade (Benjamin, 1987, p. 207-208).

---

<sup>7</sup> “Este pueblo está lleno de ecos. Tal parece que estuvieran cerrados en el hueco de las paredes o debajo de las piedras. [...] Pienso que llegará el día en que estos sonidos se apaguen” (Rulfo, 2007, s.p.).

Para o povoado, Esteban era especial, “não tinha o semblante solitário dos outros afogados do mar, nem tampouco a catadura sórdida e indigente dos afogados dos rios”<sup>8</sup> (García Márquez, 2009, p. 49). Ele ensina-os, mesmo em morte, e dá a eles outro destino, da mesma forma como eles dão a Esteban uma história e, ao final, lindos funerais para devolvê-lo ao mar. Ele chega àquela terra confundido com um barco inimigo, mas é acolhido, amado e acaba por revolucionar um povoado triste e solitário. Não pelo que ele tinha, mas pelo que tinham aquelas pessoas; Esteban mobiliza o que o povoado já era, mas não mais se lembrava. Um homem afogado, que mal cabia dentro das casas, não passava pelas portas e era grande demais para qualquer roupa, gera tamanha compaixão nas pessoas que o recebem que tem novas vestimentas costuradas só para si, e, depois de velado e enterrado novamente nas ondas, faz com que aquele povoado carregue seu nome, a partir daquele momento com casas grandes, portas altas e largas e pisos firmes, para caso um dia ele deseje voltar.

O conto de García Márquez pode ser comparado com o conceito de “transculturação”<sup>9</sup> de Fernando Ortiz, trazido por Rama (1974), uma vez que exemplifica o ato de adaptar-se ao que vem de fora, porém o fazendo a partir do que já se tem do lado de dentro; tornar parte de si o estranho, e, em seguida, moldá-lo conforme as suas próprias características, vivências e experiências.

O que fica quando lemos “El ahogado más hermoso del mundo” e *Pedro Páramo*, levando em conta a análise aqui feita, é a importância da memória para uma coletividade, elemento fundamental e que não existe fora da narrativa. Isso torna-se claro quando comparamos Comala, que, diante da destruição causada por Pedro Páramo, acaba também rendida ao esquecimento, devido à ausência de alguém que ouça e possa reproduzir as histórias de cada um dos habitantes, e o povoado de Esteban, colocado novamente em pé após a presença tácita e serena de alguém capaz de fazer com que aquele povo sonhasse novamente, criando novas narrativas e construindo novas possibilidades para uma terra antes perdida e sem esperanças.

Comala não sobrevive à ausência, quase como se esta fosse a representação do próprio perigo de ver sua cultura morrer. O povoado de Esteban, em contraponto, ressignifica sua passagem, mantendo-se vivo apesar da ida de seu afogado, em um processo quase antropofágico de transformação e redefinição daquilo que eram em direção ao que resolveram se tornar.

---

<sup>8</sup> “no tenía el semblante solitario de los otros ahogados del mar, ni tampoco la catadura sórdida y menesterosa de los ahogados fluviales” (García Márquez, 2012, p. 268).

<sup>9</sup> “Entendemos que o vocábulo ‘transculturação’ expressa melhor as diferentes fases do processo transitivo de uma cultura a outra, porque este não consiste apenas em adquirir uma cultura, que é o que a rigor indica o vocábulo anglo-americano ‘aculturação’, mas implica também necessariamente a perda ou o desligamento de uma cultura precedente, o que poderia ser chamado de uma parcial *desaculturação*, e, além disso, significa a conseqüente criação de novos fenômenos culturais que poderiam ser denominados *neoculturação*” (Ortiz, 1963 *apud* Rama, 1974, p. 216, grifos do autor).

A comparação entre essas duas obras, dessa maneira, permite uma maior compreensão a respeito do papel não somente da memória dentro de uma sociedade, mas, também, de sua transmissão, como garantia da sobrevivência daquilo que forma e constitui um povo e sua identidade. A partir disso, é essencial a reflexão a respeito daquilo que impede essa transmissão; a tirania, presente em figuras como o próprio Pedro Páramo, o autoritarismo, que censura e provoca silenciamento, a diminuição e extinção de diversas culturas para a promoção de outras, entre tantos casos. Assim, foi de nosso intuito refletir, nestas páginas, sobre a necessidade do narrar como estratégia de combate, defendendo o compartilhamento de memórias e sabedorias sobre nosso presente, passado e futuro enquanto continente, para que não sejam mais abertas quaisquer brechas de dominação e aculturação.

