



123456...



ADVERBIO

REVISTA CIENTÍFICA DOS CURSOS DE COMUNICAÇÃO DO CENTRO UNIVERSITÁRIO FAG



VOL. 20 - N. 38 | JAN./JUN. 2026 | ISSN 1808-883X

ADVÉRBIO

REVISTA CIENTÍFICA DOS CURSOS DE COMUNICAÇÃO DO CENTRO UNIVERSITÁRIO FAG

VOL. 20 - N. 38 | JAN./JUN. 2026 | ISSN 1808-883X

EXPEDIENTE

Coordenação Editorial da Revista

Prof. Dr. Alex Carmo

Prof. Dr. Ralph Willians de Camargo

Profa. Ma. Vanessa Luiza de Wallau

Conselho Editorial

Prof. Ma. Adriana da Silva Boeira, Prof. Dr. Afonso Cavalheiro, Dr. Alcemar Dionet de Araújo, Prof. Esp. Aline Gurgacz Ferreira, Prof. Prof. Ma. Andréia Tegoni, Prof. Dr. Cleber da Silva Luz, Prof. Me. Eduardo Miguel Prata Madureira, Prof. Dr. Gustavo Prado, Prof. Dr. Hertz Wendel de Camargo, Prof. Dr. João Carlos Rossi, Prof. Esp. Julliane Brita, Prof. Ma. Mayara Zanatta Fank, Prof. Me. Maicon Ferreira de Souza, Profa. Ma. Pamela Tais Clein Capelin, Profa. Dra. Patricia Barth Radaelli de Oliveira, Prof. Dr. Sandro Adriano da Silva.

Arte da capa

Agência Experimental de Comunicação Integrada – AGE CIN

Revisão desta Edição

Editores e pareceristas da revista

Foco e escopo

A revista Advérbio tem como objetivo divulgar pesquisas e estudos de discentes, docentes e pesquisadores na área de Comunicação Social e áreas afins, sob a forma de artigos, ensaios, resenhas e monografias. A política editorial da revista está voltada à reflexão dos saberes e das práticas de pesquisa que alicerçam o desenvolvimento do conhecimento a partir da Graduação.

SUMÁRIO

ARTIGOS

O enfrentamento ao racismo na escola pelos caminhos da literatura 04

Luciana Aparecida Bravim Macarini

Valdirene Aparecida Cotta

Paulo Cesar Fachin

Entre línguas e fronteiras: desafios para o ensino de inglês em contextos migratórios sob uma perspectiva crítica 17

Larissa Giordani Schmitt

Maria Fernanda de Souza

As lavadeiras: história e ficção em *Água de barrela*, de Eliane Alves Cruz 30

Yuri Juan de Oliveira

Wilma dos Santos Coqueiro

Mirian de Oliveira Cardoso

Entre a estética e o mercado: a formação docente em Letras diante das tensões entre Letramento literário e Literatura de consumo 48

Naire Luize Soares Medeiros

Vanessa Luiza de Wallau

Da inocência à consciência: a evolução da bondade em Dostoiévski — Míchkin e Aliócha como arquétipos éticos 76

Lara Passini Vaz-Tostes

Consciência fonológica e leitura instrumental em exames de alta relevância: o caso dos homófonos e dos artigos indefinidos 99

Anelise Alves Basso

Diego Soares Alves

IA e jogos digitais no ensino de línguas estrangeiras: Possibilidades para a construção de espaços de aprendizagem acolhedores 115

Larissa Giordani Schmitt

Yasmim de Souza Santos Dobler

ARTIGO 1

O ENFRENTAMENTO AO RACISMO NA ESCOLA PELOS CAMINHOS DA LITERATURA

LUCIANA APARECIDA BRAVIM **MACARINI**
VALDIRENE APARECIDA **COTTA**
PAULO CESAR **FACHIN**

O ENFRENTAMENTO AO RACISMO NA ESCOLA PELOS CAMINHOS DA LITERATURA

Luciana Aparecida Bravim **Macarini**¹

Valdirene Aparecida **Cotta**²

Paulo Cesar **Fachin**³

RESUMO:

O presente artigo institui-se a partir de uma adaptação resumida da dissertação “Leitura e Literatura: uma proposta de combate ao racismo para alunos de sextos anos do ensino fundamental” (Macarini, 2018) e analisa a operação da literatura na sustentação e no combate ao racismo no Brasil. Com base em autores como Foucault (1996), Althusser (2007), Rosenfeld (1976) e Candido (2005), evidencia-se que a literatura organiza o pensamento e estrutura as formas de percepção do mundo, não sendo um instrumento neutro, mas dialógico e ideológico, revelando-se como arena de disputa de sentidos, cujo vínculo intrínseco ao poder é capaz de modelar subjetividades. No âmbito escolar, compreendido como Aparelho Ideológico do Estado, o texto mostra como discursos e materiais didáticos historicamente cooperaram para a produção/manutenção de estereótipos sobre a população negra. Por fim, enfatiza-se o papel da literatura negra como prática de resistência e humanização, permeando novas formas de representação, memória e consciência social capazes de confrontar narrativas hegemônicas e promover o enfrentamento ao racismo.

PALAVRAS-CHAVE:

Racismo. Linguagem. Literatura. Educação.

¹ Pós-doutoranda e doutora em Letras do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste. Professora de Língua Portuguesa da Rede Estadual de Ensino do Paraná. E-mail: lubravim@hotmail.com.

² Pós-doutoranda e doutora em Letras do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste. Professora da Rede Municipal de Ensino de Cascavel/PR. E-mail: valdirenecotta@hotmail.com.

³ Pós-doutorado pelo Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Ponta Grossa –UEPG e Doutor pelo Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste. Professor de língua espanhola do IFSC – Instituto Federal de Santa Catarina. E-mail: paulo.fachin@hotmail.com.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo constitui-se como excerto reestruturado de uma das seções da dissertação “Leitura e Literatura: uma proposta de combate ao racismo para alunos de sextos anos do ensino fundamental” (Macarini, 2018), na qual discute-se, primordialmente, acerca do potencial social da escola e da literatura na manutenção e no combate ao racismo desde as séries iniciais.

Em 1970, ao ministrar sua aula inaugural no *College de France*, Michel Foucault já demonstrava preocupação referente à contradição existente entre a escola e o acesso aos discursos. Para o filósofo francês, “[...] todo sistema de educação é uma maneira política de *manter* ou *modificar* a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que elas trazem consigo” (Foucault, 1996, p. 44). O filósofo francês afirmava que, embora a escola fosse, de direito, o instrumento graças ao qual todo indivíduo poderia ter acesso a quaisquer tipos de discursos, a distribuição que ela faz deles estaria marcada pelo pertencimento do aluno a uma classe social, pelas oposições e lutas sociais de classe.

No caso da escola brasileira, à medida que essa se fundou sob os parâmetros de uma sociedade colonialista, assumiu e cristalizou na sua própria linguagem os valores e os ideais do colonizador e, a partir desse aspecto monocultural – que se privilegiava o branco em detrimento do negro e do índio – a escola ajudou a construir e projetar o sistema de desigualdades e preconceitos raciais que sempre operou no país.

E nessa atuação e condição que a instituição escola faz parte do que Althusser (2007) denominou por “Aparelho Ideológico do Estado”. Segundo o autor, todos os sistemas de dominação – dentre eles, o racismo – ambicionam reproduzir os meios e condições que permitam sua própria subsistência. E o desejo de manter o poder nas mãos de um determinado grupo encontra nos aparelhos do estado um potencial ponto de articulação e propagação de estratégias que garantam o sucesso de seu projeto, pois são nesses espaços que se constituem as culturas justificadoras da manutenção da superioridade do branco, aprofundando-as na trama social.

Sendo assim, a escola brasileira, não somente pela opressão, mas, principalmente, pela disseminação ideológica racista, contribuiu para que a ilusão da supremacia branca incida sobre o imaginário popular e nele se perpetue como

evidenciam a durabilidade de seus efeitos nas notícias jornalísticas cotidianamente veiculadas e nas estatísticas já mencionadas no capítulo anterior.

Ao tomar para si a carga (supostamente neutra) da socialização dos saberes e tecnologias, a escola encontrou na linguagem uma das formas mais significativas de fortalecer os ditames racistas, sem que fossem, notadamente, percebidos. Sob a utopia de uma sociedade igualitária, representou os interesses do grupo branco dominante de maneira que, nem sempre, o grupo negro dominado se percebesse como sujeito passivo do assédio ideológico que, embora sutil, justificava, legitimava e alimentava as práticas racistas. Desse modo, ao mesmo tempo em que oferecia – mesmo que parcialmente – aos brasileiros os conhecimentos necessários para a superação de condições de analfabetismo, pobreza e dependência, simultaneamente, reforçava essas mesmas condições pelo racismo presente nas relações políticas, sociais e ideológicas da sociedade, por meio dos signos linguísticos, imagéticos e simbólicos dispostos tanto nos discursos de profissionais quanto na apresentação de materiais didáticos.

2 RACISMO NOS MATERIAIS DIDÁTICOS

Na contemporaneidade, muitos estudos comprovam as cristalizações linguísticas dos padrões da classe dominante – colonizadores europeus – tanto na literatura, como nos livros didáticos e nos dicionários de Língua Portuguesa (Rosemberg, 1998; Munanga, 1986). Nesses registros, a língua se assume como o que Rosenfeld chamou de “fato sociocultural”, pois no seu vocabulário e na sua sintaxe é possível constatar, em certa medida, a estrutura da sociedade e maneira como ela interpretou as condições materiais da vida social [racial brasileira] (Rosenfeld, 1976, p. 57). Em muitos desses materiais (cuja circulação pela escola é livre e, muitas vezes, oficialmente imposta), a representação da figura negra, escrita ou imagética, revela o caráter discriminatório que permeou a constituição da sociedade brasileira e, ainda hoje, reforça a percepção da raça como negativa e inferior à branca.

Nos dicionários, especificamente, a discrepância de representações pode ser reconhecida na leitura de verbetes como “negro” e “branco”, por exemplo. Na versão

online do glossário *Michaelis*, as definições para o termo “negro” são dadas da seguinte maneira:

Negro: adj.: 1. Que tem a cor mais escura de todas, como o piche e o carvão. 2. Que se refere à pessoa de etnia negra. 3. Que não tem luz, completamente escuro e sombrio. 4. Que está encardido; preto. 5 {fig}. Que é triste ou lúgubre. 6 {fig}. Que anuncia infortúnios; nefasto. 7 {fig}. Que inspira medo ou pavor; tenebroso. 8. Que revela crueldade ou sordidez; perverso. 9. Que absorve toda a luz que nele incide. Negro: sm: 1. A cor do piche ou do carvão, preto. 2. Indivíduo de etnia negra. 3. Aquele que vive sujeito a um senhor; escravo. 4. Pessoa que trabalha muito (Michaelis, 1998, s.p.).

Em contrapartida, para o verbete “branco”, encontram-se significados relacionados à pureza, tais como: cândido, limpo, inocente, sem malícia, até expressões impactantes como “pessoa importante ou que exerce o poder, padrão”.

Assim, diante de uma atividade escolar corriqueira de busca de significados para as palavras, o aluno pode ser convidado a reconhecer-se em dois grupos opostos: um, de carga pejorativa e vexatória; outro, de dimensões positivas e abonadoras. A partir desse exemplo, emerge uma justificativa para a histórica não aceitação racial, para a negação de pertencimento étnico e pelo desejo de branqueamento que vem se evidenciando entre os jovens brasileiros – que tentam esticar os cabelos, clareá-los, mantê-los eternamente presos, a fim de mascarar uma condição estética ilusoriamente inferior. Ao passo que o aluno branco é levado a perceber-se como possuidor de atributos inacessíveis ao outro, tais como inocência, pureza, lisura, limpeza etc.

Para Eni Orlandi, há na linguagem uma simulação – ideologia – sobre a qual são construídas transparências que orientam a interpretação em uma determinada direção:

A interpretação é sempre regida por condições de produção específicas que, no entanto, aparecem como universais, eternas. É a ideologia que produz o efeito da evidência, e da unidade, sustentando-se sobre o já-dito, os sentidos institucionalizados, admitidos como naturais (Orlandi, 1994, p. 57).

Dentro dessa configuração, por estar em um processo não finalizado de apropriação de conhecimentos, o estudante pode ser afetado em sua formação enquanto sujeito por conceber o conteúdo dos dicionários como representante de uma verdade neutra e absoluta, transparente e imutável, na qual há uma dualidade – de

bondade (branquitude) e ruindade (negritude) – em que ele está, obrigatoriamente, inserido.

Essa possibilidade de interpretação progride à medida que, também, o sistema de signos visuais adquire uma função mediadora entre o simbólico e a efetividade que instiga a discriminação. Thompson (2001, p. 20) afirma que, na produção e na distribuição de formas simbólicas, o homem se serve de muitas fontes para construir ações que possam intervir no curso dos acontecimentos, com consequências diversas. Nesse sentido, todas as instituições que assumem o papel de formar, informar e comunicar, sobretudo o sistema educacional, exercem um papel fundamental na transmissão de formas simbólicas, conhecimentos, crenças, costumes, habilidades e competências que fomentarão ou não desigualdades raciais.

Sendo assim, não somente por meio das palavras, mas, também, das pinturas, esculturas, desenhos e fotografias dos livros didáticos – nos quais a representação do negro é, muitas vezes, revelada em situações humilhantes, subservientes, violentas e opressoras – reforça-se o ideário racista com o desprezo a contribuição positiva do negro para a constituição da nação, fazendo com que o alunado negro tenha vergonha do seu passado oprimido e o alunado branco se orgulhe do seu grupo opressor.

Caso não lhes seja ensinado, muitos estudantes não poderão perceber sozinhos que a (re) produção de uma imagem jamais é gratuita (Aumont, 2005) e que quando uma imagem é escolhida para representar um fato ou um período, inúmeras outras foram preteridas em benefício do objetivo de estabelecer entre aquele símbolo e seu receptor uma representação parcial e ideológica de uma condição social histórica passada, para exercer influência sobre a percepção e visão de mundo presente. Por conseguinte, os estudantes negros podem inferir que toda a vida social de seus antepassados está concretizada naquele conteúdo imagético, ignorando, portanto, outras condições que não foram dispostas simbolicamente.

A linguagem denota o preconceito racial, inclusive, naquilo que deixa de dizer. Quando os profissionais da educação se abstêm de incluir as questões raciais nos documentos escolares, nos planejamentos de ensino ou fazem alusão aos alunos negros com eufemismos como “indivíduo de cor” ou “moreno”, negam – conscientemente ou não – a existência dos afrodescendentes na composição da sociedade brasileira e remontam o seu grupo social como portador de uma identidade

negativa que deve ser apagada pelas benesses linguísticas brancas, que não ofendem, mas confortam ou apagam.

3 RACISMO E LITERATURA

Refletido também na literatura, o racismo, presente nos diversos segmentos da sociedade, contribuiu para a repercussão de estereótipos em diversas obras, amplamente lidas e estudadas nas escolas. Propagando e reforçando a dificuldade de aceitação da figura do negro no Brasil, a menção estigmatizada da etnia, como era representada, distanciava-se de ser um elemento implicador de fortalecimento da construção de identidade racial. Pelo contrário: em muitos textos, os estereótipos emergiam em figuras subalternas, infantilizadas, serviçais e animalizadas, intensificando a diminuição do negro com relação ao branco. Era o bobo, secundário, obediente e sem identidade, anseios ou representatividade social. Na obra *O cortiço* (1890), por exemplo, Aloísio de Azevedo denunciou essa dimensão ao caracterizar Bertoleza, parceira de João Romão, que muito lhe serviu enquanto amante e criada, mas que, a partir do momento em que o branco enriqueceu, fora abandonada, como traste velho, imprestável.

Bertoleza é que continuava na cepa torta, sempre a mesma crioula suja, sempre atrapalhada de serviço, sem domingo nem dia santo: essa, em nada, em nada absolutamente, participava das novas regalias do amigo: pelo contrário, à medida que ele galgava posição social, a desgraçada fazia-se mais e mais escrava e rasteira. João Romão subia e ela ficava cá embaixo, abandonada como uma cavalgada de que já não precisamos para continuar a viagem (Azevedo, 1997, p. 150).

O excerto demonstra a habilidade de Azevedo em utilizar da poética da zoomorfização para delinear as figuras dos desgraçados, mas denota, também, as marcas notáveis que costumava inferir ao negro, tais como perversão promiscuidade.

A dimensão dos preconceitos pode ser aquilatada em romances como o regionalista *Os Brilhantes* (1906), por exemplo.

Grande crime cometia um homem de cor levantando os olhos para uma mulher branca [...] a vida do mestiço era muito pouca coisa para pagar tão grande atrevimento [...] a morte do mestiço nada era comparada à sua ofensa [...] Jesuíno tirar-lhe-ia cem vidas, se as tivesse, e talvez não se julgasse vingado (Teófilo *apud* Moura, 2005, p. 73).

Ao se referir ao termo “cabra” como o resultado da mistura étnica, nesse mesmo romance, Rodolfo Teófilo profere, ainda:

O cabra é o produto do casamento de índios e africanos, inferior aos elementos que o formam [...] o cabra é pior do que caboclo e do que negro. É geralmente um indivíduo forte, de maus instintos, petulante, sanguinário, muito diferente do mulato por lhe faltarem as maneiras e inteligência destes. É tão conhecida a índole perversa do cabra que o povo diz: não há doce ruim e nem cabra bom! (Teófilo, 1972 *apud* Moura, 2005, p. 75).

Em obras como *O bom crioulo* (1895), de Adolfo Caminha, e *A carne* (1888), de Júlio Ribeiro, a exacerbação da sexualidade do negro tornou-se corriqueira e reforçou a imagem do negro sedutor, objeto sexual e desprovido de pudores, conforme evidencia Proença Filho:

O negro ou o mestiço de negro erotizado, sensualíssimo, objeto sexual, é uma presença que vem desde a Rita Baiana, do citado *O cortiço*, e mesmo do mulato Firmo, do mesmo romance, passa pelos poemas de Jorge de Lima, como “Nega Fulô”, suaviza-se nos Poemas da negra (1929), de Mário de Andrade e ganha especial destaque na configuração das mulatas de Jorge Amado (Proença Filho, 2004, s.p.).

Embora, nos anos finais do século XIX, os filhos de escravos ganhassem espaço nas narrativas ficcionais, somente no século XX, com o advento do Modernismo, o negro – assim como o pobre e o índio – começou a receber da literatura uma abordagem mais pautada pela criticidade. Para Proença Filho (2004), estudioso das questões raciais brasileiras e seus entrelaçamentos com a literatura, ainda que obtivessem algum destaque, as representações do negro eram marcadas pelo preconceito e pelo estereótipo.

Ao citar obras conhecidas como *Escrava Isaura* (1872) e *O mulato* (1881), o autor chama a atenção para a tentativa de branqueamento que caracterizava a representação das personagens, para a aceitação da submissão e para a construção de uma postura vitimizada do negro, embora houvesse nos autores uma aparente sincera simpatia para com os movimentos abolicionistas. Para Proença Filho, a intenção demarcada nos livros:

[...] não busca a especificidade cultural e psicológica do negro; ao contrário, assimilando-lhe o caráter aos ideais de comportamento da raça dominante, branqueia a figura moral do preto, facilitando-lhe assim a identificação simpática das plateias burguesas com os sofrimentos dos escravos (Proença Filho, 2004, p. 64).

Para o autor, os negros foram representados, pela visão de alguns escritores, por meio de diversos estereótipos: do negro heroico (por Fagundes Varela em *Mauro, o escravo*, em 1864); o infantilizado, serviçal e subalterno (em peças de teatro como *O demônio familiar*, de José de Alencar, em 1857; e *O cego*, de Joaquim Manuel de Macedo, em 1851); o negro animalesco, fera ou demônio (como no romance *O Cortiço*, de Aluísio de Azevedo, em 1900; *As vítimas-algozes*, de Joaquim Manuel de Macedo, em 1873); o negro pervertido (no romance *O bom crioulo*, de Adolfo Caminha, em 1885) e de raça inferior (como em *O presidente negro*, de Monteiro Lobato, em 1926).

Provenientes de uma sociedade na qual a procedência europeia era apontada como um fator de superioridade, e à raça negra eram difundidas inúmeras inverdades morais e científicas, era natural que literatos célebres como os mencionados por Proença deixassem transparecer em seus escritos o preconceito racial ao qual estavam habituados. Sobre as influências sociais refletidas na literatura, Rosenfeld afirma:

É inevitável [...] que à obra se associem valores e ideias. A presença deles, a preponderância de uns sobre os outros e a maneira como são organizados, decorre da determinada visão de mundo, também do mundo social (visão religiosa, burguesa, marxista, etc.) e, em última análise, de determinada poção prévia, de determinada atitude valorativa em face do mundo, atitude não necessariamente raciocinada e que, na obra, certamente não se reveste de dogmatismo (Rosenfeld, 1976, p. 56).

Nesse sentido, ainda que hoje provoque alarde e revolta a menção estigmatizada que o negro dispunha nas obras literárias, é possível compreendê-la pela inserção dos autores em um contexto social no qual o negro era constantemente conceituado como um ser inferior – para a ciência –, desprovido de alma – para a religião –, e inútil ao mercado de trabalho – para a economia pós-abolição.

Logo, ainda que as obras formuladas nesse contexto tenham registrado o racismo em nossa história em um determinado período – e, simultaneamente, carregado para a atualidade práticas racistas que, ainda hoje, imperam –, são, efetivamente, a constituição de um modelo social a ser combatido e abolido sistematicamente, sobretudo por meio da educação.

À escola, portanto, não cabe demonizar ou abolir o estudo e a leitura de textos que revelam essas marcas pechosas da constituição histórica brasileira. Pelo

contrário: importa abordá-los a partir de reflexões críticas e respaldo teórico necessário para o desnudamento e o combate ao racismo.

4 LITERATURA NEGRA E ENFRENTAMENTO

Com a popularização da chamada Literatura negra, a assunção do negro enquanto sujeito do processo da escrita delineou novos horizontes para a compreensão da questão racial brasileira, por apresentar-se em outro enfoque: do negro como sujeito humano, cultural, social e artístico, portador de uma identidade que começou, enfim, a ser destacada. Passou, então, a ser empoderada a literatura “[...] desenvolvida por um autor negro ou mulato que escreve sobre sua raça, dentro do significado do que é ser negro, da cor negra, de forma assumida, discutindo os problemas que a concernem: religião, sociedade, racismo. Ele tem de se assumir como negro” (Lobo, 1987, p. 118) para, então, remontar a história a partir da sua perspectiva: suas formas de trabalho e vida, sua condição antagônica em relação ao branco, sua atuação no tempo e no espaço, suas relações sociais, seu universo e “[...] o modo como se pensam ou pensam o mundo” (Petit, 2008, p. 62).

Com efeito, a literatura negra se coloca como redentora de um caráter de subversão da vida social, que coaduna com a concepção de literatura defendida por Anatol Rosenfeld (1976), para quem tal arte promove uma visão ampliada e enriquecedora das visões de mundo, na medida em que

[...] permite ao leitor a vivência intensa e ao mesmo tempo a contemplação crítica das condições e possibilidades da existência humana. Nem a nossa vida pessoal, nem a ciência ou filosofia permitem em geral esta experiência ao mesmo tempo una e dupla. No primeiro caso estamos demasiado envolvidos para ter distância contemplativa, no segundo estamos demasiado distanciados para viver intensamente o conhecimento transmitido. A literatura é o lugar privilegiado em que a experiência “vivida” e a contemplação crítica coincidem num conhecimento singular, cujo critério não é exatamente a “verdade” e sim a “validade” de uma interpretação profunda da realidade tornada em experiência. Na fruição da obra de arte literária podemos assimilar tal interpretação com prazer (vivendo-a e contemplando-a criticamente), mesmo no caso de ela, no campo da vida real, se nos afigurar avessa às nossas convicções e tendências. Embora não transmitindo nenhum conhecimento preciso, capaz de ser reduzido a conceitos exatos, a obra suscita uma poderosa animação da nossa sensibilidade, da nossa imaginação e do nosso entendimento que resulta prazenteira, como toda fruição estética. Este prazer pode integrar, através da empatia, com as situações fictícias, emoções veementes, sofrimentos e choques dolorosos, sem que deixe de ser prazer, já que tudo decorre em nível simbólico-fictício (Rosenfeld, 1976, p. 52.).

Conforme bem apresenta o autor, o texto literário é capaz de nos levar a reavaliar determinados conceitos e posições, à medida que nos oferece ocupar o lugar do outro. Pelo fictício, encenado, simbólico, podemos vivenciar todas as benesses e os prejuízos vividos por uma determinada personagem, sem que isso nos traga implicação alguma, posto que é ficção. Nesse sentido, há na literatura negra uma possibilidade de promover a empatia com o próximo que à ciência é interdita. Para Compagnon (2009)

A literatura desconcerta, incomoda, desorienta, desnorteia mais que os discursos filosófico, sociológico ou psicológico, porque ela faz apelo às emoções e à empatia. Assim, ela percorre regiões da experiência que os outros discursos negligenciam, mas que a ficção reconhece em seus detalhes (Compagnon, 2009, p. 50).

Sendo assim, mesmo que a História proporcione ao estudante branco a visão de uma senzala, dos castigos e da exploração, talvez nada disso o comova ou impressione, em virtude do afastamento que o texto científico produz. No entanto, no momento em que o professor de Língua Portuguesa propõe a leitura de um texto como o poema de autores comprometidos com a valorização da história e da memória negras, é possível que o leitor seja abstraído pela transcendência do simbólico, seja imbuído a “viver vidas alheias” (Lajolo, 1997, p. 100) e alocue-se como a personagem, que sinta suas dores e medos, que descubra como foi ser uma vítima do período escravocrata, reconhecendo, também, como seus os pavores daquele tempo. E, por consequência, estabeleça ou questione suas posições sociais, opiniões políticas, formas de assimilar e conceituar o mundo diante das desigualdades que atualmente o circundam, ainda que não se reconheça como uma vítima direta delas.

Nesse caminho é que a literatura negra se destaca: não somente como arte em movimento ou como uma entre as múltiplas expressões da arte brasileira, mas como um dos elementos de conquista de respeito ao povo negro, tão importante e proporcionalmente relegado às margens da História oficial nacional.

5 CONSIDERAÇÕES

Pelo fato de o universo ficcional compreendido pelo texto literário traduzir as extensões históricas, sociais e culturais da humanidade por meio do discurso

encenado, justifica-se a conhecida frase de que “[...] a literatura ensina a verdadeira história”, pois é depositada nela uma “síntese e projeção da produção humana” já que “[...] exprime o homem e depois atua na própria formação do homem” (Candido, 1972, p. 82).

Durante séculos, as linguagens histórica e literária escritas pelos sujeitos brancos registraram uma representação, no mínimo, parcial dos sujeitos negros.

A instituição escola, ao se valer dessas linguagens que carregam em si cargas valorativas depreciativas em relação à população negra sem o necessário respaldo da criticidade, coloca-se diante de uma postura que privilegia o ponto de vista de apenas um grupo a respeito da vida social.

Do mesmo modo, quando sua preocupação básica se restringe tão somente aos estudos metalinguísticos, sua contribuição educativa resulta em análises superficiais e incompletas, em estudos falseados, de interesses pontuais que, muitas vezes, negam as repressões sociais e distanciam-se da compreensão da linguagem enquanto instituição social disseminadora de valores.

Diante dessa conjuntura, compreende-se que o enfrentamento ao racismo na escola requer a incorporação consciente de textos literários capazes de provocar avaliações críticas, reconstrução de parâmetros ideológicos e formação de sujeitos atentos às desigualdades e provenientes do preconceito racial.

A literatura, quando observada de modo crítico e contextualizado, torna-se, portanto, ferramenta potente de formação humana, reposicionando o estudante diante da história, do outro e de si mesmo, promovendo a construção de uma sociedade progressivamente mais democrática e, sobretudo, antirracista.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. 10. ed. São Paulo: Saraiva, 2007.

AUMONT, J. **A Imagem**. Campinas: Papirus, 2005.

AZEVEDO, A. **O Cortiço**. São Paulo: Klick Editora, 1997.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: CANDIDO, A. **Vários Escritos**. Rio de Janeiro: Duas Cidades, 2005.

CANDIDO, A. A literatura e a formação do homem. **Ciência e Cultura**. São Paulo, v. 24, n. 9, p. 803-809. 1972.

COMPAGNON, A. **Literatura Para Quê?** Tradução de Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

FOUCAULT, M. **Ordem do Discurso (A)**. Edições Loyola, 1996.

LAJOLO, M. **Do Mundo da Leitura para a Leitura do Mundo**. São Paulo: Ática, 1997.

LOBO, L. **Crítica sem Juízo**. Rio de Janeiro: Garamond, 1987.

MICHAELIS. **Moderno Dicionário da Língua Portuguesa**. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1998.

MOURA, C. **Dicionário da Escravidão Negra no Brasil**. São Paulo: EDUSP, 2005.

MUNANGA, K. **Negritude**: Usos e Sentidos, 2. ed. São Paulo: Ática, 1986.

ORLANDI, E. (Org.). **Gestos de Leitura**. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1994.

PETIT, M. **Os Jovens e a Leitura: Uma Nova Perspectiva**. Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2008.

PROENÇA FILHO, D. A trajetória do negro na literatura brasileira. **Revista Estudos Avançados**, São Paulo, v. 18, n. 50, 2004.

ROSEMBERG, F. Raça e desigualdade educacional no Brasil. In: AQUINO, J. G. (Org.). **Diferenças e Preconceito na Escola** – alternativas teóricas e práticas. São Paulo; Summus, 1998.

ROSENFELD, A. **Estrutura e Problemas da Obra Literária**. São Paulo: Perspectiva, 1976.

THOMPSON, J. B. **A Mídia e a Modernidade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

ARTIGO 2

ENTRE LÍNGUAS E FRONTEIRAS: DESAFIOS PARA O ENSINO DE INGLÊS EM CONTEXTOS MIGRATÓRIOS SOB UMA PERSPECTIVA CRÍTICA

LARISSA GIORDANI **SCHMITT**
MARIA FERNANDA DE **SOUZA**

ENTRE LÍNGUAS E FRONTEIRAS: DESAFIOS PARA O ENSINO DE INGLÊS EM CONTEXTOS MIGRATÓRIOS SOB UMA PERSPECTIVA CRÍTICA

Larissa Giordani **Schmitt**¹

Maria Fernanda de **Souza**²

RESUMO:

Nas últimas décadas, o Brasil tornou-se destino crescente de fluxos migratórios internacionais, impactando diretamente o campo educacional. No Paraná, dados recentes apontam aumento expressivo da presença de migrantes e refugiados entre 2018 e 2024, com destaque para Cascavel, onde mobilidade humana atravessa o cotidiano das escolas públicas. É nesse contexto que se situa o problema central deste trabalho: o ensino de inglês em turmas nas quais parte dos estudantes migrantes ainda se encontra em processo de aquisição do português como língua de escolarização, produzindo ambientes potencialmente trilíngues, que desafiam modelos de ensino de línguas. O artigo discute as implicações pedagógicas e políticas desse cenário, a partir de dados institucionais sobre a presença de migrantes no Paraná (IPARDES, 2024) e de informações da Secretaria de Estado da Educação do Paraná acerca de estudantes migrantes matriculados na rede pública (SEED-PR, 2024). O debate teórico articula contribuições dos estudos de aquisição e educação linguística com perspectivas contemporâneas sobre práticas plurilíngues, em especial o conceito de *translanguaging*, conforme formulado por García (2009), além de dialogar com abordagens de educação intercultural e com perspectivas críticas da educação, fundamentadas no materialismo histórico-dialético. Argumenta-se que o ensino de inglês em contextos marcados pela diversidade linguística, decorrente da imigração, deve reconhecer os repertórios dos estudantes como recursos pedagógicos legítimos, promovendo práticas translíngues e interculturais capazes de ampliar a participação dos alunos e de contribuir para a construção de ambientes educativos genuinamente inclusivos.

PALAVRAS-CHAVE:

Ensino de Inglês. Imigração. *Translanguaging*.

¹ Professora doutora do PPGL/Unioeste, e-mail: larissags@hotmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8865-5180>.

² Mestranda em Letras pelo PPGL/Unioeste, e-mail: mariaf0875@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-6565-5408>.

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a intensificação dos fluxos migratórios internacionais em direção ao Brasil tem reconfigurado não apenas a demografia nacional, mas também questões sociais e culturais de diversas regiões do país. O estado do Paraná, vivencia atualmente uma onda de mobilidade humana. Diferentemente de movimentos anteriores, que se concentravam majoritariamente nas capitais e regiões metropolitanas, o cenário contemporâneo revela uma interiorização expressiva da imigração. Essa reconfiguração demográfica reverbera de maneira imediata e profunda no sistema educacional, as escolas públicas paranaenses, em especial as situadas nesses polos de atração, que se deparam com um cotidiano atravessado pela diversidade linguística e cultural. Dados recentes do Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social (IPARDES, 2024) e da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED-PR, 2024) evidenciam um crescimento significativo no número de matrículas de estudantes migrantes e refugiados na rede estadual de ensino. Essa nova realidade impõe desafios complexos às práticas pedagógicas, exigindo respostas que superem os modelos tradicionais de ensino, historicamente pautados em uma perspectiva monolíngue e homogeneizadora.

Nesse contexto, o ensino de línguas estrangeiras, particularmente o inglês, assume contornos singulares. O professor de inglês atuante na escola pública depara-se frequentemente com turmas nas quais parte dos estudantes migrantes ainda se encontra em processo de aquisição do português, umas das línguas oficiais do nosso país. Configura-se, assim, um ambiente educacional potencialmente trilingue, ou plurilingue, no qual a Língua Materna (L1) do estudante, o português, e o inglês coexistem e interagem. Partindo desse pressuposto, questiona-se: como ensinar uma língua estrangeira a um estudante que ainda está aprendendo a língua de instrução da escola? Como valorizar os repertórios linguísticos prévios desses sujeitos sem incorrer em práticas de apagamento cultural?

Assim, o presente artigo tem como objetivo discutir as implicações pedagógicas e políticas do ensino de inglês em contextos escolares marcados pelo plurilinguismo decorrente da imigração, com foco na realidade do estado do Paraná e, mais especificamente, do município de Cascavel. Para tanto, a análise ancora-se em uma perspectiva crítica e materialista histórico-dialética, compreendendo a imigração não

como um fenômeno isolado ou aleatório. A discussão teórica articula as contribuições dos estudos sobre educação linguística crítica (Megale, 2019) e práticas plurilíngues, com destaque para o conceito de *translanguaging* (García, 2009), em diálogo com a pedagogia histórico-crítica e as formulações de Paulo Freire (1988) e Lev Vigotski (1998). Argumenta-se que a superação da visão de *déficit*, que enxerga o estudante migrante apenas pela falta de proficiência na língua dominante, exige o reconhecimento de seus repertórios linguísticos como recursos pedagógicos legítimos. A partir dessa premissa, o texto propõe a adoção de estratégias translíngues e interculturais no ensino de inglês, capazes de promover autonomia dos estudantes e a construção de ambientes educativos mais justos e inclusivos.

O artigo está estruturado em três seções principais, além desta introdução e das considerações finais. A primeira seção apresenta uma análise dos contextos migratórios no Paraná e em Cascavel, articulando os dados estatísticos com uma leitura crítica das condições materiais que impulsionam essa mobilidade. A segunda seção discute o ensino de inglês e o plurilinguismo na escola pública, problematizando as hierarquias linguísticas e apresentando o referencial teórico que sustenta a proposta. Por fim, a terceira seção dedica-se à apresentação de estratégias pedagógicas translíngues, ilustrando como os conceitos teóricos podem ser mobilizados na prática de sala de aula.

2 CONTEXTOS MIGRATÓRIOS

A compreensão do fenômeno migratório contemporâneo no Paraná exige um olhar que ultrapasse a mera constatação estatística, buscando apreender as raízes estruturais que movem populações inteiras através de fronteiras. Sob a ótica do materialismo histórico-dialético, a migração internacional não é um movimento aleatório, mas um processo intrinsecamente ligado à dinâmica de acumulação do capital e à necessidade constante de expansão e barateamento da força de trabalho. De acordo com Vendramini (2018, p. 243)

A migração da força de trabalho acompanha o próprio processo de expansão do capital na direção da acumulação, visto que a acumulação capitalista produz uma população trabalhadora supérflua disponível para ser lançada em diferentes locais e ramos de produção. Em outras palavras, a expropriação e o desenvolvimento da maquinaria, intrínsecos ao processo de acumulação capitalista, produz um crescente grupo de trabalhadores

desempregados ou subempregados dispostos a mover-se a qualquer lugar que prometa um emprego e dispostos a trabalhar em qualquer ramo da produção. É este o exército internacional de reserva ou exército de trabalhadores excedentes o qual, ademais, pressiona a redução dos salários dos trabalhadores empregados.

Ainda apontado por Vendramini (2018) o capitalismo opera mediante a criação e manutenção de uma massa de trabalhadores disponíveis que pressiona os salários para baixo e garante a rentabilidade do capital. Esses trabalhadores assumem contornos internacionais, pois as crises econômicas, os conflitos geopolíticos e a espoliação de recursos no Sul Global, geram contingentes populacionais desprovidos de seus meios de subsistência, forçados a vender sua força de trabalho em mercados estrangeiros.

Portanto, é sob essa lente que se deve analisar a interiorização da imigração no estado do Paraná. Dados do IPARDES (2024) indicam um crescimento expressivo da presença de migrantes e refugiados entre os anos de 2018 e 2024, com uma mudança significativa no perfil de distribuição espacial, municípios da região oeste, tais como Cascavel, Toledo e Marechal Cândido Rondon, tornaram-se destinos prioritários. Essa atração não é acidental, ela responde diretamente às demandas do complexo agroindustrial e, sobretudo, da indústria frigorífica, setores que exigem uso intensivo de mão de obra e que, historicamente, apresentam altos índices de rotatividade e condições de trabalho extenuantes (Nunes, 2017).

Os números revelam a intensidade e a aceleração do fenômeno migratório no Paraná nos últimos anos. Conforme aponta o diagnóstico do IPARDES (2024),

A quantidade de migrantes internacionais, no Paraná, aumentou de 7.682 em 2018, para 24.769, em 2024. Em 2024, os migrantes venezuelanos (65,6%) eram a maioria no Estado, seguido dos paraguaios (11,9%) e haitianos, (5,3%). Naquele ano, os municípios com mais migrantes internacionais residentes foram: Curitiba (6.991); Cascavel (2.753), Foz do Iguaçu (2.477), e São José dos Pinhais (1.253). [...] As migrantes do sexo feminino são mais representativas que os do sexo masculino nas faixas de 40 a 64 anos e na de 65 anos ou mais, sendo 52,1% e 58,1% respectivamente. Os homens são maioria nas faixas etárias 25 a 40 anos (52,5%), 15 a 25 anos (50,8%) e 0 a 15 anos (50,1%).

Esse crescimento de aproximadamente 222% em apenas seis anos não representa meramente um aumento estatístico, mas sim, evidencia uma transformação profunda na composição demográfica e social do estado, particularmente em municípios do interior, a exemplo de Cascavel, que saltou de uma

presença migrante praticamente invisível para a segunda maior concentração de migrantes internacionais no Paraná. Essa ascensão nos números reflete, em grande medida, a demanda crescente de força de trabalho nos setores agroindustrial e frigorífico, que encontram nos migrantes uma mão de obra disponível e, frequentemente, mais vulnerável às condições de superexploração.

Por vezes desprovidos de redes de apoio consolidadas e enfrentando barreiras linguísticas e burocráticas, esses trabalhadores tornam-se vulneráveis a jornadas exaustivas e remunerações rebaixadas. A migração, portanto, atende a uma necessidade estrutural do capital local de renovar e baratear sua força de trabalho, evidenciando como a mobilidade humana é instrumentalizada para a manutenção das taxas de lucro.

Essa realidade material reverbera diretamente no espaço escolar, em especial a escola pública, que recebe os filhos desses trabalhadores migrantes. Segundo dados da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED, 2024), o número de matrículas de estudantes estrangeiros na rede estadual tem crescido de forma consistente, refletindo a diversidade de origens que compõe a nova classe trabalhadora paranaense: haitianos, venezuelanos, paraguaios, entre outros. De acordo com a SEED (2025), "A rede estadual de ensino do Paraná atende atualmente mais de 15 mil estudantes estrangeiros, incluindo migrantes, refugiados e apátridas, oriundos de 78 nacionalidades. Os grupos mais representativos [...] totalizam cerca de 12 mil matrículas." A realidade de Cascavel exemplifica com particular intensidade esse fenômeno educacional emergente. Segundo dados da Secretaria Municipal de Educação, divulgados pela imprensa local,

Ao todo, 2.361 estudantes imigrantes, vindos de mais de 20 nacionalidades, frequentam as escolas da cidade. A maioria é formada por venezuelanos, mas também há alunos haitianos, egípcios e de diversas outras origens, formando uma imensa e desafiadora mistura cultural dentro das salas (CGN, 2026).

A presença dos estudantes estrangeiros na escola pública expõe as contradições do sistema educacional. Por um lado, a escola atua como aparelho ideológico do Estado, tendendo a reproduzir as desigualdades estruturais por meio da imposição de uma cultura e de uma língua hegemônicas, o português padrão, invisibilizando os saberes e as identidades dos estudantes migrantes. Por outro lado, a escola é também um espaço de disputa e de possível emancipação. Como adverte

a pedagogia crítica, a educação não é neutra, ela pode servir tanto à domesticação quanto à libertação (Freire, 1988).

O desafio que se impõe, portanto, é o de construir uma *práxis*³ pedagógica que reconheça as condições materiais de existência desses estudantes e que não atue como mais um mecanismo de exclusão. A barreira linguística, frequentemente apontada como o principal problema na escolarização de migrantes, deve ser compreendida não como um *déficit* individual do aluno, mas como uma consequência da inserção precária de suas famílias na estrutura produtiva e da incapacidade histórica da escola em lidar com a diversidade. É a partir dessa compreensão crítica do contexto migratório que se pode repensar o ensino de línguas, transformando-o a partir de um instrumento de assimilação em uma ferramenta de transformação e resistência.

3 O ENSINO DE INGLÊS E O PLURILINGUISMO NA ESCOLA PÚBLICA

A presença de estudantes migrantes nas escolas públicas paranaenses tensiona as estruturas tradicionais do ensino de línguas. Historicamente, o ensino de inglês no Brasil tem sido pautado por uma perspectiva monolíngue, que concebe a aprendizagem de uma língua estrangeira como um processo de substituição ou adição isolada, no qual a L1 do estudante deve ser minimizada ou evitada em sala de aula. Essa abordagem, frequentemente ancorada no mito do falante nativo ideal, revela-se não apenas ineficaz, mas profundamente excludente em contextos de migração.

Quando um estudante haitiano, venezuelano ou paraguaio ingressa em uma escola em Cascavel, ele não chega como uma tábula rasa linguística. Ele traz consigo um repertório complexo, forjado em suas experiências de vida, que pode incluir o crioulo haitiano, o francês, o espanhol, o árabe, além de variedades dialetais específicas. No entanto, ao adentrar o espaço escolar, esse estudante depara-se com uma dupla exigência: a necessidade urgente de adquirir o português como língua de escolarização, para compreender as aulas de matemática, história e ciências e a obrigatoriedade curricular de aprender inglês.

³ A união dialética entre teoria e prática, definida como a ação-reflexão do homem sobre o mundo para transformá-lo.

A consolidação do inglês como componente obrigatório a partir dos anos finais do Ensino Fundamental, conforme estabelecido pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), marca uma mudança de paradigma ao adotar a perspectiva do inglês como língua franca. Essa abordagem deveria romper com o ideal do falante nativo, priorizando a função social da língua como ferramenta de comunicação global e intercultural. Em contextos migratórios, como os observados em Cascavel, essa diretriz assume contornos ainda mais críticos: o ensino não deve visar apenas a inserção na globalização, mas sim a construção de um sujeito integral e plurilíngue. Ao reconhecer que o repertório do estudante migrante é um ativo pedagógico, a escola cumpre a função de assegurar as aprendizagens essenciais previstas na BNCC (2017), promovendo uma visão de mundo mais ampla e a quebra de barreiras que historicamente marginalizam as identidades do Sul Global.

Configura-se, assim, um ambiente educacional potencialmente trilingue ou plurilíngue. O desafio pedagógico que emerge é substancial: como ensinar inglês a um estudante que ainda está lutando para compreender as instruções básicas em português? Se a escola adotar uma postura assimilacionista, exigindo que o aluno abandone sua língua de origem para se integrar, estará reproduzindo a violência simbólica e o apagamento cultural e linguístico que frequentemente acompanham os processos migratórios sob as lentes do capital.

É nesse ponto que a perspectiva crítica se faz necessária. Partindo desse pressuposto, vale ressaltar que a educação linguística, à luz de Megale (2019), não pode ser reduzida ao ensino de estruturas gramaticais descontextualizadas. Ela deve ser compreendida como uma prática política, intrinsecamente ligada às questões de poder e identidade. A educação linguística crítica reconhece que as línguas não são neutras; outrossim, elas carregam em si as marcas das relações de poder e das ideologias que as cercam (Megale, 2019). Em uma sociedade capitalista, as línguas não possuem o mesmo valor de mercado; o inglês, frequentemente associado ao capital globalizado e à ascensão social, ocupa uma posição hegemônica, enquanto as línguas de origem dos migrantes do Sul Global são frequentemente estigmatizadas ou invisibilizadas. Ainda segundo a mesma autora “ideologias linguísticas dessa natureza reforçam a ideia do poder que algumas línguas possuem sobre outras, a depender do prestígio social, histórico e cultural de cada uma delas” (Megale, p. 97, 2019).

Para romper com essa lógica, faz-se necessário adotar abordagens que reconheçam e valorizem os repertórios linguísticos dos estudantes como recursos pedagógicos legítimos. O conceito de *translanguaging* (García, 2009) oferece um arcabouço teórico e prático poderoso para essa transformação. Diferentemente do bilinguismo tradicional, que concebe as línguas como sistemas separados no cérebro do falante, o *translanguaging* entende que os sujeitos plurilíngues possuem um único repertório linguístico integrado, do qual selecionam e mobilizam recursos estratégicos para produzir sentido em diferentes contextos comunicativos. Essa perspectiva tem implicações pedagógicas profundas pois reconhece e valoriza as práticas linguísticas diversas dos estudantes como recursos legítimos para o ensino e aprendizagem, transformando a pluralidade linguística de uma sala de aula em um ativo pedagógico.

Na sala de aula, o *translanguaging* implica permitir e encorajar que os estudantes transitem fluidamente entre suas línguas de origem, o português e o inglês. Longe de ser um sinal de confusão ou *déficit*, essa alternância de códigos é uma demonstração de competência comunicativa e uma ferramenta essencial para a aprendizagem. Ao permitir que um estudante venezuelano utilize o espanhol para discutir um conceito complexo antes de tentar expressá-lo em inglês, o professor não está facilitando o processo, mas sim mediando a aprendizagem de forma culturalmente responsiva, em consonância com a perspectiva vigotskiana (1998) de que o desenvolvimento cognitivo é mediado socialmente.

4 ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS TRANSLÍNGUES: DA TEORIA À PRÁTICA

A adoção de uma postura translíngue e crítica no ensino de inglês exige uma reconfiguração profunda das práticas de sala de aula, pois, o professor pode sentir-se inseguro por não dominar as línguas de origem de seus alunos. No entanto, a pedagogia translíngue não exige que o docente seja poliglota, mas sim que atue como um mediador intercultural, criando espaços onde a diversidade linguística seja não apenas tolerada, mas ativamente mobilizada para a aprendizagem.

A seguir, apresentam-se estratégias pedagógicas concretas, que podem ser implementadas em contextos escolares marcados pela migração para promover essa "prática da liberdade": i) paisagens linguísticas; ii) parceiros linguísticos e

agrupamento estratégico; iii) pesquisa comparativa e consciência metalinguística; iv) Jogos Digitais e Gamificação como Espaços Translíngues; e v) Tecnologia mediadora.

A sala de aula deve refletir a diversidade de seus ocupantes, nesse sentido a estratégia de paisagens linguísticas consiste em tornar as línguas dos estudantes visíveis no ambiente escolar. Segundo Wei e Lin (201), essa estratégia serve como um marcador visível da diversidade linguística em uma comunidade e pode afirmar ou marginalizar línguas minoritárias. Na prática, isso pode ser feito por meio da rotulagem de objetos (porta, janela, quadro) em português, inglês e nas línguas de origem dos alunos (espanhol, crioulo haitiano, etc.). Além de auxiliar na aquisição de vocabulário, essa prática confere legitimidade às línguas minoritárias, demonstrando que elas têm lugar no espaço institucional da escola e rompendo com a hegemonia visual do português padrão.

Além disso, o trabalho colaborativo é essencial na pedagogia crítica. A estratégia de parceiros linguísticos envolve agrupar intencionalmente alunos que compartilham a mesma L1 para a realização de tarefas complexas. Hillcrest (2021) argumenta que quando os alunos têm permissão para usar todo o seu repertório linguístico, eles demonstram maior engajamento acadêmico e compreensão mais profunda de conceitos complexos. Por exemplo, ao ler um texto em inglês, os estudantes podem discutir o significado e as estratégias de compreensão em sua L1 antes de apresentar as respostas em português ou inglês. Essa interdependência positiva reduz o filtro afetivo, hipótese proposta por Krashen (1998), a qual retrata a ansiedade associada à aprendizagem de línguas, e permite que os alunos acessem conhecimentos prévios que estariam bloqueados se a discussão fosse restrita à língua alvo.

A partir de uma consciência metalinguística, o professor pode transformar o estudante migrante em um especialista de sua própria língua, invertendo as relações tradicionais de poder na sala de aula. Além disso, durante o ensino de uma estrutura gramatical ou vocabulário em inglês, o docente pode questionar: "Como se diz isso na sua língua? A estrutura da sentença é parecida com o inglês ou com o português?". Essa abordagem comparativa não apenas valoriza o saber do aluno, mas também desenvolve a consciência metalinguística de toda a turma, promovendo uma reflexão crítica sobre como diferentes línguas organizam o pensamento. Essa prática alinha-se à visão de García (2009), a qual descreve o *translanguaging* como um ato de falar

natural, sem considerar as restrições estabelecidas pelas fronteiras das línguas nomeadas.

Contudo, para que essa consciência metalinguística se desenvolva de forma efetiva, é necessário criar ambientes que não apenas permitam, mas que estimulem o uso natural e descontraído das múltiplas línguas. Nesse sentido, os jogos e atividades gamificadas emergem como ferramentas pedagógicas particularmente potentes, pois transformam o espaço de aprendizagem em um contexto lúdico onde a pressão pela pureza linguística é substituída pela necessidade funcional de comunicação.

No tocante aos jogos e gamificação, fica evidente na sociedade atual que a tecnologia oferece oportunidades ímpares para a criação de espaços translíngues seguros. Tai e Choi (2025) conceituam a sala de aula multilíngue como um digital *gamified translanguaging space* (espaço digital translíngue gamificado), onde o ambiente lúdico subverte as hierarquias linguísticas tradicionais. Em jogos digitais, RPGs, *Role-Playing Games* (Jogos de interpretação de papéis ou dramatizações) ou atividades gamificadas, o erro é ressignificado como parte natural do processo de tentativa e falha, reduzindo a pressão por correção gramatical imediata. Nesses ambientes, os estudantes frequentemente utilizam todas as línguas à sua disposição para resolver problemas, negociar regras e colaborar com os colegas, evidenciando o *translanguaging* em sua forma mais autêntica e funcional.

E, por fim, o uso de aplicativos de tradução e dicionários online não deve ser visto como uma muleta ou uma forma de trapaça, mas como uma ferramenta legítima de mediação. Em turmas as quais o professor não fala a língua do aluno e o aluno ainda não domina o português, a tecnologia é a ponte que garante o direito à comunicação e à participação nas atividades propostas. Ao ensinar os alunos a usarem essas ferramentas de forma crítica e autônoma, a escola promove a autonomia do estudante, permitindo que ele assuma o controle de seu próprio processo de aprendizagem e navegue pelas complexidades do ambiente plurilíngue.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O cenário educacional paranaense, reconfigurado pela intensificação dos fluxos migratórios, exige uma profunda reflexão sobre o papel da escola e do ensino

de línguas. A presença de estudantes imigrantes em cidades como Cascavel, impulsionada pelas contradições do capital e pela busca por sobrevivência, não pode ser tratada pela escola pública sob a ótica da assimilação forçada ou do *déficit* linguístico.