### 3. Considerações finais

A partir de tudo o que foi exposto e da comparação por nós estabelecida entre os textos de Rulfo e García Márquez, concluímos este artigo de maneira favorável à eficácia do narrar como forma de preservação cultural de qualquer povo, agindo como uma arma em prol de identidades que, por políticas coloniais de extermínio e silenciamento, correm o risco de desaparecer. O ato de contar, recontar e manter vivas as histórias de uma coletividade, em benefício de sua memória, permite que tais histórias continuem a ser escritas; o passado, quando lembrado, serve de combustível para a criação de novos futuros, construídos nas experiências, nas vivências e na força que se acumula com a lembrança. Conforme disse Walter Benjamin, em suas “Teses sobre o conceito da História” (Benjamin, 2012 [1940], s.p.), “cada época deve tentar sempre arrancar a tradição da esfera do conformismo que se prepara para dominá-la. [...] Nem os mortos estarão seguros se o inimigo vencer. E esse inimigo nunca deixou de vencer”.

Com base na análise de ambos os textos, percebemos o poder que a narrativa tem não somente em um único povoado, mas em um continente inteiro. Tanto *Pedro Páramo* como “El ahogado más hermoso del mundo”, dessa maneira, simbolizam uma potência que parte do micro (dentro da narrativa) para o macro (na América Latina como um todo), em torno de uma figura que, em sua ausência, é capaz de destruir ou construir; derrubar ou levantar do chão.

Por fim, nosso objetivo é mostrar, principalmente por meio do conto de García Márquez, que a vida se refaz na arte. Este trabalho funciona, assim, como um manifesto a favor da Literatura, depois de todas as páginas que passamos defendendo a narrativa como forma de sobrevivência. Defendemos também, o que fica implícito em nosso trabalho, o olhar para trás vindo de nós, latino-americanos, visto que não existe liberdade a um povo se este não conhece seu passado. É um dever tomarmos Comala como um exemplo a não ser seguido; e, com isso, olharmos para nosso futuro da mesma forma como fez o povoado

de Esteban, uma vez desperto e saudoso de quem por tanto tempo não pode ser, no reencontro com sua própria identidade.

## Referências

- AGAMBEN, Giorgio. O fogo e o relato. In: AGAMBEN, Giorgio. *O fogo e o relato: ensaios sobre criação, escrita, arte e livros*. São Paulo: Boitempo, 2018. p. 27-36.
- BENJAMIN, Walter. O narrador: Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política*. 3 ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 197-221.
- BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito da História. In: BENJAMIN, Walter. *O anjo da História*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. p. 1-25.
- BITTENCOURT, Gilda. Conto e identidade literária na América Latina. *ORGANON*, Porto Alegre, v. 17, ed. Especial, p. 23-28, dez. 2003. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/242544>. Acesso em: 23 jan. 2023.
- BORGES, Thiago Roney Lira. Contaminação no realismo maravilhoso: o traço testemunhal e o espectro em/de *Pedro Páramo* como rastro para a *nueva narrativa hispano-americana*. *Cadernos Literários*, v. 25, n. 1, p. 117-126, 2019. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/cadliter/article/view/9390>. Acesso em: 23 jan. 2023.
- FERNANDES, Luis Carlos. O fantástico e o maravilhoso da solidão latino-americana. *Itinerários*, Araraquara, v. 19: p. 55-65, 2002. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/itinerarios/article/view/2655>. Acesso em: 23 jan. 2023.
- MÁRQUEZ, Gabriel García. O afogado mais bonito do mundo. In: MÁRQUEZ, Gabriel García. *A incrível e triste história de Cándida Erêndira e sua avó desalmada*. 22 ed. Rio de Janeiro: Record, 2009. p. 46-55.
- MÁRQUEZ, Gabriel García. El ahogado más hermoso del mundo. In: MÁRQUEZ, Gabriel García. *Gabriel García Márquez: todos los cuentos*. Barcelona: Mondadori, 2012. p. 267-273.
- PIGLIA, Ricardo. Novas teses sobre o conto. In: PIGLIA, Ricardo. *Formas breves*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004. p. 95-114.
- RAMA, Ángel. Os processos de transculturação na narrativa Latino-americana. In: RAMA, Ángel. *Literatura e cultura na América Latina*. São Paulo: EDUSP, 2001. p. 209-238.
- RULFO, Juan. *Pedro Páramo*. Madrid: Ediciones Cátedra, 2007.
- RULFO, Juan. *Pedro Páramo*. Rio de Janeiro: BestBolso, 2008.
- TODOROV, Tzvetan. *Introdução à literatura fantástica*. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.

Recebido em 16 de julho de 2023  
Aceito em 15 de dezembro de 2023

**apl\_**

**[periodicos.ufpe.br/revistas/peda letra](http://periodicos.ufpe.br/revistas/peda letra)**