O ensino de inglês, nesse contexto, encontra-se em uma encruzilhada. Assim, se o ensino mantiver suas bases monolíngues e homogeneizadoras, ele atuará como mais um mecanismo de exclusão, aprofundando as desigualdades enfrentadas por esses sujeitos. Por outro lado, se essa prática assumir uma perspectiva crítica e translíngue, ela passa a ter o potencial de se tornar um espaço de acolhimento e emancipação. A adoção do *translanguaging* como postura pedagógica representa uma ruptura com a lógica colonial que hierarquiza as línguas e os saberes ao reconhecer os repertórios linguísticos dos estudantes imigrantes como recursos valiosos. Por conseguinte, a escola não apenas facilita a aprendizagem do inglês e do português, mas também restitui a dignidade e a identidade desses sujeitos. As estratégias apresentadas neste artigo, desde a criação de paisagens linguísticas até o uso de jogos e agrupamentos colaborativos, demonstram que é possível, na prática cotidiana da sala de aula, construir uma educação linguística que seja, simultaneamente, rigorosa e humanizadora.

Em última análise, o desafio do ensino de línguas em contextos migratórios transcende a didática; é um desafio ético e político. Trata-se de garantir que a escola pública cumpra seu papel histórico não como reprodutora das desigualdades do capital, mas como espaço de construção onde múltiplas vozes possam ser ouvidas, compreendidas e valorizadas.

As autoras declaram que este trabalho contou com o suporte de ferramentas de Inteligência Artificial Generativa (Gemini 2.0 e Manus AI) exclusivamente para fins de refinamento gramatical e auxílio na padronização das referências bibliográficas segundo as normas da ABNT. A redação intelectual, a análise dos dados locais e a fundamentação teórica crítica foram integralmente concebidas e revisadas pelas autoras, que assumem total responsabilidade pelo conteúdo final.

REFERÊNCIAS

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

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

GARCÍA, O. **Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective**. Malden: Wiley-Blackwell, 2009.

HILLCREST, D. Academic benefit of translanguaging. **MinneTESOL Journal**, 2021. Disponível em: https://academicworks.cuny.edu/gc_pubs/402/. Acesso em: 8 mai. 2026.

IPARDES. **Caderno Estatístico**: Município de Cascavel. Curitiba: Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social, 2024.

KRASHEN, S. D. **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. Oxford: Pergamon, 1982.

MEGALE, A. **Educação bilíngue no Brasil**. São Paulo: Fundação Santillana, 2019.

NUNES, L. A. G. **Migração e Trabalho: O caso dos Haitianos em Cascavel/PR**. Dissertação (Mestrado em geografia). Universidade Estadual de Londrina, 2018.

SEED-PR. **Relatório de Matrículas de Estudantes Estrangeiros**. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2024.

TAI, K. W. H.; CHOI, K. C. K. Conceptualising multilingual classrooms as a digital gamified translanguaging space. **Journal of Multilingual and Multicultural Development**, 2025.

VENDRAMINI, C. R. A categoria migração na perspectiva do materialismo histórico e dialético. **Revista Katálisis**, Florianópolis, v. 21, n. 2, p. 239-260, maio/ago. 2018.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ARTIGO 3

AS LAVADEIRAS: HISTÓRIA E FICÇÃO EM *ÁGUA DE BARRELA*, DE ELIANE ALVES CRUZ

YURI JUAN DE OLIVEIRA
WILMA DOS SANTOS COQUEIRO
MIRIAN DE OLIVEIRA CARDOSO

AS LAVADEIRAS: HISTÓRIA E FICÇÃO EM *ÁGUA DE BARRELA*, DE ELIANE ALVES CRUZ

Yuri Juan de **Oliveira**¹

Wilma dos Santos **Coqueiro**²

Mirian de Oliveira **Cardoso**³

RESUMO:

Este texto propõe uma análise do romance *Água de barrela* (2016), de Eliana Alves Cruz, a partir de uma perspectiva ficcional e histórica, da representação das lavadeiras, investigando de que modo o romance articula história, memória e ficção para representar a trajetória de mulheres negras durante a escravidão e o pós-abolição. A pesquisa desenvolve uma análise literária de caráter bibliográfico, fundamentada nas discussões sobre as relações entre literatura e história, especialmente em Antonio Candido, Roger Chartier e Jacques Le Goff. A análise demonstra que a ficção afro-brasileira de autoria feminina, por meio da memória histórica e familiar, reflete condições de sobrevivência e resistência de pessoas negras, sobretudo mulheres, nas quais fatores como gênero, raça e classe social se interseccionam e incidem na opressão ainda presente na sociedade.

PALAVRAS-CHAVE:

Água de Barrela. Estudos afro-brasileiros. Lavadeiras. Literatura e história. Romance de autoria feminina.

¹ Mestre em Ensino de História, pela Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), yurijuan90.Z@gmail.com.

² Doutora em Letras/Estudos Literários (UEM). Docente Associada do Colegiado de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Desenvolvimento (PPGSeD) da UNESPAR/Campus de Campo Mourão, Paraná, Brasil, wilmacoqueiro@gmail.com.

³ Doutora em Letras/Estudos Literários (UEM). Docente EBTT do Instituto Federal Catarinense, Campus Camboriú, mirian.silva@ifc.edu.br.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Eliana Alves Cruz é uma escritora brasileira negra, que, assim como muitos outras(os) autoras(es), tem elevado sua voz para representar uma parte da história oprimida. Nascida no Rio de Janeiro, em 1966, Cruz é graduada em Comunicação Social pela Faculdade da Cidade em 1989. *Água de barrela* foi sua obra de estreia na literatura, obtendo o título de vencedora da primeira edição do Prêmio Literário Oliveira Silveira, fornecido pela Fundação Cultural Palmares, em 2015. Além da obra citada nessa pesquisa, Eliana publicou textos nas coletâneas *Cadernos negros* (Quilombhoje) e *Perdidas: histórias para crianças que não tem vez* (Imã Editorial), além dos romances *O crime do cais Valongo* (2018), *Nada digo de ti, quem em ti não veja* (2020), *Solitária* (2022) e a coletânea *A vestida: contos* (2022). Ela também é ativa no site *The Intercept*, abordando temas relacionados ao racismo e à escravidão.

A importância da autora se evidencia quando consideramos que a escrita literária brasileira de autoria feminina negra ainda carece de maior espaço para representatividade. Por ser negra e mulher, escritoras como Cruz lidam tanto com um cenário patriarcal, em que direitos de fala e de escrita já nasciam em posse do homem, quanto com a questão étnico-racial. Em uma sociedade machista, opressora e racista, devemos reconhecer que “produções literárias de mulheres negras ainda estão ausentes, consideravelmente, de inventários da ‘literatura feminina’, bem como de diversas instâncias acadêmicas, artísticas e culturais em torno da mulher e/na literatura” (Silva, 2018, p.24). Eliana é, portanto, um exemplo contemporâneo da ficção afro-brasileira de autoria feminina, dando espaço para o protagonismo do negro, e, mais especificamente, da mulher negra.

Neste contexto, o objetivo deste trabalho é analisar a representação da história social do povo negro no Brasil pela perspectiva ficcional no romance *Água de barrela*. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, desenvolvida por meio de análise literária do romance, fundamentada em estudos sobre literatura, história e memória. Para tanto, o trabalho se divide em duas seções: na primeira, discorreremos sobre literatura e história, estreitando a leitura para a compreensão do modo como o romance representa as questões acerca do processo de escravidão; e, na segunda seção, refletimos sobre como a obra representa várias gerações de mulheres de uma mesma família, analisando a representação da força de trabalho das lavadeiras.

2 LITERATURA, HISTÓRIA E MEMÓRIA: REPRESENTAÇÕES LITERÁRIAS EM ÁGUA DE BARRELA

Segundo Marc Bloch, em sua obra *Apologia da história* (1949), o homem nada mais é do que um fruto de seu tempo, isto é, todo indivíduo que produz a escrita, seja ela literária ou historiográfica, não é neutro. Ele é, portanto, afetado diretamente pelo meio social em que vive, seja ética ou moralmente. A literatura, por muito tempo, fora considerada apenas uma forma de expressão artística, um lazer aos intelectuais que buscavam narrar eventos de seu cotidiano. Contudo, os textos escritos pelos literatos passaram a ser lidos e estudados com uma outra possível função: a de compreensão das sociedades, dos eventos culturais descritos em determinadas relações temporais, representando histórias de diferentes povos de forma ficcionalizada. Nesse contexto, tanto a historiografia quanto a literatura partilham das mesmas propriedades: a representação da sociedade.

Nessa perspectiva, compreender a literatura como representação social implica reconhecer seu potencial como fonte para a compreensão histórica. Esse entendimento é desenvolvido por Antonio Candido ao discutir as relações entre literatura e sociedade e, posteriormente, aprofundado por Roger Chartier e Jacques Le Goff, cujas reflexões permitem compreender a literatura como espaço de construção da memória e das representações sociais.

Antonio Candido evidencia, em *Literatura e Sociedade* (1985), que o texto literário deve ser estudado tanto a partir do intrínseco da obra quanto de seu extrínseco, pois está diretamente relacionado, de diferentes maneiras, com o contexto social no qual fora escrito. Trata-se, portanto, de “um ponto de vista mais sociológico do que estético” e da noção de que “a criação [literária] é eminentemente relação entre grupos criadores e receptores de vários tipos” (Candido, 2006, p. 83). Assim, conforme Chartier aponta, é

necessário relacionar os discursos proferidos com a posição social de quem os produz e de quem os utiliza, visto que as percepções do social não são neutras; produzem e revelam estratégias e práticas que tendem a impor uma autoridade, uma hierarquia, um projeto, uma escolha (Chartier, 1990, p. 16-7).

A ausência de neutralidade pode ser observada, por exemplo, na seleção de fontes, que é um dos principais fatores de trabalho do historiador e é, notoriamente, uma das funções mais importantes no ofício historiográfico, pois a partir da separação coerente do que deve ou não ser utilizado como fonte, podemos evidenciar determinados cenários políticos, econômicos e sociais de diversas sociedades. Nesse cenário, podemos compreender como a literatura se apresenta enquanto uma das fontes históricas para se analisar uma sociedade.

Diversos estudos abordam a relação entre história e literatura, como exemplifica Jacques Le Goff em *História e memória* (1988). O autor recorre, em diferentes momentos, à literatura como um mecanismo para a construção das memórias, considerando o ofício literário tão antigo quanto o do historiador e igualmente capaz de contribuir para a formação da memória de um povo. O resgate da história por meio da memória pode ser feito, portanto, a partir da obra literária, de forma a evidenciar episódios históricos, relações sociais e tempos outros a partir da ficção. É esse movimento que pode ser observado na produção da obra *Água de barreira*, uma vez que a autora parte de fatos históricos vivenciados pelos seus antepassados para escrever uma ficção, trazendo suas origens, mas dando ênfase às vidas dos que fazem ou fizeram parte de sua árvore genealógica.

A narrativa articula memória familiar, documentos históricos e elaboração ficcional, produzindo um efeito de verossimilhança. Para isso, Eliana Alves Cruz apresenta fotografias, cartas, objetos de seus antepassados e entrevistas com familiares, evidenciando as fontes que sustentam a construção do romance e reforçando sua aproximação com a memória histórica.

Eliana produz, assim, sua narrativa com base na história de seus antepassados, realizando uma trajetória ancestral que se inicia na diáspora forçada da África ao Brasil, por meio de Akin e Ewà Oluwa. A partir desse contexto, constrói uma narrativa que acompanha diferentes gerações até chegar à avó (Celina), ao pai (Eloá) e à própria autora. A narrativa inicia-se em 1849, quando os ancestrais da autora chegam clandestinamente à Bahia após a travessia atlântica e são destinados ao trabalho escravo, dando início à trajetória familiar que estrutura o romance.

A diáspora pode ser entendida, nas palavras de Santos (2008, p. 181), como “a ideia do deslocamento que pode ser forçado como na condição de escravo, resultado de guerras, perseguições políticas, religiosas ou desastres naturais”.

Segundo o autor, o período do tráfico de escravizados, entre os séculos XV e XIX, foi feito de forma massiva, dispersando os povos africanos pela Europa, América e Ásia. Ele considera esse “um dos movimentos migratórios mais espetaculares da História moderna, sendo que os cálculos da travessia forçada pelo Oceano Atlântico oscilam de dez a cinco milhões de pessoas que teriam sido arrancadas da África e trazidas para as Américas” (Santos, 2008, p. 183). Nesse contexto, o Brasil destacou-se como um dos principais destinos do tráfico transatlântico de africanos escravizados.

O tráfico foi, assim, internacionalizado de maneira a desconstruir e reconstruir nações, culturas e línguas, com base em uma suposta “racionalidade ocidental” que, segundo Santos (2008, p. 184), “foi usada para eliminar e oprimir e sempre justificou o terror racial, a guerra ao diferente, o genocídio e a escravidão daquele que era definido como inferior”.

O romance representa esse contexto histórico ao retratar a chegada dos africanos escravizados ao Brasil em meio ao tráfico ilegal, mesmo após a promulgação da Bill Aberdeen. Como exemplifica a narrativa:

Passaram cerca de 50 dias no mar, com o veleiro “Boa Ventura” fazendo outras rotas para se esconder das vigilâncias que cercava os navios de tráfico ilegal para a Bahia. Era fácil identificar a presença de um “tumbeiro”, pois o cheiro pestilento corria com o vento e os tubarões o seguiam, já sabendo que encontrariam carne fresca. Os ingleses caçavam os negreiros e se os encontrassem apreendia a “carga” e prendiam a tripulação. Entre agosto de 1845 e maio de 1851, foram abordadas, apreendidas e destruídas, pela Marinha real britânica, 368 embarcações que faziam tráfico de escravos para o Brasil, muitas em águas territoriais brasileiras. Depois de tanto tempo singrando os mares, lançaram âncoras próximos a uma praia aparentemente desabitada e foram levados ao convés para serem lavados e acostumados à claridade (Cruz, 2016, p.27).

A passagem evidencia como Cruz mobiliza a linguagem literária para representar a violência do tráfico negreiro, aproximando o leitor das experiências vividas pelos personagens. Ao entrelaçar fatos históricos com a ficção criada, a obra ressignifica acontecimentos históricos por meio da ficção.

Para além da travessia atlântica, o romance acompanha a inserção da população negra na formação da sociedade brasileira, evidenciando seu papel na construção econômica e social do país. Desse modo, lemos não apenas sobre a dura realidade do tráfico de pessoas negras, como também acompanhamos a vida dessas pessoas nos engenhos e como os negros foram importantes para a construção da sociedade brasileira.

A narrativa concentra-se, sobretudo, nas funções desempenhadas dentro das fazendas, destacando o surgimento de um ofício que atravessa toda a obra e garante o sustento e a sobrevivência da família até os dias atuais: o das lavadeiras. Esse trabalho assume tamanha relevância que dá origem ao título *Água de Barrela*, em referência à técnica de lavagem com cinzas de madeira, utilizada para embranquecer as roupas do senhor.

Ao abordar o período posterior às primeiras leis abolicionistas, o romance evidencia que a liberdade jurídica não significou a superação das desigualdades sociais. Nesse contexto, o ofício das lavadeiras emerge como estratégia de sobrevivência, permitindo que mulheres negras sustentassem suas famílias e construíssem formas de resistência diante da permanência das estruturas de opressão.

3 A REPRESENTAÇÃO DO TRABALHO DAS LAVADEIRAS

A escritora e jornalista Eliana Alves Cruz, descendente de africanos escravizados, como modo de se curar das feridas ocasionadas pelo racismo que sofreu na infância, como ela conta em entrevista (2021, n.p), resgatou a história de seus antepassados no romance de estreia *Água de barrela*. De acordo com a autora, existe uma lacuna na história da maioria das pessoas negras no Brasil; por isso, faz-se necessário recompor esses fragmentos por meio de uma perspectiva feminina memorialística e histórica. Essa escolha narrativa materializa-se na centralidade das personagens femininas que compõem diferentes gerações da mesma família, especialmente das lavadeiras, cujas trajetórias estruturam a memória familiar e histórica representada no romance.

Por meio de pesquisas acadêmicas e da história familiar, a autora recompõe séculos de história do Brasil e seu passado de ser o último país das Américas a abolir a escravidão, bem como os resquícios desse período ainda hoje que refletem em racismo estrutural, violência ao povo negro e condições indignas de sobrevivência. Segundo o escritor e crítico literário Cuti (2010), a luta contra o apagamento da história do povo negro no Brasil passa pelo compromisso de escritores negros em trazerem para suas obras temáticas até então negadas e invisibilizadas pela cultura dominante, tais como: racismo, violência racial e as chagas da escravidão. Para o autor (2010, p.

25), a forma encontrada pelo/a escritor/a negro/a “para romper com o preconceito existente na produção textual de autores brancos é fazer do próprio preconceito e da discriminação racial temas de suas obras, apontando-lhes as contradições e as consequências”. É nesse movimento de enfrentamento ao apagamento histórico que se insere *Água de barreira*, ao transformar a trajetória de mulheres negras e o trabalho das lavadeiras, historicamente relegados à invisibilidade, em um dos eixos centrais da construção da memória familiar e da narrativa literária.

De acordo com Esteves e Coqueiro (2021), Cruz atribui protagonismo sobretudo às mulheres negras, contando a história a partir do ponto de vista dos vencidos. As autoras acrescentam que as mulheres, no romance, “compõem um arco narrativo poderoso e ancestral. São elas, em vivências marcadas por muito sofrimento e por muita resiliência, que moldam os caminhos de cada indivíduo ao longo da narrativa” (Esteves; Coqueiro, 2021, p. 166). Essa escolha narrativa desloca o protagonismo da história oficial para mulheres negras cujas experiências de trabalho e sobrevivência sustentam a construção da memória coletiva apresentada no romance.

A existência das mulheres negras sempre foi marcada pela história da escravidão e pelos limites estruturais de raça e de gênero, os quais cerceiam e dificultam a tomada de autonomia e protagonismo. Relegadas a atividades consideradas menores, essas mulheres utilizavam o cotidiano como forma de resistência e de luta contra o sistema opressor. Entre essas atividades, destaca-se o trabalho das lavadeiras que, no romance, ultrapassa a dimensão de simples ofício doméstico para constituir um espaço de sobrevivência, transmissão de saberes, fortalecimento dos vínculos comunitários e resistência feminina. É a partir dessa representação literária que a obra evidencia o protagonismo das mulheres negras na preservação da memória familiar e da história social brasileira.

As lavadeiras eram, em geral, negras escravizadas que lavavam as roupas da casa grande, carregavam cestos pesados até às margens de algum rio próximo à casa e lavavam as roupas nas pedras. Contudo, as roupas brancas eram as que lhes davam mais trabalho, uma vez que a exigência por serem brancas, sem nenhuma mancha, imaculadas, tornava o serviço ainda mais complicado. É esta a origem do nome do romance, *Água de barreira*, cuja água era misturada com cinzas da madeira, facilitando o trabalho dessas lavadeiras. Ao eleger esse elemento cotidiano como

título do romance, Cruz desloca o olhar do leitor para um trabalho historicamente invisibilizado. A água de barrela deixa de representar apenas uma técnica de lavagem e passa a adquirir um valor simbólico, remetendo às relações de poder estabelecidas durante a escravidão.

Essa técnica de lavagem imposta pela necessidade da brancura é uma metáfora sobre a ideia de branquear também as pessoas, não somente as roupas lavadas. Nesse sentido, a brancura das vestes dos senhores contrasta com a condição das mulheres negras responsáveis por produzi-la, evidenciando a contradição de uma sociedade que valorizava os símbolos da branquitude enquanto desumanizava os corpos que realizavam esse trabalho. Sabe-se que o trabalho nem sempre é uma forma de resistência, mas a maneira como as personagens do romance que fazem uso das práticas de trabalho podem ser lidas na trajetória das lavadeiras como forma de resistir e de lutar em um contexto tão opressor.

No século XIX, o ofício das lavadeiras, de acordo com Sandra Graham (1988), era praticado por mulheres livres ou escravas e as condições a que eram submetidas consistiam nas piores: sub-remuneradas, ou não remuneradas, subalternas, invisíveis, em posição degradante e, muitas das vezes, tidas pelos patrões como disponíveis para aventuras sexuais. Johanna Meyer, em *Lavadeiras vão à luta* (2016), aponta que, com o tempo, esse ofício se transformou em uma atividade remunerada, mas a luta por direitos se estendeu por décadas, na intenção de mudar a dura realidade que essas trabalhadoras vivenciavam.

Os estudos de Graham e Meyer permitem compreender que o trabalho das lavadeiras não constitui apenas um dado histórico incorporado ao romance. Em *Água de barrela*, esse ofício organiza a trajetória das personagens femininas e evidencia como a exploração do trabalho das mulheres negras atravessa diferentes gerações, permanecendo como estratégia de sobrevivência mesmo após a abolição da escravidão.

Essa trajetória é representada pela autora por meio de diferentes gerações de mulheres de sua família, como Anolina, Martha e Damiana. Em vez de acompanhar apenas uma personagem, a autora constrói uma genealogia feminina na qual a memória familiar se articula à história da população negra brasileira. Essa opção narrativa permite compreender que o trabalho das lavadeiras não corresponde a uma experiência individual, mas constitui um legado transmitido entre gerações.

O romance inicia narrando uma festa de aniversário em comemoração do centenário de Damiana e, posteriormente, retorna ao passado, rememorando a época em que sua família sofreu a violência da escravidão, com Firmino (Akin) e Ewà Oluwa (Helena) trazidos para o Brasil por meio do tráfico negreiro, como vemos no trecho:

Foram atirados em um galpão apinhado de gente de todas as partes, em um local próximo à fortaleza. Para todos os efeitos, o tráfico estava proibido. Era uma Babel negra que não sabiam que existia cheirando a fezes, urina e a outros dejetos. O lugar tinha a pior comida provada por eles em suas vidas, mas podia ser considerado um aposento de luxo se comparado à embarcação que os faria singrar os mares por um tempo que não conseguiram medir em direção a um destino incerto e definitivo. Ao contrário do período legal do comércio de escravos, em que os traficantes tinham um cuidado ainda que mínimo com a 'carga' para não perdê-la antes de chegar ao destino, agora valia qualquer coisa. O que viesse era lucro (Cruz, 2016, p. 25).

Ao iniciar a narrativa pela celebração do centenário de Damiana e, em seguida, retornar ao passado, Cruz organiza o romance a partir do movimento da memória. Esse recurso do retorno temporal permite compreender que a trajetória das lavadeiras somente pode ser entendida quando relacionada ao processo de escravização que marcou a história de seus antepassados.

O romance aborda, historicamente, a realidade de ter sido o Brasil um dos principais destinos do tráfico de africanos escravizados, revelando sua crueldade por meio da árvore genealógica de Damiana. O enredo evidencia Akin e seu pai, Olufemi, vivenciando uma cultura própria com base na oralidade antes de serem sequestrados. A partir dessa reconstrução da história, a autora coloca em evidência a individualidade desses sujeitos e de suas práticas culturais, mostrando que são forçados à escravidão após o massacre de seu clã. Mais do que contextualizar historicamente a narrativa, esse episódio evidencia que o trabalho posteriormente desempenhado pelas mulheres da família tem origem em um processo de violência, deslocamento e ruptura identitária. Assim, o romance relaciona o ofício das lavadeiras às consequências da escravização, e não a uma condição natural dessas mulheres.

Para enfatizar essa despersonalização, a narrativa descreve o batismo imposto aos africanos recém-chegados ao Brasil. ritual força-lhes uma nova religião e conclui sua transformação em "cristãos" e escravos por meio da substituição de seus nomes, como vemos em Firmino (Akin):

Passado dois dias de aproximação com a gigante extensão de costa, levaram todos para o convés, jogaram baldes de água gelada em cima e lhes deram uma porção um pouco mais generosa de um mingau grosso e sem gosto. Subiu a bordo um homem vestido de negro até os pés falando palavras estranhas e salpicando água em cada um deles. Foi dizendo seus novos nomes. Ele sabia que Akin Sangokunle era o mesmo que “menino corajoso que luta pelo que quer e se ajoelha diante de Xangô”. Firmino... O que significaria? (Cruz, 2016, p. 26).

Essa despersonalização por meio da mudança do nome representa o poder exercido pela cultura opressora da época. Os escravizados passavam a ser designados, comumente, com nomes de santos, como aponta Freyre:

Quanto aos nomes cristãos, parece que por muito tempo pouca diferença houve entre os dos brancos e os dos negros, tirados todos da folhinha. Nomes de santos – predominado o de João – que livrava a casa de menino com esse nome, do diabo vir dançar à porta: e os de Antônio, Pedro, José, nomes de santos poderosos que impediam o sétimo filho da família de virar lobisomem. Mesmo sem ter havido diferenciação ostensiva, *podem-se considerar certos nomes – Benedito, Bento, Cosmé, Damião, Romão, Esperança, Felicidade, Luzia – como caracteristicamente de negros* (Freyre, 2006, p. 541, grifos nosso).

Desse modo, ao nomeá-los, os escravocratas passavam a exercer um poder de despersonalizar o indivíduo, moldando-o como escravizado. Sem identidade, sem língua, sem cultura e sem família, sofriam as violências impostas pelo homem branco. Pereira e Andrade (2023, n.p.) afirmam que "o nome de uma pessoa tem a função de particularizá-la como indivíduo" e que as escolhas "refletem lógicas e processos histórico-culturais e políticos que variam de acordo com a época, as percepções, os valores e as práticas de cada sociedade". O poder de nomear pode, portanto, constituir uma forma de dominação, como ocorreu com os africanos sequestrados de suas origens. No romance, essa perda da identidade antecede a inserção compulsória dessas personagens em uma estrutura de trabalho baseada na exploração. É nesse contexto que as mulheres negras passam a ocupar funções domésticas, entre elas o ofício das lavadeiras, atividade que Cruz ressignifica ao transformá-la em símbolo de resistência, memória e continuidade familiar.

Neste contexto histórico-cultural que Cruz situa o contexto ficcional de sua família, principalmente colocando em cena as protagonistas mulheres. Primeiro, há Ewà Oluwa (Helena) que vem grávida da África (do irmão de Firmino, morto por ocasião do sequestro) e morre ao dar à luz a Anolina; Dona Anolina, por sua vez, aprendeu tudo por meio de Umbelina: “Iniciou a menina no forno, fogão, nos demais

afazeres domésticos e em seus cultos, que eram secretos para os senhores” (Cruz, 2016, p. 42). Esse aprendizado, transmitido entre gerações de mulheres, evidencia como o trabalho e os saberes cotidianos constituem elementos de continuidade da memória familiar, ao mesmo tempo em que revelam a imposição de funções domésticas às mulheres negras desde a infância.

Anolina ocupa uma posição central na construção da genealogia feminina do romance. Por meio dela, Cruz representa a condição da mulher negra escravizada cuja identidade é reduzida à condição de propriedade e de força de trabalho. O romance descreve sua jornada penosa enquanto escravizada, retratando-a como uma propriedade que, desde criança, precisava trabalhar na cozinha da casa, como no trecho: “Desde aquele dia, ficou acertado que ela faria os doces para a comitiva. Isso lhe custou muitas horas de trabalho em pé, muitas vezes em cima de uma banquetta, debruçada em tachos de cobre e num calor inimaginável” (Cruz, 2016, p. 68). O trabalho aparece, assim, como mecanismo de exploração permanente, evidenciando que a infância da personagem é marcada não por experiências de formação, mas pela inserção precoce na lógica produtiva da escravidão.

No texto, vemos os nomes “dos donos de Anolina: o comandante, coronel Francisco, o filho Inácio, o irmão, os sobrinhos Carolino e Umbeli” (Cruz, 2016, p. 79), reforçando sua posição subalterna. A enumeração desses proprietários produz um efeito significativo na narrativa, porquanto, em vez de ser identificada por sua individualidade, Anolina é definida pelas sucessivas relações de posse às quais está submetida, evidenciando literariamente a despersonalização produzida pelo sistema escravista.

A narrativa trabalha, portanto, com diversas violências sofridas pelo indivíduo negro: o trabalho doméstico ao qual a personagem Anolina era submetida desde criança; a violência simbólica de sua despersonalização identitária; e a violência física, representada não apenas nas surras, mas, enquanto mulher, também na violência sexual exercida pelos donos dos escravizados. Na narrativa, essa violência é temida, uma vez que o corpo feminino negro, à mercê do homem branco, era tratado como propriedade.

A narrativa evidencia essa violência por meio de Anolina e Firmino. Este apresenta-se enquanto o adulto que percebe que a criança está crescendo e pode ser notada pelos seus donos. Na narrativa, Firmino

reparava que Anolina estava mais alta e que seu corpo começava a mudar. Preocupou-se com a sobrinha. Sabia o que acontecia às negrinhas assim que começavam a “botar corpo”. O filho do barão estava crescendo, ele era pouca coisa mais novo e ela bem poderia ser seu primeiro “brinquedo humano”. De certa forma, ela já era parte de seu divertimento, pois entre suas muitas tarefas na casa, uma era a de brincar com o pequeno Francisco, que não se constrangia em mordê-la, esbofeteá-la e reproduzir com ela o que via no tratamento dos pais, avós e tios aos negros (Cruz, 2016, p. 77).

Ao construir essa cena a partir da percepção de Firmino, Cruz antecipa a violência antes mesmo de sua concretização. O recurso narrativo evidencia que o abuso sexual não aparece como um acontecimento excepcional, mas como uma consequência esperada da condição das mulheres negras escravizadas. Desse modo, o romance representa o corpo feminino negro como espaço simultâneo de exploração econômica, racial e sexual.

Desse modo, a narrativa relembra todas as violências sofridas pelos escravizados nas mãos de seus sequestradores, evidenciando como essa violência era normalizada entre os donos de escravizados. No anseio do personagem Firmino, é possível perceber essa naturalização, uma vez que, por ser mulher, sua predestinação à violência sexual estava decretada. Tal realidade se confirma quando a personagem Anolina vivencia o abuso sexual e passa a sofrer abortos “como recurso extremo” para “não ter um filho do senhor”.

Nesse contexto de violência, o ofício de lavar as roupas dos senhores integra o conjunto de tarefas desempenhadas por Anolina. Mais do que um trabalho doméstico, essa atividade representa a permanência das estruturas de exploração impostas às mulheres negras durante a escravidão. Dela nasce Martha, personagem que acompanha o período próximo ao da abolição da escravidão. Desse modo, por meio dessa geração de mulheres, a narrativa contextualiza as mudanças ocorridas ao longo das décadas em que o Brasil começa a sofrer transformações:

foram surgindo casebres mais próximos à senzala grande do Engenho Maracangalha, e junto deles, pequenas roças onde os pretos cultivavam toda sorte de gêneros para vender nas feiras da região. Depois da abolição, outros barracos apareceram para abrigar parentes e conhecidos dos que já estavam por lá (Cruz, 2016, p. 109).

Embora a abolição represente uma ruptura jurídica, o romance evidencia que ela não altera imediatamente as condições de vida da população negra. A

sobrevivência continua vinculada ao trabalho precário desenvolvido pelas mulheres, seja no cultivo de pequenas roças, na venda em feiras ou no exercício do ofício de lavadeira.

Anolina, Martha e Damiana vivenciam, portanto, diferentes momentos da história do Brasil, mantendo, contudo, o ofício de lavadeiras como forma de sobrevivência. Conforme lemos abaixo, o exercício de lavar roupas no rio era uma forma de resiliência frente à realidade vivenciada por elas.

Depois de tirar toda aquela roupa dos caldeirões com o alvejante, Isabela, Umbelina e Dasdô, cantando sambas de roda numa mistura mágica de português com nagô, ewe e outras línguas D'África, acomodaram tudo em balaies e se puseram na parte de trás do sobrado, a estender uma a uma as peças muito alvas no extenso varal e no gramado. Na varanda atrás da cozinha, Cecília pilhava milho. Risos misturados com os cantos e com o cheiro de limpeza. O sol fervendo e a roupa secaria cheirosa, alva e brilhante... Aqueles moços e moças que ali estavam certamente nunca tinham visto uma barrela – aquela água com cinzas de madeira que se colocava na rouparia para branqueá-la. Agora tudo é na máquina, batido com sabão em pó e ponto final. Antigamente lavar roupa era um longo processo artesanal. Primeiro se esfregava e batia-se bem; depois era colocar um pouco no molho da água de barrela, enxaguar mais e pôr no sol para quicar. Quando os panos secavam, entrava em ação o pesado ferro de engomar, que deslizava em cima do tecido com algumas gotas de água de cheiro. Vinco por vinco. Gola por gola. Pronto. Tudo perfumado. Tudo branco. (Cruz, 2016, p. 17).

Mais do que descrever uma técnica artesanal de lavagem, Cruz transforma essa cena em um espaço de memória coletiva. O trabalho aparece associado aos cantos, às diferentes línguas africanas e à convivência entre mulheres de distintas gerações, revelando que o ato de lavar roupas também constitui um espaço de preservação cultural. A água de barrela, nesse contexto, deixa de representar apenas um instrumento de trabalho e passa a simbolizar a permanência de vínculos ancestrais e de práticas coletivas de resistência.

Vemos, portanto, uma geração de mulheres que sobreviveu de seu ofício de lavadeiras, cujo esforço se soma ao trabalho doméstico, assim como ao de feirantes, que vendiam suas produções próprias. Por conseguinte, a árvore genealógica apresentada no livro é construída e mantida pelas mulheres negras, desde as escravizadas até depois de libertas, sustentando suas famílias e buscando formas de saírem do limbo imposto pelos brancos.

Essa resiliência também se apresenta na maneira como as lavadeiras se unem no romance. Segundo Meyer (2016), o bater roupas na pedra para lavar a sujeira em conjunto com outras negras levou-as a fazer do serviço um momento para cantar,

inclusive em suas línguas, sobre histórias de suas terras e questões proibidas pelos senhores. A observação de Meyer permite compreender que Cruz não representa o trabalho das lavadeiras apenas pela perspectiva da exploração, mas que o romance enfatiza igualmente os momentos de convivência entre essas mulheres, nos quais o canto, a oralidade e o compartilhamento de experiências constituem formas de resistência e de preservação da identidade cultural africana.

Nesse sentido, o romance de Cruz (2016) desempenha um papel de resgate memorialístico da história do Brasil pela perspectiva daqueles que foram historicamente oprimidos e silenciados pela historiografia oficial. Embora se constitua como uma obra de ficção, o trabalho desenvolvido pela autora teve como base não apenas dados históricos da história brasileira, como também pesquisas, fotografias, cartas e testemunhos daquelas que vivenciaram a realidade de períodos específicos. Conforme aponta Bueno (2008, n.p), a história oral e a memória de vida podem ser utilizadas para uma análise da “cultura, resistência e organização de mulheres negras”. Ter como fonte a oralidade é considerar os sujeitos do cotidiano da história, assim como o faz a autora de *Água de barreira*. Ao resgatar as memórias de sua família a partir do discurso de sua tia Nunu, Cruz (2016) possibilita um resgate histórico, pois “a tradição oral constitui um patrimônio da comunidade negra”, já que as “mulheres resistiram ao período da escravidão das mais diversas formas”; elas possuem um capítulo da história para ser contado, contanto que alguém as ouça.

Por conseguinte, a oralidade não funciona apenas como fonte de informação para a escrita do romance, mas como estratégia narrativa que legitima memórias tradicionalmente excluídas dos registros oficiais, deslocando para o centro da narrativa vozes historicamente silenciadas. Como o próprio apêndice do romance elucida, a tia Nunu assume papel fundamental na construção da narrativa, uma vez que, desacreditada ao longo de sua vida devido à sua esquizofrenia, recebe espaço e voz, sendo ouvida com atenção por Cruz:

Embora tenha sido sempre tratada com o máximo cuidado e carinho, nada do que Nunu falava era levado realmente a sério. Afinal, quem poderia dar crédito à mulher que saía nua pelas ruas do bairro e assustava as criancinhas? Quem poderia ver fundamento nos relatos esquizofrênicos da moça estranha com passagens pelo alcoolismo? [...] ela, na verdade, vive quase que 90 por cento do seu tempo entre os anos de 1920 e 1940, quando era criança e jovem. Fala com os pais, avós, parentes e conhecidos como se estivessem vivos e é capaz de descrever cenários com uma riqueza de detalhes impressionante para uma idosa de mais de 90 anos, que passou por eletrochoques e medicações pesadas a vida toda (Cruz, 2016, p. 307-308).

Ao incorporar esse depoimento ao apêndice, Cruz evidencia o lugar da memória oral na constituição do romance. A escolha por registrar e valorizar a voz de Nunu representa, também, um gesto de resistência ao descrédito historicamente imposto não apenas às pessoas negras, mas igualmente às mulheres cujas experiências foram deslegitimadas pelos discursos oficiais.

Além de acompanhar e coletar as histórias da tia Nunu, a escritora realizou pesquisas com base no que registrava em seus relatos, fortalecendo assim sua perspectiva. Desse modo, memória oral, pesquisa documental e elaboração ficcional articulam-se na construção do romance, produzindo uma narrativa que recupera experiências individuais para representar uma história coletiva. Mais do que servir como fonte documental, a oralidade estrutura a própria narrativa, reafirmando seu papel na preservação da memória e da ancestralidade negra.

Ao colocar o trabalho das lavadeiras no centro da narrativa, Cruz (2016) desloca para a literatura sujeitos historicamente marginalizados pela historiografia oficial. O romance transforma um ofício frequentemente associado apenas ao trabalho doméstico em elemento estruturador da memória familiar e da experiência histórica da população negra. Assim, as trajetórias de Anolina, Martha e Damiana evidenciam que o trabalho das lavadeiras, embora marcado pela exploração, também constitui um espaço de resistência, transmissão de saberes e preservação da ancestralidade. Dessa forma, *Água de barrela* reafirma a literatura como lugar de elaboração crítica da história e da memória, evidenciando como a ficção pode recuperar experiências historicamente silenciadas.

Desse modo, por meio de seus esforços, as personagens femininas de *Água de barrela* demonstram sua resiliência e suas lutas para que, ao longo de gerações, as vidas negras de seus descendentes negros reflitam celebração e conquista. A trama revela, portanto, histórias marcadas pela herança da escravidão, pela miséria, pela dor e pela busca de sobrevivência. Por meio da narrativa, são expostas as maneiras pelas quais o Brasil foi construído através do trabalho escravo e também como as mulheres lutaram para se desvencilhar das correntes das opressões que ainda persistem em nossa sociedade sob a forma do racismo estrutural.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O romance *Água de barrela* aborda, portanto, a luta das mulheres negras que sobreviviam por meio do ofício de lavadeira, enquanto lutavam contra um sistema opressor em busca de liberdade, resistindo ao sofrimento imposto pela escravidão. Ao fazer uso da memória ancestral familiar, resgatando a trajetória das mulheres da família por meio da ficção, Cruz não apenas reconstrói uma história marcada pelo apagamento, mas transforma o trabalho das lavadeiras em um dos principais elementos estruturadores da narrativa. Ao longo do romance, esse ofício ultrapassa a dimensão do trabalho doméstico e passa a representar a preservação da memória familiar, da ancestralidade e dos saberes transmitidos entre gerações, permitindo olhar para a ficcionalização da história de uma parcela de mulheres que resistiram e lutaram por meio de sua força de trabalho.

A obra também é representativa por recuperar a memória histórica sobre o papel desempenhado pelas mulheres negras, possibilitando o resgate do apagamento historicamente exercido sobre o passado brasileiro acerca da escravidão. Ao articular memória oral, pesquisa documental e elaboração ficcional, Eliana Alves Cruz desloca para o centro da narrativa sujeitos historicamente silenciados pela historiografia oficial, evidenciando como a literatura pode atuar na construção da memória social e na problematização das relações entre raça, gênero e trabalho. Obras como as de Cruz ampliam as possibilidades de compreensão da história brasileira ao trazerem para a literatura experiências e sujeitos que permaneceram à margem dos registros oficiais, reafirmando o potencial da ficção como espaço de elaboração crítica da história e da memória coletiva.

REFERÊNCIAS

- RRAIS, Amauri. Eliana Alves Cruz: "Saber que somos fruto de um sistema torturador e assassino não é fácil". **Gama Revista**, 22 ago. 2021. Disponível em: <https://gamarevista.uol.com.br/semana/o-que-voce-lembra/eliana-alves-cruz-racismo-memoria-ancestralidade/>. Acesso em: 27 jul. 2026.
- BUENO, Francisca Izabel da Silva. A importância da história oral como instrumento de inclusão da cultura negra. **Fazendo gênero 8** - Corpo, Violência e Poder. Florianópolis, 2008. Disponível em: http://www.wwc2017.eventos.dype.com.br/fg8/sts/ST63/Francisca_Izabel_da_Silva_Bueno_63.pdf. Acesso em 02 ag 2023.

BLOCH, Marc. **Apologia da história, ou o ofício de historiador**. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e Sociedade**. 9. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006.

CHARTIER, Roger. **Cultura escrita, literatura e história**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CRUZ, Eliane Alves. **Água de Barrela**. Rio de Janeiro: Editora Malê, 2016.

CUTI. **Literatura negro-brasileira**. São Paulo: Selo Negro, 2010.

ESTEVES, Natacha dos Santos; COQUEIRO, Wilma dos Santos. Uma babel de mulheres negras em *Água de barrela*: sobrevivência, feminismo e educação ao longo dos séculos. In: ZUKOSKI, Ana Maria Soares; TARDIVO, André Eduardo; COQUEIRO, Wilma dos Santos (orgs.). **Do silêncio à insurgência**: percursos da literatura afro-brasileira. Catu: Bordô-Grená, 2021.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande & Senzala**. 51. ed. São Paulo: Global, 2006.

GRAHAM, Sandra Lauderdale. **Proteção e obediência**. Criadas e patrões no Rio de Janeiro. 1860-1910. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2003.

MEYER, Johanna Brígida Rocha Ribeiro. **Lavadeiras vão à luta**: organização e atuação da ALARMES na Bahia. (1983-2002) / Johanna Brígida Rocha Ribeiro Meyer; orientador Fábio Maza. – São Cristóvão, 2016.

PEREIRA, Norma Suely da Silva; ANDRADE, Rafaela Muniz de. Processos de nomeação de escravizados e forros em documentos coloniais. **Estudos da Língua(gem)**, Vitória da Conquista, v. 21, n. 1, p. 191–213, 2023. DOI: 10.22481/el.v21i1.10367. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/estudosdalinguagem/article/view/10367>. Acesso em: 27 jul. 2026.

SANTOS, JÁ. Diáspora africana: paraíso perdido ou terra prometida. In: MACEDO, JR., org. **Desvendando a história da África** [online]. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008. Diversidades series, pp. 181-194. ISBN 978-85-386-0383-2. Available from: doi: 10.7476/9788538603832. Also available in ePUB from: <http://books.scielo.org/id/yf4cf/epub/macedo-9788538603832.epub>.

SILVA, A. R. S. da. LITERATURA DE AUTORIA FEMININA NEGRA: (DES)SILENCIAMENTOS E RESSIGNIFICAÇÕES. **Fólio - Revista de Letras**, [S. l.], v. 2, n. 1, 2018.

SCHWARCZ, Lília Moritz; STARLING, Heloisa Maria Murgel. **Brasil: uma biografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

ARTIGO 4

ENTRE A ESTÉTICA E O MERCADO: A FORMAÇÃO DOCENTE EM LETRAS DIANTE DAS TENSÕES ENTRE LETRAMENTO LITERÁRIO E LITERATURA DE CONSUMO

NAIRE LUIZE SOARES **MEDEIROS**
VANESSA LUIZA DE **WALLAU**

ENTRE A ESTÉTICA E O MERCADO: A FORMAÇÃO DOCENTE EM LETRAS DIANTE DAS TENSÕES ENTRE LETRAMENTO LITERÁRIO E LITERATURA DE CONSUMO

Naire Luize Soares **Medeiros**¹

Vanessa Luiza de **Wallau**²

RESUMO:

A presente pesquisa analisa o letramento literário na formação de professores de Letras, investigando como a literatura é concebida, mediada e operacionalizada no contexto da graduação. Parte-se da distinção entre alfabetização e letramento, ressaltando que este último transcende a simples aprendizagem técnica da leitura e da escrita, envolvendo competências sociais, culturais e interpretativas. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, desenvolvida por meio da análise documental comparativa dos Projetos Pedagógicos do Curso (PPCs) de Licenciatura em Letras – Português/Inglês do Centro Universitário Fundação Assis Gurgacz, referentes aos anos de 2020 e 2023. A investigação desenvolve-se por meio da revisão da literatura sobre letramento literário e formação docente, articulada à análise da matriz curricular, das ementas das disciplinas literárias, da carga horária destinada a esses componentes e do perfil do egresso previstos nos PPCs. Como resultados, a análise comparativa dos PPCs evidencia tensões entre a valorização da literatura como experiência estética e as demandas de formação orientadas pela lógica do mercado, indicando uma reorganização curricular que tensiona a centralidade da formação literária na formação inicial de professores. Os resultados também apontam que a mediação do professor-leitor constitui um elemento essencial para o desenvolvimento de habilidades críticas, sensíveis e interpretativas pelos acadêmicos, favorecendo uma prática pedagógica que articula fruição estética, reflexão social e competência cultural e reafirma a literatura como instrumento de formação integral do sujeito.

PALAVRAS-CHAVE:

Canonização. Consumo cultural. Educação literária. Leitor crítico. Licenciatura em Letras.

¹ Licenciada em Letras Português/ Inglês pelo Centro Universitário Fundação Assis Gurgacz, nlsmedeiros@minha.fag.edu.br.

² Mestre em Letras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). Docente do Centro Universitário da Fundação Assis Gurgacz, vanessaluiza@fag.edu.br.

1 INTRODUÇÃO

A formação de professores no curso de Letras ocorre em um contexto permeado pela linguagem, pela Linguística e pela Literatura. Essa formação, contudo, assume diferentes configurações de acordo com o Projeto Pedagógico de Curso da instituição de ensino, a organização curricular, as diretrizes pedagógicas e as políticas educacionais vigentes, refletindo concepções diversas sobre o papel da educação. Perante tal, destaca-se Tardif (2014) que ressalta, nesse cenário, que os conhecimentos mediados podem antever a preparação para o mercado de trabalho, suscitando a questão: “aprender para qual finalidade?”, o que desloca o foco da mediação docente da formação integral e reflexiva dos estudantes para uma lógica eminentemente instrumental.

Inserida nesse contexto, a presente pesquisa, de natureza bibliográfica e documental, tem como objetivo central analisar o letramento literário na formação de professores de Letras, investigando como a literatura é concebida, mediada e operacionalizada no contexto da graduação, compreendendo esse processo como um espaço de tensões entre a fruição estética da obra literária e as demandas utilitaristas impostas pela lógica do mercado.

A prospecção fundamenta-se em teóricos como Kleiman (1995), Soares (2004), Cosson (2014), Santos Filho (2019) e Pinto (2022), entre outros estudiosos que abordam o letramento literário em diferentes perspectivas. Parte-se, assim, da compreensão de que o processo educativo busca transcender a adaptação passiva às exigências mercadológicas, orientando-se, antes, para a constituição integral, crítica e emancipatória do sujeito. Com base nessas ideias, a análise mobiliza teóricos que conceituam a trajetória docente e suas implicações na atuação modificada pelas marcas temporais da sociedade, tais como Silva (2014), Rocha (2018) e Soares e Machado (2022).

Partindo-se desse aspecto de análise, busca-se discorrer sobre a formação docente em cursos de graduação em Letras e a forma como ela se insere, condicionada por fatores institucionais e estruturais que, em determinados contextos, privilegiam uma perspectiva tecnicista da reprodução de saberes, compreendida como uma concepção educacional orientada pela racionalização dos processos formativos,

pela valorização de métodos e técnicas de ensino e pela organização do conhecimento a partir de objetivos previamente estabelecidos.

Tal perspectiva, ao enfatizar dimensões mais instrumentais da formação, pode contribuir para a redução do processo educativo à transmissão e aplicação de saberes, em detrimento de uma práxis formativa comprometida com a reflexão social e estética. Diante desse quadro, a literatura, concebida como um objeto de estudo, e como experiência formadora inserida em práticas culturais, adquire centralidade. Sob essa conjuntura, o letramento literário configura-se como um elemento central desse processo, ao implicar a vivência sensível do texto literário, a apropriação crítica de seus múltiplos sentidos e a mediação qualificada pelo professor-leitor, em contraponto à mercantilização da obra e ao esvaziamento de seu potencial catártico e transformador (Almeida, 2018).

Considerando tais questões, destaca-se a intenção de analisar as perspectivas pelas quais, e os modos como, o letramento literário é desenvolvido na formação em Letras, incidindo sobre a constituição do professor-leitor e sobre sua mediação no ensino básico. Em resposta a essa questão, busca-se investigar o letramento literário como campo de tensões entre experiência estética e reificação da obra, atentando-se à maneira pela qual a subjetividade do professor-leitor repercute em sua *práxis* pedagógica.

Para tal, a presente análise estrutura-se em três movimentos formadores. Inicialmente, apresenta-se, dentro da fundamentação teórica que sustenta a pesquisa, o conceito de letramento literário, em articulação com as concepções de alfabetização e letramento, bem como sua relevância para a formação docente; em seguida, discutem-se as bases históricas, rupturas e reinvenções das disciplinas literárias nas licenciaturas, dialogando-se sobre as implicações pedagógicas e culturais das tensões entre prazer estético e utilidade pedagógica; por fim, realiza-se a análise comparativa entre os Projetos Pedagógicos do Curso (PPCs) de Letras do Centro Universitário Fundação Assis Gurgacz, referentes aos anos de 2020 e 2023, de modo a identificar permanências e reconfigurações nas concepções de formação docente, especialmente no que tange à articulação entre literatura, estética e mercado, culminando nas considerações finais, em que se delineiam os desdobramentos da análise realizada.

2 LETRAMENTO LITERÁRIO NA FORMAÇÃO EM LETRAS: AS BASES DO LETRAMENTO E DA LITERATURA

Parte-se do postulado por Magda Soares (2004), ao distinguir os conceitos de alfabetização e letramento, compreendendo-os como processos relacionados e complementares na apropriação da leitura e da escrita. Embora as discussões sobre letramento tenham se consolidado inicialmente no cenário internacional, especialmente a partir dos Novos Estudos do Letramento, suas contribuições também foram incorporadas e desenvolvidas no contexto brasileiro por pesquisadores como Soares. A autora, ao revisitar sua obra *As muitas facetas da alfabetização* (1985), identifica a presença implícita de questões relacionadas ao conceito de letramento, ainda que a terminologia não estivesse difundida no contexto educacional brasileiro à época. Soares, nesse aspecto, ressalta as questões-problema levantadas no período de 1985, reforçando a permanência, até hoje, em grande parcela, de problemas não resolvidos: “[...] segundo, porque, passados quase vinte anos, as questões ali propostas à reflexão parecem continuar atuais, e grande parte dos problemas ali apontados parece ainda não resolvida” (Soares, 2004, p.5).

Destarte, depreende-se que o termo letramento foi, segundo o que se teoriza na atualidade, introduzido nacionalmente, em 1986, na obra *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, de Mary Kato. A autora o abarcou para designar um fenômeno observado em sala de aula, relacionado a estudantes em processo de aprendizagem da linguagem. Nesse sentido, outra voz fundamental para a consolidação do conceito é a de Angela Kleiman, em *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita* (1995). Kleiman reforça o conceitual discrepante entre o ato alfabetizador e o evento do letramento, como observado no trecho:

Uma criança que compreende quando o adulto lhe diz ‘Olha o que a fada madrinha trouxe hoje!’ está fazendo uma relação com um texto escrito, o conto de fadas. Assim, ela está participando de um *evento de letramento* (porque já participou de outros, como ode ouvir uma estorinha antes de dormir); também está aprendendo uma *prática discursiva letrada*, e portanto essa criança pode ser considerada letrada, mesmo que ainda não saiba ler e escrever (Kleiman, 1995, p.18, grifo do autor).

Nesse aspecto da linguagem, o letramento se identifica como a exercitação do conhecimento e das práticas relacionadas à leitura e à escrita em contextos de

significação. Dessa forma, o que Kleiman (1995) denota em seu estudo é que o letramento se configura como um processo amplo, que articula competências linguísticas, sociais e culturais, distinguindo-se do simples ato alfabetizador, centrado na aquisição técnica da leitura e da escrita: “[...] o fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita” (Kleiman, 1995, p.20).

Com base no exposto, a autora enfatiza que o letramento vai além da alfabetização formal ensinada pelas escolas, envolvendo a capacidade de usar, interpretar e compreender a linguagem escrita em diferentes contextos sociais e culturais, tornando-se, assim, um fenômeno social e que ultrapassa a dimensão técnica. Para tanto, à luz das reflexões de Kato (1987), Kleiman (1995) e Soares (2004), este estudo desloca seu foco do letramento em geral para um exame mais aprofundado da dimensão literária.

Consequentemente, para discutir-se a literatura, primeiro, desenrola-se como ela é vista perante significância da palavra. Ao consultar o *Michaelis Moderno Dicionário da Língua Portuguesa* (Michaelis, [s. d.]), observa-se que o termo é definido da seguinte maneira:

L I T E R A T U R A [do lat. litteratura]. S.f. 1. Arte de compor ou escrever obras artísticas em prosa ou verso. 2. Conjunto de obras literárias de um país, época ou gênero. 3. Homens de letras ou vida literária: a literatura brasileira participou do colóquio. 4. Carreira das letras. 5. Conjunto de conhecimentos sobre obras ou autores literários. 6. Qualquer uso estético da linguagem. 7. Fam.: Irrealidade, ficção. 8. Bibliografia: conjunto de escritos sobre determinado tema, científico ou técnico.

Assim, observa-se que a definição apresentada pelo dicionário Michaelis, não restringe o termo a uma única acepção, mas o delineia como um conceito multifacetado, que transita entre a arte da escrita, o conjunto de produções de determinado contexto histórico-cultural, a vida e a carreira literária, o campo do conhecimento sistematizado e até mesmo o uso estético ou ficcional da linguagem. Dessa forma, destaca-se a polissemia do termo, cuja abrangência permite compreender a literatura tanto como prática artística quanto como manifestação cultural e discursiva.

Assim, partindo-se desse precedente interpretativo, depara-se com os conceituais teóricos de Marisa Lajolo, em *O que é literatura?* (1982), obra na qual a

autora discute a natureza essencial e duradoura da literatura e a diferença entre a percepção do que é literatura por intelectuais e pelo público em geral. Lajolo (1982) argumenta que a literatura é uma atividade artística que expressa, de forma única, as experiências ao longo do tempo e das culturas. Enfatiza-se, assim, que a literatura continua a se manifestar, independentemente da época ou do estilo, e sua essência permanece conectada à condição humana. Portanto, ao dialogar sobre tal, Lajolo (1982, p.16) afirma que: “O finalmente é que a obra literária é um objeto social. Para que ela exista, é preciso que alguém a escreva e que outro alguém a leia. Ela só existe enquanto obra neste intercâmbio social”.

Nesse linear, apresenta-se a conceituação de Cosson (2014), que ampara e une ambos os termos de letramento e literatura. Para o autor, o letramento literário vai além da leitura de textos em sua dimensão imediata e envolve a construção de sentidos por meio de mecanismos de interpretação aprendidos socialmente. Dessa forma, o ato de ler não se limita à decodificação de palavras; exige compreensão do contexto e das normas de interpretação compartilhadas por uma comunidade de leitores.

No sentido induzido por Rildo Cosson, em sua obra *Letramento literário: teoria e prática* (2014), inscreve-se a percepção de que a leitura literária escolar não se reduz ao prazer individual de fruição, mas requer mediação, orientação e exploração consciente dos textos para que se torne efetivamente significativa: “Não é possível aceitar que a simples atividade da leitura seja considerada a atividade escolar de leitura literária. Na verdade, apenas ler é a face mais visível da resistência ao processo de letramento literário na escola” (Cosson, 2014, p. 26).

O processo de letramento literário também se caracteriza pelo aspecto social da interpretação. Nesse sentido, a leitura é descrita como um ato solidário, pois envolve a passagem de sentidos entre leitor, texto e sociedade: “Ao ler, estou abrindo uma porta entre meu mundo e o mundo do outro. O sentido do texto só se completa quando esse trânsito se efetiva, quando se faz a passagem de sentidos entre um e outro” (Cosson, 2014, p. 27). Dessa forma, a leitura literária transforma-se em um espaço de diálogo, permitindo que o leitor compreenda múltiplas perspectivas e se relacione criticamente com o mundo.

A escolarização, neste aspecto, proporciona instrumentos para articular experiências e sentidos de forma consciente. Perante tal, o letramento literário escolar

possibilita ao aluno a aquisição do hábito de leitura, bem como o desenvolvimento de habilidades críticas e reflexivas:

Lemos da maneira como nos foi ensinado e a nossa capacidade de leitura depende, em grande parte, desse modo de ensinar [...] É justamente para ir além da simples leitura que o letramento literário é fundamental no processo educativo (Cosson, 2014, p. 29-30).

Assim, formar leitores literariamente letrados implica oferecer condições para que eles interajam com a literatura de forma crítica, reflexiva e socialmente engajada. Dessa forma, o letramento literário, entendido como a capacidade de estabelecer relações críticas com as manifestações literárias em seus múltiplos sentidos e contextos, revela-se indispensável à formação docente. Não basta conhecer a literatura como objeto de estudo; é preciso compreendê-la como prática viva, que articula linguagem, cultura e sociedade.

Formar leitores literários, sendo assim, exige formar também educadores letrados, capazes de provocar experiências significativas de leitura, de modo a romper com abordagens utilitaristas ou meramente normativas da linguagem e da literatura. Como ressalta Soares (2009), é no uso social e reflexivo da leitura e da escrita que se consolida o verdadeiro estado de letramento – perspectiva que evidencia um desafio ético e pedagógico a ser continuamente enfrentado pela formação em Letras.

2.1 BASES DO LETRAMENTO LITERÁRIO NA GRADUAÇÃO DE LETRAS EM CAMPO NACIONAL

O conceito de letramento literário, apresentado nas seções anteriores, não é tratado nas Diretrizes Curriculares Nacionais, em especial no Parecer CNE/CES nº 492/2001, aprovado em 3 de abril de 2001. Ainda assim, é possível identificar nesse documento princípios que dialogam com a perspectiva de um indivíduo “letrado”, conforme a abordagem de letramento discutida na seção anterior.

Os estudos lingüísticos e literários devem fundar-se na percepção da língua e da literatura como prática social e como forma mais elaborada das manifestações culturais. Devem articular a reflexão teórico-crítica com os domínios da prática – essenciais aos profissionais de Letras, de modo a dar prioridade à abordagem intercultural, que concebe a diferença como valor antropológico e como forma de desenvolver o espírito crítico frente à realidade (Brasil, 2001, p.31, grifos nossos).

Essa concepção também está presente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do ano de 2018, a qual defende que o contato com textos literários, desde os primeiros anos escolares, é orientado para o desenvolvimento de uma postura reflexiva, estética e ética diante da linguagem, valorizando a leitura como prática social e cultural. Ao conceber a literatura como expressão cultural e prática social, essas diretrizes ampliam o entendimento de currículo para além da mera organização de conteúdos, sugerindo um percurso formativo que integre ensino, pesquisa e extensão, orientado por princípios éticos, críticos e criativos. A demanda para que o licenciando desenvolva habilidades de reflexão sobre a linguagem enquanto fenômeno cultural, ideológico e político, aliada à valorização da autonomia, da diversidade e da articulação entre teoria e prática, aponta para a possibilidade de promover a leitura literária como experiência formativa abrangente.

Todavia, a ausência explícita dessa perspectiva nos documentos oficiais pode contribuir para que o letramento literário não se consolide plenamente nas práticas formativas dos cursos de Letras. Isso representa tanto uma lacuna isolada quanto um aspecto de um conjunto mais amplo de obstáculos à valorização da literatura como prática educativa crítica, sensível e formativa. Como destacam Soares e Machado (2021), responsabilizar exclusivamente o professor pelas limitações do ensino da literatura ignora os condicionamentos estruturais presentes em sua formação. Nesse sentido, observa-se que tais condicionamentos se refletem diretamente na atuação docente, sobretudo quando o processo formativo não oferece bases consistentes para uma prática reflexiva e transformadora.

Sem a devida preparação para a docência, o recém-formado, que passou cerca de dois a cinco anos – o que vai depender de cada instituição e também da modalidade de ensino, presencial ou semipresencial – em meio aos estudos de linguagens e obras literárias, não raramente acaba por reproduzir as práticas dos seus professores sem que haja a reflexão sobre a própria prática (Silva, 2014, p. 36).

Dessa forma, a ausência de um olhar crítico sobre o próprio fazer docente contribui para a perpetuação de modelos de ensino distantes da função social e humanizadora da literatura. No âmbito da formação em Letras, o letramento literário compreende mais do que uma habilidade técnica ou metodológica, configurando-se como um instrumento de mediação cultural, capaz de aproximar diferentes

perspectivas, tradições e vozes sociais. Dessa forma, ao estimular uma leitura crítica e sensível, possibilita que os sujeitos dialoguem com a diversidade cultural e simbólica da sociedade em que vivem.

Nesse sentido, a literatura no ensino superior ultrapassa a função de mero objeto de estudo, tornando-se uma experiência estética emancipadora. Conforme Rancière (2012), a emancipação artística ocorre quando o espectador deixa de ser passivo e passa a atuar como agente crítico, construindo sentidos próprios e reconhecendo-se participante no processo estético e político. Além da análise estrutural de textos canônicos, o letramento literário propicia ao futuro docente a vivência da literatura como espaço de alteridade, resistência e reinvenção do sensível, dimensões essenciais para sua atuação crítica na educação básica, como afirma o autor:

Na leitura e na escritura do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. *É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade.* No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos. E por isso que interiorizamos com mais intensidade as verdades dadas pela poesia e pela ficção (Cosson, 2014, p.17, grifos nossos).

Essa concepção de literatura como vivência estética e formativa amplia o entendimento sobre o papel das disciplinas literárias na formação docente, reafirmando a necessidade de práticas que integrem sensibilidade, reflexão e criticidade. Tal perspectiva conduz à discussão sobre as bases das disciplinas literárias nas licenciaturas, nas quais se entrelaçam tradição, ruptura e reinvenção pedagógica.

3 AS BASES DAS DISCIPLINAS LITERÁRIAS NAS LICENCIATURAS: TRADIÇÃO, RUPTURA E REINVENÇÃO PEDAGÓGICA

Decorre-se de uma perspectiva abordada nos estudos de Kleiman (1995), ao abordar sobre os eventos de letramento em instituições familiares, em sua obra *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*, a autora suscita o pensamento sobre as formas de desencadear um agente letrado

perante momento de infância, observa-se, assim, o desenvolvimento do indivíduo criança perante práticas formadoras de pensamento crítico em contrapartida a práticas passivas de aprendizagem, utilizando a linguagem literária como enfoque:

Nessa idade começa a reconhecer perguntas sobre os livros, e tão logo a criança começa a verbalizar o adulto as expande e reelabora, abandonando o simples pedido de rótulos ('o que é?') para incluir perguntas sobre os atributos ('o que o gato disse?', 'de que cor era o gato?'). Os adultos verbalizam constantemente, como se se tratasse de um diálogo contínuo, sobre elementos que a criança conheceu nos livros [...] (Kleiman, 1995, p.41).

Nesse sentido, observa-se que a atuação do adulto responsável favorece o desenvolvimento de um raciocínio que vai além do óbvio, estimulando a reflexão crítica sobre os conteúdos literários. Esse processo, quando repetido ao longo da infância, contribui para a formação de indivíduos capazes de exercer seu potencial leitor de maneira crítica, abrangendo de forma mais ampla a dimensão do letramento literário. Entretanto, Kleiman (1995) também aponta que, em contextos de baixo estímulo, a mediação adulta pode se limitar a abordagens mais simplificadas:

[...] o adulto reconta de maneira simplificada as histórias dos livros, e por meio de perguntas introduz informações discretas sobre a escrita, como nome das letras, números, cores, e nomes de objetos familiares. A criança responde. 'Lê' o material aos adultos. Memoriza trechos. Não há, no entanto, perguntas ou explicações analógicas que relacionem as semelhanças e diferenças existentes entre as figuras bidimensionais e os objetos reais, não havendo, assim, uma transferência da compreensão da escrita, das atividades realizadas e das habilidades desenvolvidas durante o evento de letramento para outros contextos (Kleiman, 1995, p.42).

Essa passagem indica que a simples exposição a livros não garante, por si só, o desenvolvimento pleno do letramento literário; observa-se que a qualidade da interação mediada pelo adulto, bem como sua capacidade de ampliar e contextualizar os conteúdos, parece favorecer que a criança vá além da memorização e da reprodução mecânica, potencialmente estimulando a compreensão crítica e a aplicação do conhecimento em diferentes situações.

No entanto, essa matriz interpretativa abordada por Kleiman (1995) em suas pesquisas, é embasada no clássico estudo etnográfico de Shirley Brice Heath em sua obra *What no bedtime story means: narrative skills at home and school* (1982), que examina as diferenças nos eventos de letramento e no desenvolvimento narrativo de crianças em comunidades diferentes nos Estados Unidos. Assim, o que Heath (1982)

pontua em seus estudos fundamenta-se em discrepâncias presentes em ambientes físicos, sociais, de caráter histórico familiar e da comunidade no qual se desenvolvem.

Fato importante é que, em seus estudos, Heath (1982) enfoca questões sociais, sobretudo ao analisar as diferenças de aprendizado em ambas as comunidades, relacionando-as ao nível de escolarização dos responsáveis e à forma como mediavam a leitura e o letramento em casa. Tal desenrolar pode ser correlacionado, de forma teórica, com os estudos de Tardif (2014), em questões de “aprender para qual finalidade?”, se entrelaçando com os ideais do autor ao inferir que os conhecimentos mediados podem se alinhar às exigências externas de mundo, deslocando o foco da formação crítica e integral dos indivíduos para uma lógica instrumental.

É na margem entre a tradição e a reinvenção que há espaço de discussão para uma ruptura na prática mediadora formativa. Esta tensão entre tradição e reinvenção, observada nas práticas de mediação do letramento literário, encontra eco na formação docente, especialmente no curso de Letras, no qual o ensino da literatura se configura entre duas forças complementares e, por vezes, contraditórias: o prazer estético da leitura e a utilidade pedagógica do texto literário. Como observa Advíncula e Silva (2017, p. 2), “[...] parece ser criada uma desarmonia nas salas de aula entre a valorização das produções clássicas e as consideradas populares, conflito esse que pode provocar uma ruptura nos hábitos de leitura”. Essa dualidade reflete-se nas concepções de letramento literário que orientam a prática formativa, desvelando tanto o potencial emancipador da experiência estética quanto a tendência à instrumentalização da literatura como recurso didático.

Nesse sentido, destaca-se o estudo de Santos Filho (2019), o qual infere que a literatura, quando reduzida à função pedagógica, perde parte de seu caráter formativo e estético, limitando-se a um papel utilitário no processo educativo. Assim, seu estudo parte da conexão entre os dois “universos”, evidenciando uma colisão entre a ação mediadora do professor e as inovações de um mercado cada vez mais motivado pelo caráter da literatura de massa. O autor observa que “[...] a escola tem por hábito negar ou não considerar as leituras que os alunos trazem para a sala de aula, tratando o leitor como uma ‘tábula rasa’” (Santos Filho, 2019, p. 67), assim, há a discussão sobre como o aluno é visto em uma perspectiva histórico-desenvolvida, atuando como um receptor literário e não como agente ativo de seu meio.

Ignora-se, nesta perspectiva, a concepção de uma literatura capaz de estabelecer contextualização ao aluno e de incentivar a construção de interesse literário e de letramento literário. Nessa direção também argumenta Batista (2022, p.109), ao inferir que uma “busca pela mediação pedagógica mais horizontalizada e plural” que vise em princípio “o protagonismo dos jovens”, surge de:

[...] uma prática docente renovada, envolvendo a formação do professor e sua capacidade de aproximar textos canônicos (atribuindo-lhes o valor necessário) aos de massa, de orientar a leitura de textos multissemióticos e de promover multiletramentos (Batista, 2022, p.109).

Como ressalta Santos Filho (2019), a questão central está na figura e na ação do docente. Desta forma, a questão não se restringe ao que a escola trabalha, estendendo-se à maneira como o faz, e esse "como" só se efetiva quando o professor se reconhece como um agente do meio letrado, formado sob uma perspectiva que valoriza a mediação consciente, capaz de articular experiências estéticas, interesses dos alunos e repertório literário. Nesse sentido, Santos Filho (2019, p. 71) questiona: “[...] literatura de massa: leitura à revelia da escola?”, destacando o distanciamento da escola em relação às leituras que os alunos realizam e o potencial formativo desses textos no processo de letramento literário.

Sob essa perspectiva, as reflexões de Adorno e Horkheimer (1985), em *Dialética do Esclarecimento*, possibilitam ampliação sobre a compreensão dessa tensão entre mediação, estética e mercado. Os autores demonstram que, na modernidade, a indústria cultural transforma a arte e a literatura em mercadorias, moldando sujeitos e padronizando experiências.

Como afirmam, Adorno e Horkheimer (1985, p. 57), “[...] sob o poder do monopólio, toda cultura de massas é idêntica, e seu esqueleto, a ossatura conceitual fabricada por aquele, começa a se delinear”. Essa uniformização aponta a perda de autonomia da arte, submetida à lógica da produção e da diversão, que orienta o consumo cultural e, por consequência, as próprias práticas educativas. Tal análise dialoga diretamente com a formação docente contemporânea, que, pressionada por demandas de eficiência e empregabilidade, tende a incorporar discursos mercadológicos ao processo educativo, reduzindo a literatura a um instrumento funcional.

Nessa lógica, “o que se poderia chamar de valor de uso na recepção dos bens culturais é substituído pelo valor de troca; ao invés do prazer, o que se busca é assistir e estar informado” (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 75). A substituição do valor estético pelo valor mercadológico traduz o mesmo movimento observado quando a leitura literária é tratada como meio para alcançar competências mensuráveis, e não como prática de fruição e emancipação. Assim, esse processo repercute na própria formação do professor de Letras, que passa a ser preparado para atender às exigências do mercado em detrimento da formação crítica e sensível.

De modo complementar, Walter Benjamin (2012), em *A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica*, aprofunda essa discussão ao refletir sobre como as transformações técnicas alteraram radicalmente a forma de percepção e de relação do sujeito com a arte. Para o autor, a perda da “aura”, isto é, da autenticidade e da unicidade da obra, decorre justamente da possibilidade de sua reprodução em massa. Quando a técnica rompe essa tradição, a experiência estética passa a ser mediada por mecanismos de reprodução e consumo coletivo, o que redefine tanto o valor da arte quanto o papel do espectador (Benjamin, 2012).

Ao transpor essa reflexão para o campo da educação e da formação docente, é possível inferir que o mesmo fenômeno de dispersão e superficialidade estética se manifesta na prática pedagógica quando a leitura literária se reduz ao consumo rápido de textos e atividades. Adverte, ainda, Benjamin (2012) que reprodutibilidade técnica da obra de arte rompe com sua vinculação ritualística e a emancipa desse contexto, mas, ao mesmo tempo, amplia seu caráter reprodutível, submetendo-a às dinâmicas e interesses da política. Assim, quando a escola adota materiais e metodologias baseadas em produtos culturais de massa sem reflexão crítica, ela corre o risco de legitimar a lógica de mercado que Adorno e Horkheimer denunciavam – a mesma que transforma o leitor em consumidor. O desafio formativo, portanto, está em equilibrar a potência estética e o uso pedagógico da literatura, preservando seu valor simbólico e crítico diante das pressões mercadológicas.

Diante disso, o papel da instituição escolar, nesse processo de articulação entre a ação pedagógica e o recurso literário, ao reconhecer a literatura de massa como ponto de partida para a formação leitora, possibilita a ampliação significativa das possibilidades de engajamento dos estudantes. A partir dessa experiência, o professor

pode mediar a transição para obras mais complexas, estabelecendo pontes entre o universo pessoal do aluno e o repertório literário acadêmico (Santos Filho, 2019).

Entretanto, essa mediação é realizada de forma consciente, planejada e estruturada, com objetivos claros previamente definidos. Retoma-se, aqui, o que já foi mencionado anteriormente, no sentido proposto por Rildo Cosson (2014), ao inferir que a leitura literária dentro do ambiente escolar não pode se limitar ao prazer individual de fruição, mas exige uma mediação, orientação e exploração consciente dos textos para que se torne efetivamente significativa.

Sendo assim, didaticamente, a melhor obra sempre será aquela que faz algum sentido na vida do leitor. Só há identificação com um livro quando ele transmite alguma mensagem para a vida do leitor, ou até mesmo quando as situações postas não tenham nada a ver com a vida real do leitor e, por isso mesmo, elas toquem a sensibilidade, porque mostram que existe o 'outro' (Santos Filho, 2019, p. 75).

Como observa Cosson (2014, p. 26), “não é possível aceitar que a simples atividade da leitura seja considerada a atividade escolar de leitura literária”, enfatiza-se que, a ação do professor assume papel central, orientando o estudante na leitura em si, na construção de sentido e na articulação de experiências literárias que dialoguem com seu universo pessoal e acadêmico.

4 O LETRAMENTO LITERÁRIO E AS CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO DOCENTE NOS PPCS DE LETRAS: CONTINUIDADES E DESLOCAMENTOS

Ao debruçar-se sobre os Projetos Pedagógicos do Curso (PPC) de Letras do Centro Universitário Fundação Assis Gurgacz, sob uma ótica analítica constata-se que os documentos se constituem em um espaço privilegiado de leitura da própria concepção de formação que orienta a licenciatura e, por conseguinte, delineiam a presença e o papel do letramento no percurso formativo.

Assim, esta pesquisa toma como *corpus* de análise os PPCs de 2020 e de 2023, considerando que ambos expressam momentos distintos, mas complementares, da trajetória institucional e das concepções que perpassam a formação do professor de Letras. A análise documental foi conduzida com base em procedimentos de leitura interpretativa e comparativa, considerando como unidades de análise as ementas, a organização curricular, a carga horária das disciplinas

literárias e o perfil do egresso, sob a perspectiva das categorias centrais de discussão, a estética e o mercado.

À luz do exposto, cabe-se respaldar que, a leitura comparativa entre os dois documentos permite a observação de como se desenvolve a continuidade de certas diretrizes e, simultaneamente, as reformulações que evidenciam tensões entre o ideal formativo estético e a adequação às demandas do mercado e das políticas educacionais vigentes. Com base nesse contexto, em ambos os textos – Projeto Político Pedagógico de 2020 e Projeto Político Pedagógico de 2023 –, o documento base não se configura apenas como um registro normativo que organiza disciplinas, cargas horárias e procedimentos acadêmicos, mas como um discurso que reflete e projeta uma determinada visão de professor, de leitor e de mediador cultural, constituindo-se, portanto, como objeto legítimo de leitura crítica e hermenêutica.

Ao se analisar o PPC de 2023 em conjunção com o PPC de 2020, percebe-se uma dupla orientação em ambos, situando o curso entre duas vertentes centrais, a estética e o mercado. De acordo com um dos documentos,

O objetivo desse PCC é viabilizar e otimizar o processo de ensino e aprendizagem, servindo como guia para todos os envolvidos, considerando sempre a formação de um profissional ético, com senso crítico, competente e preparado para o mercado de trabalho (PPC, 2023, p.6).

Nesse sentido, emergem vestígios de uma dupla necessidade vocacional: de um lado, a intenção de sustentar a literatura como experiência estética, vinculada à constituição sensível e crítica do sujeito; de outro, a necessidade de atender às demandas técnicas presentes nos documentos reguladores da educação superior, “[...] com o objetivo de atender as necessidades locais e regionais do mercado de trabalho” (PPC, 2023, p.8), aproximando a formação do campo pragmático das competências e habilidades profissionalizantes.

Essa dupla orientação aproxima-se das discussões desenvolvidas por Adorno e Horkheimer (1985), ao problematizar a predominância da racionalidade instrumental nos processos educativos. Embora os PPCs preservem a literatura como componente da formação docente, observa-se que ela passa a coexistir com um conjunto de competências voltadas às exigências profissionais contemporâneas, evidenciando o tensionamento entre formação estética e funcionalidade pedagógica.

Ao incluir também o PPC de 2020, busca-se compreender como essa tensão vem sendo construída e reelaborada ao longo do tempo, verificando em que medida as alterações curriculares e discursivas indicam mudanças de enfoque na formação docente, sobretudo no que se refere ao papel das disciplinas literárias e à consolidação do letramento literário crítico como eixo estruturante, e, em perspectiva teórica, identificar permanências, rupturas e reconfigurações na concepção de professor-mediador e na valorização da experiência estética no curso de Letras.

A partir da análise do PPC, observa-se que a estrutura curricular do curso é elemento determinante para compreender como se concretizam, na prática, as concepções de formação delineadas no documento. Convém salientar que o arranjo das disciplinas permite identificar tanto a organização dos conteúdos quanto a lógica formativa que sustenta o percurso do licenciando, permitindo identificar quais dimensões do conhecimento – a estética, linguística ou técnica – recebem maior ênfase em cada etapa do curso.

Sob essa perspectiva, a organização curricular ultrapassa a dimensão administrativa e passa a expressar uma determinada concepção de formação docente. Tal compreensão converge com Tardif (2014), para quem os saberes profissionais são produzidos e legitimados pelos processos institucionais de formação, de modo que a distribuição das disciplinas e a valorização de determinados componentes curriculares repercutem diretamente na constituição da identidade profissional do futuro professor.

Figura 1 – Representação gráfica do perfil de formação do curso de Letras.

1º PERÍODO	2º PERÍODO	3º PERÍODO	4º PERÍODO	5º PERÍODO	6º PERÍODO	7º PERÍODO	8º PERÍODO
História da Educação	Metodologia Científica	Sustentabilidade	Legislação Educacional	Empreendedorismo	Educação e Tecnologias	Trabalho de Conclusão de Curso: Projeto	Trabalho de Conclusão de Curso: Artigo
Psicologia	Língua Portuguesa e suas Metodologias de Ensino I	Filosofia	Sociologia	Língua Portuguesa e suas Metodologias de Ensino IV	Língua Portuguesa e suas Metodologias de Ensino V	Língua Portuguesa e suas Metodologias de Ensino VI	Metodologias Inovadoras
Formação Docente	Educação Especial e Inclusão Escolar	LIBRAS	Linguística II	Língua Inglesa V	Língua Inglesa VI	Língua Inglesa VII	Língua Portuguesa e suas Metodologias de Ensino VI
Língua Inglesa	Dificuldades de Aprendizagem / Psicopedagogia	Linguística I	Língua Portuguesa e suas Metodologias de Ensino III	Literatura Brasileira	Literatura Inglesa	Literatura Africana	Língua Inglesa VIII
PROEX: Atividades Práticas I	Teoria da Literatura	Língua Portuguesa e suas Metodologias de Ensino II	Língua Inglesa IV	Literatura Portuguesa	Avaliação da Aprendizagem	Literatura Brasileira Contemporânea	Literatura Norte Americana
	Língua Inglesa II	Língua Inglesa III	Didática	Estágio IA: Língua Portuguesa – Observação participativa no Ensino Médio	Estágio IIA: Língua Portuguesa – Docência no Ensino Fundamental Anos Finais	Estágio IVA: Língua Portuguesa – Docência no Ensino Médio	Atividades Práticas VIII
	PROEX: Atividades Práticas I	PROEX: Atividades Práticas II	Estágio IB: Língua Portuguesa – Observação participativa no Ensino Fundamental Anos Finais	Estágio IIB: Língua Inglesa – Observação participativa no Ensino Médio	Estágio IIB: Língua Inglesa – Docência no Ensino Fundamental Anos Finais	Estágio IVB: Língua Inglesa – Docência no Ensino Médio	
			Estágio IB: Língua Inglesa – Observação participativa no Ensino Fundamental Anos Finais	PROEX: Atividades Práticas IV	PROEX: Atividades Práticas V	PROEX: Atividades Práticas VI	
			PROEX: Atividades Práticas III				

Fonte: Centro Universitário Assis Gurgacz – FAG (2023, p. 35).

A representação gráfica, inferida na Figura 1, de um perfil em formação, apresentada pelo PPC de 2023, enfatiza a presença da disciplina de *Teoria da Literatura* no 2º período do curso. A partir desse ponto, depreende-se que a organização curricular se torna descontínua, retornando apenas no 5º período com as disciplinas Literatura Brasileira e Literatura Portuguesa. A partir daí, as literaturas seguem em sequência linear: Literatura Inglesa, no 6º período; Literatura Africana e Literatura Brasileira Contemporânea, no 7º período; e Literatura Norte-Americana, no 8º período.

Observa-se que o intervalo entre a disciplina inicial de *Teoria da Literatura*, no 2º período, e a retomada das disciplinas literárias no 5º período coincide com a oferta de duas disciplinas de linguística, o que pode justificar essa pausa. A distribuição das disciplinas, combinada com períodos dedicados exclusivamente à linguística, evidencia uma possível tensão do curso em combinar a formação de docentes capazes de mediar experiências literárias críticas e estéticas ao mesmo tempo em que visam preparar profissionais que tratem a literatura como recurso funcional, vinculado à prática linguística e às demandas do mercado. Ao mesmo tempo, a continuidade das disciplinas literárias nos períodos finais oferece oportunidade de reconexão com o letramento literário, dependendo da abordagem pedagógica adotada.

Nesse aspecto, vale discorrer sobre as estruturas pedagógicas dentro de ambas os PPCs. A disciplina de *Teoria da Literatura* assume papel fundamental no curso, pois, além de introduzir conteúdos, contextualiza-os e oferece a base sobre a qual se desenvolvem as disciplinas subsequentes.

A seguir, apresentam-se as ementas e os objetivos da disciplina de *Teoria da Literatura* nos PPCs de 2020 e 2023, a fim de evidenciar as alterações ocorridas entre os dois documentos.

Tabela 1 – Ementa e objetivos da disciplina de *Teoria da Literatura* no PPC de 2020.

DISCIPLINA: TEORIA DA LITERATURA	CARGA HORÁRIA: 80H
EMENTA: Conceito de Arte e Literatura. Elementos fundamentais da obra literária. Gêneros literários. A prosa. A poesia lírica e épica. O texto dramático. A criação literária. A relação entre literatura e sociedade. A crítica literária no século XX: abordagens históricas e tendências contemporâneas. A relação entre teoria, crítica e história literária. A formação do cânone literário	
OBJETIVOS: Promover a compreensão da dimensão da necessidade de estudo da linguagem literária; Preparar o acadêmico para a compreensão dos diversos textos literários; Desenvolver habilidades e competências necessárias à compreensão dos textos literários em todas as suas nuances; Promover a leitura enquanto método principal de conhecimento da teoria literária, posto que a matéria-prima de estudo seja a literatura, e não a sua teorização.	

Fonte: Centro Universitário Assis Gurgacz – FAG (2020, p. 77).

Conforme a Tabela 1, no PPC de 2020, a disciplina possui carga horária de 80 horas, destinadas ao estudo e à compreensão dos fundamentos da Teoria da Literatura. A ementa e os objetivos determinam tanto a forma como a disciplina se insere no curso quanto a maneira pela qual seus conteúdos são abordados. A proposta não se limita à apresentação de conceitos básicos, pois inclui a crítica literária no século XX, as abordagens históricas e as tendências contemporâneas, bem como as relações entre teoria, crítica e história literária e a formação do cânone. Os objetivos enfatizam, ainda, a compreensão da linguagem literária em suas nuances e a leitura como principal método de conhecimento da teoria literária.

Tabela 2 – Ementa e objetivos da disciplina de *Teoria da Literatura* no PPC de 2023.

NOME DA DISCIPLINA: TEORIA DA LITERATURA	CARGA HORÁRIA: 40H
EMENTA: Conceito de Arte e Literatura; Elementos fundamentais da obra literária; Gêneros literários; A prosa; A poesia lírica e épica; O texto dramático; A criação literária.	
OBJETIVOS: Transmitir os conceitos fundamentais no plano da reflexão teórica sobre o fenômeno artístico-literário; desenvolver a capacidade analítico-interpretativa do texto literário; promover reflexão sobre os princípios fundamentais da teoria da literatura, considerando-se a dimensão estética e histórica do texto literário; ler, analisar e interpretar textos literários de diferentes gêneros e estilos, a partir de categorias de análise literária, considerando-se o texto artístico em sua dimensão estética e social.	

Fonte: Centro Universitário Assis Gurgacz – FAG (2023, p. 104).

Conforme a Tabela 2, no PPC de 2023, a disciplina de Teoria da Literatura apresenta uma configuração mais objetiva e condensada, com carga horária de 40 horas, o que representa uma redução de 50% em relação a 2020. A ementa apresenta um recorte mais direto, centrado em fundamentos como os conceitos de arte e literatura, os elementos da obra literária, os gêneros, a prosa, a poesia, o texto dramático e a criação literária. Trata-se de uma abordagem voltada sobretudo à fundamentação conceitual; os objetivos, por sua vez, enfatizam a reflexão teórica e a prática analítico-interpretativa. Essa formulação permite inferir um movimento em direção ao trabalho prático de análise, articulando teoria e leitura de modo aplicado.

As alterações observadas na disciplina de Teoria da Literatura também podem ser compreendidas à luz das reflexões de Cosson (2014), segundo as quais o letramento literário pressupõe experiências sistemáticas de leitura, interpretação e mediação. Sob essa ótica, mudanças na carga horária e na organização dos conteúdos não representam apenas ajustes curriculares, mas podem repercutir nas condições institucionais oferecidas para a formação do professor-leitor.

É nesse contexto que o letramento literário se torna vivo, à medida que o estudante, além de reconhecer estruturas e elementos formais, reflete sobre a função social e cultural da literatura, media leituras, problematiza conteúdos, relaciona teoria

e prática pedagógica e experimenta a criação literária, transformando-se em leitor e produtor crítico.

Nesse entrecruzamento, abrem-se espaços de diálogo e de tensão que iluminam o próprio eixo desta pesquisa, uma vez que a análise do PPC permite observar como a formação docente em Letras oscila entre a promessa de uma vivência literária emancipatória e o enquadramento em moldes que dialogam mais diretamente com a lógica do mercado e da produtividade acadêmica. Assim, os dois PPCs (2020 e 2023) tornam possível identificar muito mais do que uma simples alteração de carga horária ou de conteúdos: eles permitem entrever deslocamentos no modo como a literatura é pensada dentro do espaço acadêmico.

Denota-se que, em 2020, havia uma proposta de maior densidade crítica, com a leitura sustentando-se como experiência estética e como prática central, permitindo ao aluno construir sensibilidade e consciência histórica diante da obra literária. Já em 2023, a disciplina se mostra mais enxuta, enfatizando categorias de análise e habilidades de interpretação, como se a literatura se configurasse menos como espaço de fruição e mais como objeto de sistematização conceitual.

Nesse ponto, é pertinente observar também o repertório bibliográfico que sustenta a disciplina. A análise das referências da *Teoria da Literatura* nos PPCs de 2020 e 2023 evidencia uma manutenção quase integral do conjunto teórico, centrado em autores como Vítor Manuel de Aguiar e Silva, Bonicci e Zolin, Umberto Eco, Marisa Lajolo, Alfredo Bosi e Antônio Soares Amora. Embora essa permanência denote a valorização de fundamentos consolidados da teoria literária, ela também explicita certa estagnação epistemológica no tratamento das bases formativas, uma vez que o *corpus* teórico não incorpora discussões contemporâneas que problematizam a literatura sob a perspectiva do letramento literário, da mediação cultural e da formação crítica do leitor.

A ausência de autores que abordam a leitura literária em contextos sociais e educacionais reforça o caráter tradicional da proposta e sugere a carência de um diálogo mais efetivo entre teoria e prática pedagógica. Assim, apesar de coerente com a tradição acadêmica do campo, o conjunto referencial manifesta-se limitado diante das transformações que atravessam o ensino de literatura e a formação docente na contemporaneidade, deixando lacunas quanto à atualização das práticas e aos

debates sobre o papel estético, cultural e social da literatura na formação do professor de Letras.

Esse aspecto também reforça as reflexões de Lajolo (1982), para quem a literatura ultrapassa sua dimensão conceitual e se constitui como prática cultural e histórica. Desse modo, um repertório bibliográfico pouco atualizado pode limitar o diálogo entre os fundamentos tradicionais da teoria literária e as discussões contemporâneas sobre mediação da leitura e formação de leitores.

A leitura dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) referentes aos anos de 2020 e 2023 permite compreender que as transformações curriculares extrapolam ajustes técnicos e expressam deslocamentos de concepção na formação docente em Letras. A experiência literária, que outrora se ancorava na vivência estética, abre espaço a uma abordagem mais pragmática, em sintonia com tendências de ensino que dialogam, ainda que de modo implícito, com exigências de um mundo cada vez mais regido por lógicas de mercado e de rendimento.

No tocante à formação docente, os documentos analisados permitem identificar diferenças de ênfase entre si. No PPC de 2023, verifica-se um reforço da titulação e da capacitação técnica do corpo docente, com expressa valorização da pós-graduação *stricto sensu* e da aptidão para o manejo de metodologias ativas, tecnologias educacionais e atividades de gestão do curso. O documento afirma que os docentes “[...] apresentam capacitação em técnicas pedagógicas, de avaliação e de instrumentos de apoio pedagógicos” (PPC, 2023, p. 77), “habilidades em gerenciar a atuação profissional e domínio da linguagem técnica” (PPC, 2023, p. 77) e que devem “conhecer e empregar metodologias ativas, tecnologia e materiais adequados às práticas pedagógicas” (PPC, 2023, p. 22).

Por sua vez, o PPC de 2020 enfatizava a docência enquanto prática político-pedagógica e compromisso coletivo com a formação humana e social, descrevendo o projeto como resultado de construção coletiva e vinculando a proposta formativa a valores humanísticos e de cidadania. Definindo o trabalho docente como carregado de sentidos políticos e pedagógicos, “incorporando ao projeto os sentidos e significados do ser político e do ser pedagógico” (PPC, 2020, p. 247) e no “comprometimento do corpo docente com a complexa dinâmica do processo de formação” (PPC, 2020, p. 247), sublinhando a dimensão coletiva e político-pedagógica da docência.

Dessa forma, identifica-se, dentro dessa perspectiva, um deslocamento de ênfase: mantidas dimensões comuns, como o compromisso ético e a formação qualificada, o PPC de 2023 documenta maior incidência de orientações voltadas à racionalização dos processos organizacionais e à adaptação tecnológica do ensino, enquanto o PPC de 2020 apresentava formulações mais marcadas pela dimensão político-pedagógica e pela formação crítico-humanística.

Essas mudanças podem ser interpretadas como movimentos de reconfiguração da formação inicial, nos quais permanecem elementos da tradição humanística ao mesmo tempo em que se incorporam competências relacionadas às demandas contemporâneas da profissão docente. Tal cenário dialoga com as discussões desenvolvidas na fundamentação teórica acerca das tensões entre formação crítica, experiência estética e racionalidade instrumental.

A leitura comparativa dos documentos permite identificar deslocamentos na organização e no discurso curricular que repercutem na configuração da formação docente em Letras. Essas distinções não configuram rupturas, mas indicam ajustes de ênfase no modo como a formação do professor é compreendida e operacionalizada em cada versão. As diferenças nas formulações discursivas e metodológicas expressam, portanto, movimentos de readequação do curso às políticas institucionais e educacionais do período, indicando a coexistência de perspectivas formativas distintas.

Neste sentido, o perfil do egresso, em cada documento, traduz diferentes compreensões sobre o papel do docente na mediação do letramento literário: ora como formador cultural comprometido com a dimensão estética e crítica da leitura, ora como profissional habilitado a gerir processos de aprendizagem mediados por múltiplas linguagens e tecnologias. Essa dualidade resulta em uma variante formadora, que se modifica ao ser aplicada à realidade do contexto no qual se aplica, em conjunção com a visão de mundo do Núcleo Docente Estruturante do curso, e se transmuta em decorrência do que é visto como “necessário” para aplicação de uma mediação funcional em contextos reais.

No entanto, essa constante adaptação pode tender em um enfraquecimento de aspectos ligados à fruição da linguagem literária, ao reenquadrá-la continuamente para a ação prática. Como afirmam Advíncula e Silva (2017, p.4), “[...] os arcaísmos que podem ser encontrados nas obras de literatura canônica

ampliam ainda mais a falta de entendimento e de interesse, pois, sem a mediação correta, coloca essas criações como distantes”, evidenciando o papel fundamental da mediação na formação de sujeitos letrados. As autoras ainda destacam:

Somando-se a isso, as aulas que deveriam servir para aproximar os alunos da obra literária, geralmente têm seu foco apenas na exposição de nomes e obras consagradas, assim como suas características e contextualização histórica, submetendo a leitura e a literatura à um processo de escolarização, no qual o artificialismo revela-se de modo costumeiro por meio de atividades e exercícios escolares isolados, sem que o aluno perceba a leitura como ação cultural e historicamente constituída (Advíncula; Silva, 2017, p.4).

Esse contexto reforça que o principal elemento dentro do processo de consolidação de um indivíduo literariamente letrado é o docente mediador. Suas estratégias, metodologias e conhecimentos interferem diretamente na maneira como a mediação será desenvolvida em sala de aula. Desse modo, a formação acadêmica deve proporcionar ao futuro docente os conhecimentos e as práticas necessários para que ele seja capaz de mediar experiências significativas de leitura literária. Nesse sentido, retoma-se a ideia desenvolvida na segunda seção desta pesquisa. Cosson (2014) afirma que “lemos da maneira como nos foi ensinado e a nossa capacidade de leitura depende, em grande parte, desse modo de ensinar”; por isso, o letramento literário mostra-se fundamental “para ir além da simples leitura” (Cosson, 2014, p. 29-30).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo analisar o letramento literário na formação de professores de Letras, investigando como a literatura é concebida, mediada e operacionalizada no contexto da graduação. Para contemplar esse objetivo, articulou-se a revisão da literatura sobre letramento literário e formação docente à análise comparativa dos Projetos Pedagógicos do Curso (PPCs) de 2020 e 2023, o que permitiu identificar tensões entre a valorização da literatura como experiência estética e as demandas de formação orientadas pela lógica do mercado.

Os resultados evidenciaram que a mediação docente ocupa um papel central no processo de letramento literário, uma vez que a leitura literária, no contexto da formação inicial, não se limita ao prazer individual, mas requer práticas pedagógicas conscientes que favoreçam a construção de sentidos. Nesse processo, a atuação do

professor revela-se fundamental para promover o desenvolvimento de competências críticas, culturais, estéticas e interpretativas, reafirmando o letramento literário como uma dimensão essencial da formação inicial de professores.

Em linhas gerais, a formação docente em Letras constitui-se como um espaço de tensão produtiva, em que o equilíbrio entre fruição estética e utilidade pedagógica configura-se como eixo estruturante do letramento literário. Observa-se que a mudança existente em documentos norteadores, tais como os PPCs analisadas, sugere uma reconfiguração do eixo formativo: a literatura deixa de ser, exclusivamente, espaço de fruição e prática social para se tornar também instrumento de análise e aplicação técnica, alinhado às expectativas de profissionalização e produtividade acadêmica.

Todavia, é importante destacar que, mesmo diante dessa lógica instrumental, o letramento literário permanece como elemento estruturante da formação docente, especialmente quando mediado por professores que compreendem o papel social, cultural e estético da literatura. A mediação consciente do professor-leitor é capaz de articular interesses dos alunos, repertório literário e experiências estéticas, promovendo uma educação literária crítica e sensível. A literatura, nesse contexto, torna-se ponte entre a subjetividade do leitor e a compreensão crítica do mundo, reafirmando-se como prática formativa emancipatória, ainda que tensionada por exigências externas.

À guisa de conclusão, o letramento literário, enquanto eixo estratégico da formação em Letras, não é uma aquisição passiva, mas um processo contínuo de construção de sentidos, diálogo e emancipação do sujeito, reforçando o papel do professor como agente central na mediação entre literatura, educação e sociedade.

Embora as análises realizadas estejam circunscritas ao contexto investigado, os resultados obtidos permitem vislumbrar desdobramentos que poderão ser explorados em estudos posteriores, especialmente aqueles voltados à compreensão das diferentes configurações curriculares da formação em Letras e de suas implicações para o desenvolvimento do letramento literário em distintos contextos formativos.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

ADVÍNCULA, Nathália Carvalho; SILVA, Laís Dayane. O interesse pela leitura dos clássicos literários a partir da literatura de massa. **Ao Pé da Letra**, v. 19, n. 2, p. 1–6, 2017.

ALMEIDA, Giulia Alexandre Silva de. **Percepções e hábitos de leitura nos estudantes de graduação em Letras da Universidade Federal Fluminense**. 2018. 120 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Literatura) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.22409/POSLIT.2018.m.14647032728>. Acesso em: 15 mai. 2025.

BATISTA, Patrícia Antonino da Silva. **A representação da literatura em comunidades virtuais de leitores e o reflexo na leitura do cânone**. 2022. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis, 2022.

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012. p. 165–196.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES nº 492, de 3 de abril de 2001. **Diário Oficial da União: seção 1**, Brasília, DF, 4 abr. 2001. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2025.
BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_s_ite.pdf. Acesso em: 10 mai. 2025.

CENTRO UNIVERSITÁRIO ASSIS GURGACZ – FAG. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras – Português e Inglês**. Cascavel: FAG, 2020.
CENTRO UNIVERSITÁRIO ASSIS GURGACZ – FAG. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras – Português e Inglês**. Cascavel: FAG, 2023.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed., 4. reimp. São Paulo: Contexto, 2014. E-book. Disponível em: https://www.amazon.com.br/Letramento-liter%C3%A1rio-pr%C3%A1tica-Rildo-Cosson-ebook/dp/B00AEFU27M/ref=tmm_kin_swatch_0. Acesso em: 11 mai. 2025.

HEATH, Shirley Brice. What no bedtime story means: narrative skills at home and school. **Language in Society**, v. 11, n. 1, p. 49-76, 1982. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/4167291>. Acesso em: 12 set. 2025.

LAJOLO, Marisa. **O que é literatura**. 1. ed. 100 p. (Coleção Primeiros Passos, n. 53). São Paulo: Brasiliense, 1982.

KATO, Mary Aizawa. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. 2. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. Coleção Letramento, Educação e Sociedade. ISBN 85-85725-05-2.

MICHAELIS. Literatura. **Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. Michaelis On-line. UOL. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=Literatura>. Acesso em: 16 set. 2025.

PINTO, Juliana Fermino. **Leitura, literatura e formação de leitores: representações sociais de professores**. 291 f. Tese (Doutorado em Letras: Literatura e Vida Social) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras, Assis, 2022. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/b71ddf62-7501-4dc2-8a05-af2e75b94bad/content>. Acesso em: 15 mai. 2025.

RANCIÈRE, Jacques. **O espectador emancipado**. Tradução de Ivone C. Benedetti. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

ROCHA, Flávio Amorim da. **A literatura de massa como elemento catalisador da promoção do letramento literário no ensino médio**. 2018. 198 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Câmpus de Três Lagoas, Três Lagoas, 2018. Disponível em: <https://posgraduacao.ufms.br/portal/trabalho-arquivos/download/8781>. Acesso em: 24 mai. 2025.

SANTOS FILHO, Wladimir Ferreira dos. **Leituras de lá e de cá: a formação de leitores a partir do diálogo entre a “literatura de massa” e a literatura canônica**. 2019. 150 f. Dissertação. Universidade Federal do Pará, Instituto de Linguística, Letras e Comunicação, Programa de Pós-graduação em Letras, Belém, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufpa.br/bitstream/2011/13906/1/Dissertacao_LeiturasFormacaoLeitores.pdf. Acesso em: 26 mai. 2025.

SILVA, Paulo Roberto Boa Sorte. **A graduação em Letras-Inglês como formação contínua: desfazendo unilateralidades**. 2014. 248 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <https://sapiencia.pucsp.br/handle/handle/13674>. Acesso em: 10 mai. 2025.

SOARES, Magda. As muitas facetas da alfabetização. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 52, p. 19–24, fev. 1985. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/download/1358/1359/0>. Acesso em: 14 set. 2025.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, 2004.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. 128 p.

SOARES, Ivanete Bernardino.; MACHADO, Maria Zélia Versiani. O professor de literatura: entre os saberes disciplinares e a formação do leitor. *In*: SOARES, I. B.; CARVALHO, C. M. N. de; COSTA, M. L. R. (orgs.). **Veredas e (re)configurações da formação docente**. Belo Horizonte: Editora UEMG, 2022. v. 1, p. 322-352.

Disponível em: <https://editora.uemg.br/images/livros-pdf/catalogo-2022/Veredas/veredas-cap11.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2025.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014. 3. reimpressão, 2017. 320 p. ISBN 978-85-326-2668-4.

ARTIGO 5

DA INOCÊNCIA À CONSCIÊNCIA: A EVOLUÇÃO DA BONDADE EM DOSTOIÉVSKI — MÍCHKIN E ALIÓCHA COMO ARQUÉTIPOS ÉTICOS

LARA PASSINI VAZ-TOSTES

DA INOCÊNCIA À CONSCIÊNCIA: A EVOLUÇÃO DA BONDADDE EM DOSTOIÉVSKI — MÍCHKIN E ALIÓCHA COMO ARQUÉTIPOS ÉTICOS

Lara Passini **Vaz-Tostes**¹

RESUMO:

O presente artigo propõe uma leitura comparativa das figuras do príncipe Míchkin, de *O Idiota* (1869), e de Aliócha Karamázov, de *Os Irmãos Karamázov* (1880), como dois modos de encarnação da bondade no universo dostoiévskiano. Enquanto Míchkin representa a inocência luminosa e a pureza inata que sofre por não compreender o mal, Aliócha expressa a maturidade espiritual daquele que, conhecendo o sofrimento, escolhe permanecer no bem. A análise parte de uma perspectiva hermenêutica e filosófica, inspirada em Paul Ricoeur e Emmanuel Levinas, para examinar a passagem da bondade como graça passiva à bondade como escolha ética e consciente. Essa transição revela, em Dostoiévski, uma pedagogia do amor e da vulnerabilidade moral que supera o heroísmo retórico, transformando a compaixão em escuta ativa e em responsabilidade pelo outro.

PALAVRAS-CHAVE:

Alteridade. Compaixão. Vulnerabilidade moral. Escuta. Responsabilidade.

¹ Graduada em Direito pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e pós-graduada em Filosofia e Teoria do Direito pela PUC Minas. E-mail para contato: laravaztostes@hotmail.com.

1 INTRODUÇÃO

Em toda a obra de Fiódor Dostoiévski, a questão da bondade é mais do que um tema moral: é uma experiência ontológica, uma tentativa de compreender o que resta de divino no humano quando tudo parece corrompido. O autor não concebe o bem como virtude moral abstrata, mas como presença viva — um modo de ser diante do sofrimento do outro. O bem, em Dostoiévski, não é uma ideia, mas uma ferida que respira. É a carne do espírito tocada pela alteridade. Por isso, a bondade em seus romances não é uma perfeição, e sim um risco: o risco de permanecer humano em um mundo em ruínas.

No centro dessa travessia estão duas figuras que condensam, de modos distintos, a vocação espiritual de Dostoiévski: o príncipe Liev Nikoláievitch Míchkin, de *O Idiota* (publicado originalmente em 1869), e Aliócha Karamázov, de *Os Irmãos Karamázov* (publicado originalmente em 1880). Míchkin encarna a graça inocente — a bondade como dom natural, pura, não mediada pela consciência; Aliócha, por sua vez, manifesta a bondade amadurecida, que nasce do reconhecimento do mal e da escolha ativa de permanecer no bem. Ambos são, à sua maneira, “figuras cristológicas” (Frank, 2010, p. 297), mas em tempos distintos da alma humana: Míchkin é o Cristo sofredor, impotente diante do mal que não compreende; Aliócha é o Cristo pedagogo, que transforma a dor em comunhão.

Segundo Berdiaev (1972, p. 134), a literatura dostoiievskiana é a mais alta revelação da “liberdade moral como experiência de abismo”. Para ele, o bem só pode ser entendido quando passa pela liberdade e pelo sofrimento. Míchkin é o símbolo desse paradoxo: sua inocência angelical, incapaz de julgar, o torna vulnerável à corrupção dos outros — sua pureza é também sua perdição. Em *O Idiota*, a bondade não salva o mundo; é o mundo que crucifica a bondade. A tragédia de Míchkin consiste em encarnar o amor absoluto num espaço que só reconhece a força, a ironia e o cálculo. Sua vida é uma tentativa de fazer o impossível: permanecer puro entre os impuros, amar sem distinção.

Em *Os Irmãos Karamázov*, porém, Dostoiévski parece ter alcançado outra etapa da consciência do bem. Aliócha já não é a pureza inconsciente, mas a consciência compassiva. Ele vê o mal, reconhece a queda e, ainda assim, escolhe a escuta. A fé de Aliócha é madura, porque nasce do encontro com o desespero de

Ivan, com o cinismo de Fiódor Pávlovitch e com o sofrimento dos inocentes. O que nele permanece luminoso não é ingenuidade, mas discernimento. Como observa Nussbaum (1990, p. 412), em Dostoiévski “o bem é sempre relacional”: ele se constitui entre rostos, na vulnerabilidade mútua. Aliócha encarna esse amor que escuta e permanece — um amor que compreende a impossibilidade do mundo e, ainda assim, o escolhe.

A transição entre Míchkin e Aliócha é, portanto, mais do que uma sucessão de personagens: é uma evolução espiritual da própria ideia de bondade. Ricoeur (1990, p. 202) descreve a ética como o desejo de “vida boa, com e para os outros, em instituições justas”. Míchkin deseja o bem como pureza individual, enquanto Aliócha o realiza no vínculo — o bem deixa de ser inocência isolada e se torna convivência, reciprocidade, ato educativo. A bondade de Míchkin é presença contemplativa; a de Aliócha, presença transformadora. Nesse sentido, Dostoiévski antecipa o que Levinas (1988, p. 95) chamaria de *responsabilidade infinita*: a bondade como resposta ao apelo silencioso do outro, mesmo quando o outro destrói.

A literatura dostoiévskiana, em sua dimensão ética, é também uma crítica ao heroísmo retórico moderno — aquele que fala do bem sem vivê-lo. Figuras como Ivan Karamázov ou Verkhóvenski, em *Os Demônios* (Dostoiévski, 2004), encarnam a inteligência moral que se perdeu em discurso: falam da justiça, mas produzem abismo. Em contraste, Míchkin e Aliócha representam o herói silencioso — o que não prega o bem, mas o sofre e o faz. Como observa Girard (1996, p. 54), Dostoiévski desloca o eixo do heroísmo: “seus verdadeiros heróis são vítimas da bondade, não da glória”.

Assim, a presente investigação propõe compreender como, entre *O Idiota* e *Os Irmãos Karamázov*, Dostoiévski constrói uma pedagogia da bondade. A leitura aqui proposta parte de uma hermenêutica literária e filosófica inspirada em Ricoeur e Levinas, articulando o pensamento da alteridade e da narrativa com a experiência do bem como presença encarnada. O objetivo é demonstrar que, ao passar da inocência à consciência, Dostoiévski não abandona a pureza — ele a educa. Míchkin é a semente; Aliócha, o fruto maduro.

Como lembra Cassedy (2005, p. 41), “a religião de Dostoiévski não é doutrina, mas atenção”. Essa atenção — o olhar e o escutar — constitui o verdadeiro gesto ético em sua obra. É o olhar de Míchkin sobre Nastássia Filíppovna, o toque silencioso de Aliócha sobre as crianças, o perdão que não se anuncia. Dostoiévski, assim,

constrói uma teologia da presença, na qual o sagrado se manifesta menos no dogma do que no gesto concreto de estar com o outro, e uma filosofia da vulnerabilidade, segundo a qual a abertura ao sofrimento alheio não constitui fraqueza, mas fundamento da responsabilidade ética. Em ambos os personagens, a bondade é o oposto da retórica: é o silêncio que sustenta o humano. Em ambos os personagens, a bondade é o oposto da retórica: é o silêncio que sustenta o humano.

A passagem de Míchkin a Aliócha é, em última instância, a passagem do ser puro ao ser ético — do amor contemplativo ao amor responsável. É também o percurso de Dostoiévski enquanto pensador da alma: da perplexidade diante do bem inoperante à descoberta de uma ética ativa e terna, que faz do sofrimento um lugar de comunhão. A bondade inocente de Míchkin se dissolve no caos; a bondade consciente de Aliócha se torna o germe de uma comunidade espiritual. Entre ambos, Dostoiévski ensina que a verdadeira santidade não é a perfeição, mas a permanência no bem, mesmo quando tudo parece perdido.

2 A FIGURA DO HOMEM BOM EM DOSTOIÉVSKI: DA RETÓRICA À PRESENÇA

A literatura de Dostoiévski é uma vastidão moral onde o bem e o mal não se opõem de forma maniqueísta, mas se entrelaçam como forças em tensão contínua. Nesse campo de forças, a figura do homem bom emerge como o verdadeiro paradoxo ético: ele não vence, não persuade, não domina — apenas permanece. Sua força é o desamparo; seu poder, a vulnerabilidade. Em um mundo corrompido pela vaidade e pela racionalização do egoísmo, o bem dostoiévskiano aparece como um tipo de silêncio ontológico: o modo como o humano resiste à sua própria ruína.

Dostoiévski compreende a bondade como um acontecimento e não como uma qualidade moral. Ela não é atributo, mas presença. Sua manifestação não depende de preceito nem de convicção, mas do encontro entre um eu e um outro — encontro no qual o eu é desarmado e, ao mesmo tempo, convocado. O bem, para Dostoiévski, só pode existir na relação; e toda relação autêntica é risco. Assim, o “homem bom” não é aquele que domina os códigos da virtude, mas aquele que aceita ser afetado pelo sofrimento alheio. Ele é, portanto, um ser permeável, um ser que não se fecha diante da dor. É nessa permeabilidade que reside sua grandeza e sua tragédia.

A diferença fundamental que atravessa o universo dostoiévskiano é a que separa o discurso do bem da presença do bem. Essa distinção é o coração ético de sua obra. Os que discursam — Ivan Karamázov, Verkhóvenski, Raskólnikov — articulam teorias do bem e da justiça; são racionais, eloqüentes, brilhantes. Mas, como observa Girard (1996, p. 54), “sua palavra é desprovida de carne”. O discurso ao demoníaco quando se afasta da experiência concreta da alteridade. O verbo que não encarna é vaidade.

Por outro lado, os que vivem o bem — Míchkin, Aliócha, Zóssima — não falam quase nada sobre ele. Sua bondade é acontecimento encarnado: gesto, olhar, presença. É o que Ricoeur (1990, p. 289) chamaria de “ética como modo de ser e não como sistema normativo”. Dostoiévski desloca o eixo da moral moderna, fundada no discurso e na norma, para uma ética da relação, isto é, uma ética que não se define prioritariamente por princípios abstratos, mas pela responsabilidade que nasce no encontro concreto com o outro, fundada na resposta silenciosa. É aqui que a filosofia da alteridade de Levinas (1988, p. 95) encontra em Dostoiévski sua expressão literária mais profunda: o bem nasce quando o rosto do outro me obriga a responder, mesmo que eu não saiba como.

3 O HERÓI RETÓRICO E A FALÊNCIA DA PALAVRA MORAL

Dostoiévski diagnostica em seu tempo uma crise espiritual que é, antes de tudo, uma crise da palavra. A modernidade, para ele, substituiu a fé pela ideia e a compaixão pela argumentação. Ivan Karamázov, em *Os Irmãos Karamázov*, é o retrato desse impasse: sua inteligência filosófica, embora luminosa, o conduz à desesperança. Ao formular o célebre protesto “não aceito o bilhete de entrada” (Dostoiévski, 2014, p. 341), Ivan nega a possibilidade de justificar o sofrimento inocente — e, ao fazê-lo, destrói também a possibilidade da fé. Ele é o homem que ama a justiça, mas não o justo; o que ama a ideia do bem, mas não o outro. Seu heroísmo é retórico, não ético.

O mesmo se observa em Piotr Verkhóvenski, de *Os Demônios* (Dostoiévski, 2004). Ele fala pela revolução, pela liberdade, pela causa humana — mas suas palavras são apenas máscaras da ambição. Verkhóvenski é o orador demoníaco: o que transforma o verbo em arma. Berdiaev (1972, p. 141) o identifica como símbolo

da modernidade sem alma: “o homem que perdeu Deus e substituiu o espírito pela oratória”. Ao lado dele, Stávroguin representa o abismo do niilismo puro — a ausência total de fundamento ético.

O mesmo drama se repete em Raskólnikov, de *Crime e Castigo*. Seu raciocínio moral é impecável, mas seu ato — o assassinato — revela o colapso entre pensamento e ser. Ele mata em nome de uma tese, não por maldade. Sua tragédia não é o crime, mas o raciocínio que o antecede. Como observa Frank (2010, p. 214), “Raskólnikov é a inteligência desligada da carne”. A bondade discursiva, em todos esses casos, converte-se em desespero porque não se ancora na alteridade concreta.

Dostoiévski, portanto, denuncia o que poderíamos chamar de a falência da palavra moral. O verbo perdeu o corpo, e a ética perdeu o rosto. O “homem bom”, ao contrário, recupera o verbo na carne: sua palavra é ato, seu silêncio é linguagem. Míchkin, quando diz a Nastássia “você não é culpada” (Dostoiévski, 2013, p. 198), não pronuncia uma tese — ele a ressuscita simbolicamente. Seu dizer é performativo: cria mundo, devolve dignidade.

4 A BONDADDE COMO ESCUTA ENCARNADA

A bondade dostoiievskiana, portanto, é inseparável da escuta. Ouvir, em seus romances, é o mais alto ato moral. O homem bom é aquele que escuta até o que não é dito — o que está entre as palavras, nos silêncios, nas lágrimas e nas pausas. Aliócha é o exemplo mais luminoso disso. Ele não convence ninguém pela lógica, mas pela atenção. Ele é, como diria Levinas (1988, p. 99), “a orelha aberta do mundo”.

Míchkin também escuta, mas sua escuta é inocente, não crítica. Ele se confunde com o que ouve, não estabelece fronteiras. É o santo anterior à experiência. Já Aliócha escuta com discernimento: é o santo pedagogo, que ouve e traduz. Essa diferença marca o amadurecimento da bondade: do ouvir passivo ao ouvir ativo. É o mesmo percurso que Ricoeur (1990, p. 287) descreve entre a ética da intenção e a ética da sabedoria prática — entre o “desejar o bem” e o “fazer o bem com os outros”.

A escuta é também o oposto da retórica. Enquanto o herói moderno fala para afirmar-se, o homem bom escuta para compreender. Sua ética é dialógica, não monológica. Por isso, a bondade em Dostoiévski é frágil, mas fecunda: não convence, mas transforma. O stárets Zóssima, ao ouvir as confissões de seus discípulos, não

argumenta, apenas acolhe. Seu silêncio tem densidade teológica — ele é a palavra que cede espaço ao outro. Cassedy (2005, p. 58) interpreta essa atitude como o “gesto teológico da humildade”: a substituição do saber pela escuta.

5 DO DISCURSO AO TESTEMUNHO: A TRANSFIGURAÇÃO DO BEM

A passagem da retórica à presença é, em última instância, uma transfiguração espiritual. O bem que antes era conceito torna-se testemunho. Míchkin e Aliócha não “sabem” o que é o bem — eles o encarnam. A sabedoria, aqui, não é lógica, mas sintonia. Por isso, a bondade é muitas vezes descrita por Dostoiévski em termos de luz, calor, vibração: “era como se uma luz saísse dele e aquecesse os outros” (Dostoiévski, 2013, p. 220). O bem é radiação ontológica.

Essa forma de bondade é teologicamente radical porque desloca o sagrado do dogma para a relação. Como lembra Berdiaev (1972, p. 145), “em Dostoiévski, Deus não está na lei, mas no rosto do outro”. Míchkin vê esse rosto e se comove; Aliócha o contempla e se compromete. A passagem do primeiro ao segundo é o amadurecimento da própria consciência religiosa do autor. Em *O Idiota*, o bem é a inocência ferida; em *Os Irmãos Karamázov*, é a comunhão restaurada.

Essa transformação também implica uma nova ideia de heroísmo. O herói clássico é aquele que vence por força; o herói moderno, o que afirma sua vontade; o herói dostoiévskiano, o que se oferece. Girard (1996, p. 58) chama essa inversão de “revolução cristológica do heroísmo”: a glória é substituída pela compaixão. Míchkin e Aliócha são, nesse sentido, anti-heróis luminosos: seres que revelam que o bem verdadeiro é desarmado.

A “presença” de que fala Dostoiévski não é mera coexistência física, mas presença espiritual — o estar que sustenta, o olhar que vê, o silêncio que compreende. O homem bom é aquele que se torna espaço habitável para a dor do outro. Ricoeur (1990, p. 203) definiria isso como “a hospitalidade da alma”. É por isso que Míchkin é visto como louco: ele não tem defesas. E é por isso que Aliócha é visto como santo: ele tem consciência do risco e, mesmo assim, o aceita.

6 O BEM COMO CAMINHO E NÃO COMO POSSE

Em Dostoiévski, o bem não é um estado, mas uma travessia. Ninguém é bom “de uma vez por todas”; a bondade é sempre um processo em movimento. Mesmo Aliócha, que parece realizado, está em constante aprendizado. Ele é discípulo, nunca mestre. A pureza de Míchkin é ponto de partida, não de chegada. Como diz Ricoeur (1990, p. 284), “a ética é uma narrativa inacabada do ser”. Essa incompletude é o que mantém o bem vivo.

A figura do homem bom, portanto, não é modelo, mas convite. Ela não se propõe a ser imitada, mas compreendida. Míchkin e Aliócha mostram que o bem não se transmite por doutrina, mas por contágio — pela vibração moral de um ser presente. E é justamente essa vibração que o mundo moderno, com seu culto à eficácia e à razão, perdeu. Dostoiévski escreve para reabrir esse espaço de vibração. Sua literatura é, ao mesmo tempo, denúncia e oração: denúncia do vazio ético e oração pelo retorno da presença.

A passagem da retórica à presença é, assim, o núcleo ético e teológico de sua obra. O “homem bom” é aquele que restitui o sagrado ao cotidiano, o que devolve ao verbo a espessura da carne. Em sua bondade silenciosa, ele encarna o que Levinas (1988, p. 107) chama de *proximidade infinita*: uma relação que não se fecha em reciprocidade, mas permanece aberta, assimétrica, vulnerável. Essa abertura é a própria definição de amor em Dostoiévski — o amor que escuta, sofre e perdoa sem recompensa.

Em suma, o homem bom em Dostoiévski é o contrário do herói triunfante. Ele não é solução, é ferida aberta. Sua bondade é um tipo de sabedoria sensível, uma teologia vivida no corpo. Ele é aquele que, mesmo esmagado pelo mal, se recusa a deixar de amar. E é nesse gesto silencioso — no não desistir — que Dostoiévski encontra o verdadeiro sentido do humano. O bem, afinal, não é a vitória sobre o mal, mas a decisão de continuar sendo bom mesmo quando o mal vence. Essa é a forma mais alta de heroísmo e a mais discreta.

7 MÍCHKIN: O INOCENTE TRÁGICO E A GRAÇA QUE SOFRE

O príncipe Liev Nikoláievitch Míchkin é o mais arriscado experimento ético de Dostoiévski: a tentativa de imaginar um homem absolutamente bom inserido em um mundo incapaz de acolher o bem. Sua presença em *O Idiota* (1869) é a de uma luz deslocada, um corpo espiritual introduzido num espaço que desconhece o idioma da pureza. Ele chega de trem, vindo da Suíça, como quem retorna de um outro tempo: pobre, sem posses, sem ambição, portando apenas a estranha serenidade de quem nunca aprendeu a se defender (Dostoiévski, 2013, p. 31). Desde o início, Dostoiévski o caracteriza como “homem sem máscaras”, expressão que, em Berdiaev (1972, p. 138), define a essência da graça: a transparência que antecede a queda. Míchkin não tem camadas; ele é toda superfície vulnerável.

Sua bondade não é construída, nem deliberada: é uma disposição ontológica, uma espécie de respiração natural. Ele não busca ser virtuoso — apenas *é*. Essa inocência, no entanto, contém o germe da tragédia. O mundo em que entra, dominado por dinheiro, vaidade e ressentimento, reage a ele como o corpo reage a uma ferida aberta: com rejeição. Míchkin funciona como espelho moral de todos ao seu redor. Sua simples presença desmascara os outros, pois reflete aquilo que perderam — a capacidade de sentir sem cálculo. Ao aproximar-se de Nastássia Filíppovna, por exemplo, ele a vê com uma ternura que não deseja, um amor sem objeto, que não procura salvar, mas reconhecer. O escândalo de Míchkin é amar sem querer possuir. Ninguém o entende porque ninguém mais conhece o amor gratuito.

Dostoiévski, com seu olhar de psicólogo teológico, constrói nesse personagem a pergunta que sustenta todo o romance: é possível existir bondade absoluta no mundo real? O próprio autor duvida da resposta. “O príncipe é belo demais para o mundo”, parece sussurrar cada página — e o mundo, incapaz de suportar a beleza, o destrói. Míchkin não se opõe à maldade; ele a atravessa, como quem caminha dentro de um incêndio sem saber que o corpo queima. Quando Rogójin tenta assassiná-lo, ele o perdoa de imediato, dizendo: “Eu compreendo você” (Dostoiévski, 2013, p. 418). Essa compreensão não é racional, é ontológica: nasce da empatia como conhecimento. Berdiaev (1972, p. 140) chama esse modo de saber de “gnose do coração” — uma sabedoria que não analisa, mas acolhe.

A compaixão, em Míchkin, é sua forma de inteligência. Ele conhece o outro por contágio afetivo, não por juízo. Nisso, aproxima-se da ideia levinasiana de *responsabilidade infinita*, segundo a qual o sujeito não escolhe o outro, mas é escolhido por ele (Levinas, 1988, p. 95). Míchkin não decide perdoar: o perdão simplesmente o atravessa, como respiração involuntária. Por isso, sua bondade é pura e, ao mesmo tempo, devastadora. Não tendo fronteiras entre si e o mundo, ele acolhe tudo — o belo e o cruel — e acaba consumido por aquilo que deveria transformar. Sua pureza é o dom e o castigo.

Dostoiévski o desenha com traços paradoxais: “O príncipe era pálido e de expressão infantil; algo nele lembrava a doçura de Cristo, mas também a fragilidade de um enfermo” (Dostoiévski, 2013, p. 57). A doença — a epilepsia — não é apenas dado biográfico, mas símbolo da tensão entre o humano e o divino. Os ataques, descritos com lirismo quase místico, funcionam como momentos de revelação: “Sentia-se inundado por uma paz indescritível; era como se compreendesse o sentido de tudo” (Dostoiévski, 2013, p. 219). Nesse instante de lucidez iluminada, o corpo não suporta a verdade. A epilepsia é a metáfora fisiológica da graça — contato com o absoluto que o organismo não aguenta. Como observa Frank (2010, p. 303), Míchkin é “o Cristo que toca o infinito e desaba sob o peso da luz”.

Sua santidade é, portanto, trágica. Ele não é santo porque domina a si mesmo, mas porque se perde nos outros. A sociedade o chama de “idiota”, não por ignorância, mas por perceber que seu modo de existir desorganiza a ordem estabelecida. Míchkin não compete, não julga, não deseja; e isso o torna ilegível. O bem, em seu estado mais puro, se torna escândalo. Ricoeur (1990, p. 217) afirmaria que “a bondade autêntica é escandalosa porque recusa a reciprocidade da violência”. Míchkin recusa toda reciprocidade — inclusive a do amor que espera retribuição.

Sua relação com Nastássia Filíppovna exemplifica o destino paradoxal da graça. Ele tenta libertá-la do desespero, mas seu amor a destrói, pois ela não suporta ser vista sem julgamento. A compaixão dele lhe devolve um espelho em que aparece sem culpa — e é justamente essa inocência devolvida que a enlouquece. O bem de Míchkin, ao contrário do que desejaria, não redime: revela a impossibilidade de redenção quando o outro não aceita ser amado. O gesto de salvá-la transforma-se em catástrofe simbólica. Ele sofre não por fracasso moral, mas por excesso de pureza.

No fundo, Míchkin não compreende o mal, e é isso que o destrói. Ele não entende o ódio porque não o possui. Sua lógica é a da inocência: ele acredita que o sofrimento purifica, que o perdão cura, que o amor basta. Mas Dostoiévski, já em plena maturidade trágica, sabia que o amor puro não basta — é preciso consciência. Míchkin é o amor sem consciência, o Cristo sem ressurreição. Sua compaixão é tão imediata que o impede de agir com discernimento. Ele vê a dor, mas não sabe o que fazer com ela. E por não saber, apenas sofre.

Essa impotência ética é também sua grandeza espiritual. Dostoiévski faz dele o mártir do sentir, a figura que antecipa o Aliócha de *Os Irmãos Karamázov*, mas sem a sabedoria do aprendizado. Enquanto Aliócha escolherá o bem apesar do mal, Míchkin o encarna sem saber o preço. A pureza de um é o prelúdio da consciência do outro. Entre ambos, Dostoiévski delinea a evolução espiritual do bem: da graça inata à graça escolhida. Míchkin representa o primeiro tempo da bondade — o da inocência que sofre; Aliócha, o segundo — o da consciência que age.

Ao final do romance, o príncipe é vencido não por inimigos, mas pelo próprio excesso de luz. O mundo não o mata — ele simplesmente o consome. A cena final, em que é encontrado ao lado do corpo de Nastássia, mergulhado em um silêncio quase inumano, encerra a tragédia da bondade absoluta: ela não pode coexistir com a lógica do mundo. Berdiaev (1972, p. 142) observa que “em Dostoiévski, a santidade é inseparável da dor; o santo é aquele que carrega o peso do impossível”. Míchkin carrega esse impossível até o fim. Seu destino não é o fracasso, mas a crucificação simbólica: a vitória da pureza em forma de ruína.

O “idiota” de Dostoiévski é, assim, o mártir da empatia, o santo da vulnerabilidade. Ele demonstra que a bondade, quando levada ao limite, se transforma em loucura — não porque se corrompa, mas porque o mundo não a suporta. Frank (2010, p. 301) descreve-o como “o Cristo que viveu no século XIX e enlouqueceu”. Essa loucura, porém, é reveladora: ela mostra o quanto o mal está normalizado, e o quanto o bem se tornou anômalo. Míchkin é o diagnóstico espiritual de uma era que perdeu o sentido do sagrado.

No limite, o príncipe representa o que Levinas (1988, p. 107) chamaria de “*proximidade infinita*: uma disposição de amar que não se mede, que não cessa”. Sua bondade é presença radical, e a presença é, em Dostoiévski, a forma mais alta de fé. Míchkin não prega, não doutrina, não converte — apenas está. E é esse “estar”, tão

simples e tão raro, que o torna espelho do divino. Se a literatura moderna quis criar o homem consciente de sua liberdade, Dostoiévski cria o homem consciente de sua compaixão. Míchkin é essa consciência encarnada: o humano em estado de transparência.

Ao encerrarmos sua trajetória, o que resta é o silêncio. O silêncio de quem viu o bem e não conseguiu traduzi-lo em linguagem. O silêncio como testemunho do indizível. O silêncio que antecipa o Aliócha que virá — aquele que aprenderá a falar sem perder a pureza. Míchkin é a infância do amor; Aliócha, sua maturidade. Em ambos, o bem é uma forma de presença, e a presença, uma forma de salvação.

8 ALIÓCHA KARAMÁZOV: O DISCÍPULO DO AMOR ENCARNADO

Se Míchkin representa o escândalo da pureza em um mundo incapaz de acolhê-la, Aliócha Karamázov simboliza o passo seguinte da consciência moral em Dostoiévski — o instante em que a inocência se torna sabedoria e a compaixão se transforma em caminho. Em *Os Irmãos Karamázov* (1880), Aliócha surge como figura de transição: o homem que, tendo conhecido o sofrimento, escolhe o bem com lucidez. Ele é, ao mesmo tempo, herdeiro de Míchkin e resposta a seu fracasso. Onde o príncipe foi destruído pela graça, Aliócha aprende a sustentá-la no cotidiano; onde o primeiro amou com pureza ingênua, o segundo ama com discernimento silencioso. É como se Dostoiévski, ao final de sua vida, tivesse reencontrado no jovem Karamázov uma forma de santidade possível — não mais a do êxtase, mas a da permanência.

A narrativa o introduz como “monge noviço, ainda sem votos” (Dostoiévski, 2014, p. 29), uma definição simbólica: Aliócha vive na fronteira entre o mundo e o mosteiro, entre a pureza contemplativa e a ação concreta. Ele é o mediador entre o espiritual e o humano, entre a fé e a carne. Ao contrário de Míchkin, que desconhece o mal, Aliócha o vê de perto — na crueldade do pai, na dúvida de Ivan, na amargura de Dmitri —, e, no entanto, não se contamina. Ele não nega a sombra; aprende a caminhar ao lado dela. Como escreve Berdiaev (1972, p. 161), “Aliócha é o homem que não foge do mal, mas o atravessa com serenidade; sua fé é a coragem de permanecer puro no meio do abismo”.

A bondade de Aliócha é uma forma de consciência, não de ingenuidade. Ele não é o santo que paira sobre o mundo, mas aquele que o habita com ternura. Seu

aprendizado espiritual começa no convívio com o stárets Zóssima, cuja pedagogia da humildade o ensina que a fé verdadeira não é a crença em dogmas, mas o reconhecimento da fragilidade humana. O starets diz-lhe: “A cada instante, e em toda criatura, vê o reflexo de Deus” (Dostoiévski, 2014, p. 74). Essa frase condensa a ética de Aliócha: olhar o outro é já rezar. É pela atenção que ele se aproxima do divino — a atenção como forma de amor. Cassedy (2005, p. 63) interpreta essa relação como a transposição literária de uma espiritualidade da escuta: em Dostoiévski, o sagrado não fala, escuta.

Ao contrário de Míchkin, que vive uma bondade passiva, Aliócha atua. Sua compaixão é movimento, gesto, partilha. Ele se torna guia espiritual não por autoridade, mas por exemplo silencioso. Sua presença, como a do mestre, cura o desespero não com respostas, mas com convivência. Quando se aproxima das crianças após a morte de Ilhucha, não lhes oferece consolo metafísico, mas companhia. O que comunica é simples e inquebrável: “Lembremo-nos de Ilhucha e amemo-nos uns aos outros” (Dostoiévski, 2014, p. 782). Essa frase, tão singela, contém a síntese da ética dostoiévskiana: o amor é memória ativa, permanência na presença do outro mesmo após a ausência. Aliócha ensina que o bem não se impõe — permanece.

Sua bondade, porém, não é fácil. Dostoiévski a submete à prova da dúvida e da carne. Aliócha sente a tentação de abandonar o mosteiro, de entregar-se ao amor humano e às paixões terrenas. Ele vive a tensão entre o espírito e o corpo, entre o ideal e o desejo, e essa tensão o humaniza. Sua santidade é feita de ambivalência e reconciliação, não de pureza intocada. Ele aprende que a fé não elimina a dúvida, mas a atravessa. Ricoeur (1990, p. 226) afirma que “a verdadeira ética é a do conflito interpretado, não da pureza imaculada”. É exatamente esse tipo de ética que Aliócha encarna: uma bondade que não ignora o mal, mas o transforma em matéria de compaixão.

Levinas (1988, p. 102) chamaria essa disposição de “proximidade responsável”: o ato de se manter voltado para o outro mesmo quando o outro ameaça o próprio equilíbrio. Em Aliócha, essa responsabilidade se expressa pela escuta. Ele não tenta convencer Ivan de que Deus existe; apenas o ouve. Esse ouvir é seu modo de amar. Enquanto o intelectual busca razão, o santo oferece presença. “Você não respondeu à minha pergunta”, diz Ivan. “Talvez”, responde Aliócha, “porque o amor não

responde, apenas permanece” (Dostoiévski, 2014, p. 480). A cena é um dos momentos mais sublimes do romance, pois mostra o deslocamento do eixo da verdade: da palavra para o olhar. A fé, em Dostoiévski, é relação, não dogma.

A trajetória de Aliócha pode ser lida como uma pedagogia da graça. Tudo o que em Míchkin era espontâneo e inconsciente torna-se, nele, aprendizado e escolha. Sua bondade é a segunda etapa do mesmo movimento espiritual: o bem que amadureceu. Ele compreende que amar o mundo é também servir a ele, e que o sagrado só se realiza no gesto humano. Por isso, deixa o mosteiro, indo ao encontro das dores concretas da vida. Essa saída simboliza a descida da fé à terra — o amor que não se refugia, mas se compromete. Como escreve Frank (2010, p. 442), “em Aliócha, Dostoiévski encontra a encarnação da fé possível: uma santidade prática, que vive o divino no humano”.

A diferença entre Míchkin e Aliócha, portanto, não é de natureza, mas de grau de consciência. O primeiro é a bondade que sofre; o segundo, a bondade que age. Míchkin é a pureza antes da queda; Aliócha, a pureza depois do conhecimento. Um representa a graça inocente, o outro, a graça lúcida. A transição entre ambos é a passagem da compaixão como êxtase à compaixão como ética. É, também, o percurso do próprio Dostoiévski: do espanto místico ao amor como compromisso humano. Berdiaev (1972, p. 164) observa que “Aliócha é o filho espiritual de Zóssima, mas também o filho da experiência: nele, a fé se torna ação, e o milagre, pedagogia”.

É significativo que Aliócha termine o romance entre crianças, e não entre adultos. Sua missão não é converter o mundo, mas ensinar a ternura. A infância, para Dostoiévski, é metáfora da pureza possível — não a pureza de quem nunca errou, mas a de quem recomeça. Ao pedir que as crianças nunca se esqueçam de Ilhucha, Aliócha inaugura uma ética da memória e da esperança. O bem, nele, é sempre comunitário. Ele compreende que a santidade isolada se torna ineficaz; que a pureza precisa de partilha. Seu amor é o que Ricoeur (1990, p. 203) chamaria de *vida boa com e para os outros*: o bem como convivência.

Dostoiévski, através de Aliócha, responde à pergunta que o perseguia desde *O Idiota*: o que acontece com o Cristo se ele voltar ao mundo? A resposta, agora, é menos trágica. O Cristo encarnado em Míchkin enlouqueceu; o Cristo encarnado em Aliócha sobrevive, porque compreendeu que o bem absoluto precisa ser humilde. Ele aprendeu o que o príncipe não sabia: que amar não é dissolver-se, mas permanecer

inteiro para poder sustentar o outro. A inocência amadureceu em responsabilidade. O bem, que antes era luz sem fronteiras, tornou-se calor que aquece sem cegar.

Assim, Aliócha representa o estágio mais alto do itinerário ético de Dostoiévski: o herói que realiza o impossível — ser puro sem ser ingênuo, compassivo sem ser passivo, santo sem ser inumano. Sua bondade não é espetáculo, é presença. Ele vive a espiritualidade como escuta e a fé como hospitalidade. É, no sentido de Levinas (1988, p. 110), o homem que “acolhe o rosto do outro como revelação”. Essa acolhida é seu milagre silencioso.

No fim do romance, quando se despede das crianças sob o céu russo, Aliócha não promete paraísos nem certezas; apenas esperança. “Seremos bons, lembraremos de Ilhucha e nos amaremos” (Dostoiévski, 2014, p. 783). É a última palavra do livro — e talvez a mais simples de toda a obra de Dostoiévski. Depois de tantos gritos, crimes e filosofias, o autor encerra sua travessia com um convite à ternura. O bem, afinal, não é uma teoria, mas uma permanência. E Aliócha é essa permanência: o discípulo do amor encarnado, aquele que aprendeu a transformar a fé em gesto e o gesto em escuta.

9 DA INOCÊNCIA À CONSCIÊNCIA: A PEDAGOGIA DA BONDAD

Entre Míchkin e Aliócha desenha-se o arco espiritual mais amplo da literatura dostoievskiana: a travessia da inocência à consciência, da graça natural ao amor aprendido. Essa passagem, longe de marcar uma ruptura, expressa uma continuidade evolutiva da alma — a mesma luz em dois estágios de maturação. O primeiro, luminoso e trágico, é o da pureza que sofre; o segundo, sereno e fecundo, é o da pureza que compreende. Dostoiévski parece sugerir que o bem absoluto, se permanecer ingênuo, se autodestrói; mas, se aprender o discernimento sem perder a compaixão, torna-se força transformadora. Essa é a pedagogia silenciosa que atravessa sua obra: o bem precisa ser educado para permanecer vivo.

A inocência de Míchkin é graça que desce do alto — um dom, não uma conquista. A consciência de Aliócha, ao contrário, é graça que se ergue do chão — fruto do convívio, da escuta e da escolha reiterada. Essa diferença, que pode parecer sutil, é o que marca a maturidade ética em Dostoiévski: a passagem da bondade como estado para a bondade como decisão. Míchkin é o Cristo que sofre o mundo; Aliócha

é o Cristo que o sustenta. Entre ambos, o autor traça o percurso da fé que amadurece ao tocar a dor. Berdiaev (1972, p. 166) afirma que “a bondade inocente é um fogo que ilumina, mas consome; a bondade consciente é uma chama que aquece e permanece”. O primeiro tipo de bem é êxtase; o segundo, sabedoria.

Em *O Idiota*, o bem aparece como experiência de assombro. Míchkin não compreende a si mesmo: ele age como quem é movido por algo maior do que a razão. Sua pureza é imediata, desarmada, e por isso mesmo trágica. Ao final, sua presença revela o abismo entre a graça e o mundo: ele não consegue existir entre os homens sem enlouquecer. Já em *Os Irmãos Karamázov*, o bem deixa de ser epifania e se torna pedagogia. O amor, agora, é aprendizado, convivência e permanência. Aliócha compreende que a bondade não é um dom, mas um trabalho diário de atenção e renúncia. Ricoeur (1990, p. 203) descreve essa passagem como a evolução da *vida boa* — o movimento da intenção ética à sabedoria prática. Em termos simbólicos, é o amadurecimento da luz: o instante em que ela deixa de cegar e começa a iluminar sem ferir.

Dostoiévski não abandona, com Aliócha, o ideal de santidade que experimentara em Míchkin; ele o encarna de modo mais humano. O príncipe é o anjo que desce e se desfaz; Aliócha é o homem que sobe e permanece. O primeiro ama sem fronteiras, o segundo ama com responsabilidade. Essa diferença ecoa o pensamento de Levinas (1988, p. 102), para quem a ética começa quando o eu assume o outro sem perder o si-mesmo. Míchkin dissolve o eu no outro — e por isso se destrói. Aliócha mantém o eu em abertura — e por isso floresce. O amor, em sua forma madura, não é fusão, mas presença relacional: o encontro em que cada um sustenta o outro sem devorá-lo.

Essa pedagogia da bondade é também uma pedagogia da atenção. Em Dostoiévski, escutar é o primeiro gesto ético e o mais divino. Tanto Míchkin quanto Aliócha são personagens da escuta — mas o modo como escutam define sua diferença. Míchkin ouve com o coração aberto demais: tudo o atravessa, tudo o fere. Ele é o ouvido do mundo. Aliócha, ao contrário, aprende a ouvir com discernimento: filtra, acolhe, traduz. Ele é o ouvido da comunidade. O que no primeiro era absorção, no segundo torna-se comunhão. O bem, assim, aprende a modular sua sensibilidade. Cassedy (2005, p. 58) observa que “a espiritualidade de Dostoiévski amadurece

quando a escuta deixa de ser passiva e se torna presença ativa”. A bondade, quando educada, se transforma em sabedoria do cuidado.

Essa sabedoria, contudo, não é intelectual. Ela nasce da convivência com o sofrimento e se alimenta do concreto. Em *Os Irmãos Karamázov*, Aliócha torna-se o centro irradiador de uma fé horizontal, terrena, onde o amor não se separa da realidade. Ele descobre que o sagrado não está na fuga do mundo, mas na atenção a cada rosto. O bem, aqui, deixa de ser transcendência e se torna imanência. Ricoeur (1990, p. 227) chamaria isso de *ética do próximo*: a fé que se realiza no gesto. O que em Míchkin era milagre torna-se método; o que era iluminação torna-se cuidado. Essa transformação não é uma perda, mas um ganho: é o amadurecimento da luz que aprende a permanecer.

Dostoiévski parece dizer, através dessa transição, que o amor puro só pode salvar o mundo quando desce à terra. O príncipe é a visão mística do bem; Aliócha, sua realização pedagógica. Um é a revelação; o outro, a continuidade. É como se o primeiro dissesse: “o bem existe”, e o segundo completasse: “e pode ser ensinado”. Entre ambos há um caminho: o da formação da consciência pela compaixão. A pedagogia da bondade é, portanto, a transformação da graça em aprendizado, a tradução do dom em método espiritual. Berdiaev (1972, p. 169) vê nesse movimento o coração da obra de Dostoiévski: “a santidade, para ele, não é dádiva estática, mas vocação dinâmica; o homem santo é o que aprende a amar melhor”.

Essa pedagogia, entretanto, não é racional nem doutrinária; ela se transmite por presença, por contágio de alma. O verdadeiro mestre em Dostoiévski — seja Zóssima, seja Aliócha — não ensina por conceitos, mas por convivência. O aprendizado se dá na relação viva, na experiência da ternura e da escuta. Essa forma de ensino é ética e teológica ao mesmo tempo: é o que Levinas (1988, p. 110) chamaria de *ensino pelo rosto*. O outro é o professor que não fala — é o que sofre, o que silencia, o que pede cuidado. Em Míchkin, esse ensino aparece como epifania; em Aliócha, como pedagogia da compaixão.

O ponto culminante dessa ética está na cena final de *Os Irmãos Karamázov*, quando Aliócha fala às crianças sobre Ilhucha. Ali, o amor deixa de ser ideia e se torna comunidade. Ele não oferece respostas metafísicas, mas um pacto de memória e afeição: “Não esqueçamos uns aos outros e seremos felizes” (Dostoiévski, 2014, p. 783). É a última linha do romance — e também o desfecho simbólico de toda a filosofia

moral de Dostoiévski. O bem não se impõe nem se explica: ele se transmite pela lembrança compartilhada. Aliócha transforma a dor em vínculo, a ausência em permanência. Ele não apaga o mal — ele o integra ao circuito da ternura. A pedagogia da bondade é, nesse sentido, uma pedagogia da esperança.

Em contraste com o heroísmo retórico que atravessa os demais romances, a lição de Aliócha é discreta, mas revolucionária: a verdadeira força está em permanecer no bem quando o bem parece inútil. Ele realiza o que Míchkin apenas pressentia — a possibilidade de viver o amor sem sucumbir a ele. O mundo não o destrói porque ele aprendeu a ser suave sem ser frágil. A consciência lhe deu o que faltava à inocência: estrutura. Ricoeur (1990, p. 240) chamaria isso de *ética da firmeza doce*: o equilíbrio entre fidelidade e vulnerabilidade.

Assim, o itinerário que une Míchkin e Aliócha não é apenas literário, mas espiritual: é a narrativa simbólica do amadurecimento da bondade no ser humano. Dostoiévski mostra que o bem não nasce pronto — ele se educa, se lapida, se reinterpreta diante do mal. A inocência é a origem da luz; a consciência, sua sustentação. O amor que apenas sente é belo, mas o amor que compreende é fecundo. Entre o êxtase e a permanência, o escritor russo descobre a essência da ética: amar não é ascender, é permanecer.

Por isso, a pedagogia da bondade em Dostoiévski não é uma doutrina sobre o bem, mas um modo de existir. Ela ensina que a pureza sem sabedoria é estéril, e que a sabedoria sem pureza é fria. Somente a união entre ambas produz o gesto moral que redime — o gesto que olha o outro e diz: “permaneço”. Nesse olhar repousa o sentido último da travessia dostoiévskiana. O bem não é feito de vitória, mas de fidelidade. É o instante em que, diante do desespero, o ser humano ainda escolhe cuidar. E é exatamente nessa escolha silenciosa — humilde, mas infinita — que Dostoiévski reconhece a salvação possível.

10 CONCLUSÃO — A BONDADE COMO FORMA DE PRESENÇA: ENTRE INOCÊNCIA E CONSCIÊNCIA

A trajetória da bondade em Dostoiévski é a narrativa da alma humana em sua tentativa de permanecer íntegra diante do mundo. De Míchkin a Aliócha, o autor descreve a metamorfose de uma luz: da transparência inocente à lucidez compassiva.

Ambos os personagens nascem do mesmo gesto divino — o gesto de amar sem cálculo —, mas se diferenciam pela forma como sustentam esse amor no tempo. Míchkin é a pureza que se oferece e se desfaz; Aliócha, a pureza que permanece e educa. Entre um e outro, Dostoiévski inscreve a mais profunda das lições éticas: o bem não se define por sua força, mas por sua fidelidade ao outro.

Em *O Idiota*, a bondade é um evento: irrompe como graça, fulgura como relâmpago e se consome no próprio brilho. O príncipe é o ser que ama sem compreender o preço do amor; ele não conhece o mal e, por isso, não pode se defender dele. Sua santidade é pura, mas cega — e o mundo, incapaz de suportar essa transparência, a destrói. Em *Os Irmãos Karamázov*, a bondade se torna processo: ela se faz consciente, pedagógica, incorporada à vida. Aliócha vê o mal, dialoga com ele, e ainda assim o escolhe como campo de amor. Onde Míchkin é o bem crucificado, Aliócha é o bem que aprende a respirar. Ambos são sagrados, mas em registros distintos: o primeiro como vítima, o segundo como mestre.

Dostoiévski compreende que a bondade pura é insustentável se não se tornar sabedoria. O príncipe, como uma chama sem moldura, se apaga no vento do mundo; Aliócha, como um lampadário protegido, mantém acesa a mesma chama dentro da vida cotidiana. É o mesmo fogo, mas agora domesticado pela consciência. O bem, para o autor, não é um êxtase a ser alcançado, mas uma presença a ser cultivada. E essa presença — silenciosa, vulnerável, mas firme — é o que ele reconhece como a verdadeira força espiritual. Berdiaev (1972, p. 171) observa que “em Dostoiévski, a santidade amadurece quando o amor deixa de ser visão e se torna fidelidade”. Essa fidelidade é o que Aliócha representa: a continuidade do bem quando já não há milagre.

A pedagogia da bondade que o escritor formula, portanto, é uma pedagogia da escuta. Em um mundo saturado de vozes e de ideologias, Míchkin e Aliócha são os que ouvem. Ouvir, em Dostoiévski, é o modo mais radical de amar — é reconhecer no outro não o objeto do meu discurso, mas o limite da minha compreensão. A escuta é a forma ética do silêncio. Ela transforma a presença em abrigo e a vulnerabilidade em força. Essa é a verdadeira revolução do bem: não uma vitória, mas uma hospitalidade. Levinas (1988, p. 110) chamaria esse gesto de “acolhimento infinito” — o movimento pelo qual o eu se abre ao outro sem desejar compreendê-lo totalmente.

Míchkin ouve o mundo e se desfaz; Aliócha ouve o mundo e o sustenta. Um se entrega sem forma, o outro transforma a entrega em cuidado. A diferença é de estrutura interior, não de amor. A pureza inicial precisava aprender o contorno da responsabilidade para não se dissolver. Ricoeur (1990, p. 236) descreve essa passagem como a educação da consciência moral: o momento em que o sentimento ético se torna escolha refletida. Essa é a passagem da graça ao ethos, da inocência à consciência — o caminho que faz da bondade uma virtude madura, capaz de se manter mesmo na escuridão.

Dostoiévski, ao final de sua vida, compreendeu que o heroísmo não se encontra mais na palavra que convence, mas no gesto que permanece. Seus heróis mais profundos são anti-heroicos: eles não vencem, não discursam, não dominam — apenas resistem no amor. Contra o heroísmo retórico dos Ivan, Raskólnikov ou Verkhóvenski, o autor contrapõe o heroísmo da presença, uma coragem sem espetáculo, feita de ternura lúcida e paciência. O bem, em sua forma mais elevada, não brilha: escuta. É discreto como uma vela, mas seu calor impede o mundo de congelar.

A partir dessa perspectiva, Míchkin e Aliócha não são apenas personagens religiosos, mas modelos de humanidade radical. O primeiro mostra a impossibilidade da pureza isolada; o segundo, a possibilidade da pureza compartilhada. Ambos expõem o paradoxo central da condição humana: para permanecer bom, o ser precisa deixar de ser inocente. É preciso ver o mal e, ainda assim, escolher o bem. Essa é a maturidade espiritual — a consciência que não elimina o sofrimento, mas o transforma em escuta. Cassedy (2005, p. 67) resume com precisão: “Dostoiévski ensina que a graça não está em não cair, mas em continuar a amar depois da queda”.

Há, portanto, uma pedagogia da queda em sua obra: o bem não se realiza sem o mal, a fé não se purifica sem a dúvida, o amor não amadurece sem o limite. Míchkin e Aliócha não se opõem — se completam. O primeiro revela a origem do bem, o segundo sua permanência. A travessia entre eles é o itinerário da alma que aprende a amar o mundo sem perder o céu. E é nesse equilíbrio, delicado e quase impossível, que se inscreve a ética dostoiévskiana: amar não como exceção mística, mas como exercício contínuo de presença.

Ao encerrar *Os Irmãos Karamázov*, Dostoiévski devolve à humanidade a palavra final: “Amemo-nos uns aos outros” (DOSTOIÉVSKI, 2014, p. 783). É um gesto

de despojamento e de confiança — a literatura, depois de tanto sofrimento, termina em uma promessa simples. Essa frase contém toda a teologia laica de seu pensamento: não há transcendência sem alteridade, nem redenção sem memória. Amar, aqui, é lembrar, permanecer, não abandonar o outro mesmo quando tudo desaba. É a fidelidade silenciosa que faz do humano um espelho do divino.

A bondade, em Dostoiévski, não é uma virtude moral: é uma forma de ser. Ela é presença que escuta, olhar que acolhe, gesto que sustenta. Entre Míchkin e Aliócha, o bem encontra seu próprio corpo, aprende a respirar no mundo. O primeiro o revela; o segundo o torna habitável. A inocência é o amanhecer; a consciência, o meio-dia. A noite virá, mas a luz permanecerá — não como clarão, mas como calor. E talvez seja isso que o escritor mais quis dizer: que o bem não se impõe pela força, mas se perpetua pela ternura.

Em tempos de escuridão, a lição dostoiévskiana ainda ressoa: o verdadeiro milagre não é o da redenção, mas o da permanência. O santo não é o que sobe ao céu, mas o que continua humano depois de tocar o abismo. A bondade, quando consciente, não é fraqueza — é resistência luminosa. E é essa resistência silenciosa, essa fidelidade ao que há de mais vulnerável no humano, que faz da ética de Dostoiévski não apenas uma filosofia do amor, mas uma ontologia da presença.

REFERÊNCIAS

BERDIAEV, Nikolai. **Dostoevsky**. New York: Meridian Books, 1972.

CASSEDY, Steven. **Dostoevsky's religion**. Stanford: Stanford University Press, 2005.

DOSTOIÉVSKI, Fiódor. **O idiota**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2013. Obra publicada originalmente em 1869.

DOSTOIÉVSKI, Fiódor. **Os demônios**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2004. Obra publicada originalmente em 1872.

DOSTOIÉVSKI, Fiódor. **Os irmãos Karamázov**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2014. Obra publicada originalmente em 1880.

FRANK, Joseph. **Dostoevsky: a writer in his time**. Princeton: Princeton University Press, 2010.

GIRARD, René. **Resurrection from the underground**: Feodor Dostoevsky. New York: Crossroad, 1996.

LEVINAS, Emmanuel. **Ética e infinito**. Tradução de João Gama. Lisboa: Edições 70, 1988.

NUSSBAUM, Martha C. **Love's knowledge**: essays on philosophy and literature. New York: Oxford University Press, 1990.

RICOEUR, Paul. **Soi-même comme un autre**. Paris: Éditions du Seuil, 1990.

ARTIGO 6

CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E LEITURA INSTRUMENTAL EM EXAMES DE ALTA RELEVÂNCIA: O CASO DOS HOMÓFONOS E DOS ARTIGOS INDEFINIDOS

ANELISE ALVES **BASSO**
DIEGO SOARES **ALVES**

CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E LEITURA INSTRUMENTAL EM EXAMES DE ALTA RELEVÂNCIA: O CASO DOS HOMÓFONOS E DOS ARTIGOS INDEFINIDOS

Anelise Alves **Basso**¹

Diego Soares **Alves**²

RESUMO:

Este artigo examina a interface entre a Fonologia e o Inglês para Fins Específicos (*ESP – English for Specific Purposes*) no contexto de exames nacionais de alta relevância, como os processos seletivos militares. O ESP é definido como uma abordagem de ensino orientada pelas necessidades e objetivos do aprendiz. A dimensão sonora da língua, frequentemente marginalizada em abordagens exclusivamente textuais, revela-se determinante mesmo em contextos de avaliação escrita, em razão dos processos de leitura subvocal e da ativação do laço fonológico. A partir da análise documental qualitativa de dois itens extraídos de provas oficiais – um sobre homofonias lexicais e outro sobre a seleção dos artigos indefinidos *a/an*, reconstrói-se o percurso interpretativo esperado do candidato, explicitando os pontos de ambiguidade que cada item explora e os mecanismos linguísticos necessários para desambiguiá-los. Argumenta-se que intervenções fonéticas pontuais e estrategicamente integradas à leitura instrumental, como o *skimming* e o *scanning*, constituem recursos de precisão interpretativa capazes de reduzir erros de decodificação e acelerar a tomada de decisão sob pressão. Conclui-se que a incorporação sistemática de categorias fonético-fonológicas ao ensino de ESP potencializa a autonomia leitora do candidato.

PALAVRAS-CHAVE:

Instrumental. Fonética. Fonologia. Artigos indefinidos. Avaliações de seleção.

¹ Licenciada em Letras – Português/Inglês e Respectivas Literaturas pela Unioeste, e-mail: bassoanelisw@gmail.com.

² Mestre em Administração pela Unioeste, e-mail: diegosalves456@gmail.com.

1 INTRODUÇÃO

No cenário avaliativo brasileiro, exames como os processos seletivos das Forças Armadas privilegiam, nos itens de língua inglesa, habilidades de leitura, interpretação e inferência de sentido. Historicamente, o ensino de Língua Estrangeira (LE) no Brasil tem valorizado a leitura por razões que vão desde a facilidade de aplicação em turmas numerosas até a exigência direta dessas provas de ingresso (Estima; Bernadon, 2010). Não obstante, é possível que erros recorrentes na resolução de itens nem sempre decorram exclusivamente de lacunas lexicais ou gramaticais, mas frequentemente de uma decodificação imprecisa, na qual o candidato tende a atribuir sentido equivocado a formas linguísticas que se assemelham ortográfica ou foneticamente (Lima *et al.*, 2016; Souza *et al.*, 2005).

Esse fenômeno encontra fundamento nos estudos sobre leitura subvocal: durante a leitura silenciosa, o cérebro ativa representações fonológicas por meio da rota fonológica de acesso lexical; essas representações são então mantidas e ensaiadas pelo laço fonológico, componente da memória de trabalho responsável pelo armazenamento temporário de sequências verbais (Baddeley, 2000; Grabe; Yamashita, 2022). Uma consciência fonológica insuficiente – entendida como a habilidade de identificar, segmentar e manipular intencionalmente as unidades da linguagem oral – pode, portanto, conduzir à confusão entre itens lexicais distintos. Desse modo, a fonética e a fonologia não residem apenas no domínio da pronúncia oral, mas constituem categorias centrais nos processos de construção de sentido e compreensão escrita.

Essa característica relaciona-se ao Inglês Instrumental, ou ESP (English for Specific Purposes), abordagem que, segundo Hutchinson e Waters (1987), organiza-se a partir das necessidades específicas do aprendiz, e não de um conteúdo fixo e predeterminado. Embora o foco histórico do ESP no Brasil tenha se concentrado na habilidade leitora para atender à demanda de compreensão de manuais e textos científicos, concepções contemporâneas questionam a redução do instrumental a uma única habilidade (*mono-skill*). Pesquisadores da área, como Grabe e Yamashita (2022), defendem que a Fonética e a Fonologia, quando integradas estrategicamente, ampliam a capacidade do aluno de realizar inferências lexicais e de operar com maior autonomia diante de textos em língua estrangeira.

O presente artigo propõe que intervenções fonéticas pontuais – concisas e diretamente aplicáveis em contextos avaliativos – integradas ao ensino de ESP, são capazes de reduzir ambiguidades linguísticas e acelerar a tomada de decisão sob pressão. Em vez de um treino exaustivo de pronúncia, privilegia-se o conhecimento estratégico que mobiliza pistas sonoras para resolver dificuldades de decodificação. Para sustentar essa proposição, analisam-se qualitativamente dois exemplos concretos extraídos de provas oficiais, reconstruindo-se o percurso interpretativo esperado do candidato em cada item: um sobre homofonias lexicais (Prefeitura de Ipumirim/SC, 2018) e outro sobre a seleção dos artigos indefinidos *a/an* (EFOMM, 2022).

Este artigo divide-se em quatro partes. A seção seguinte revisa o referencial teórico sobre o Inglês Instrumental e sua relação com a dimensão fonético-fonológica da leitura em língua estrangeira. Em seguida, descrevem-se os procedimentos metodológicos adotados na seleção e análise dos itens de prova. A terceira parte analisa dois itens extraídos de exames de alta relevância, discutindo os mecanismos envolvidos na resolução de ambiguidades homofônicas e na escolha de artigos indefinidos. O texto se encerra com as considerações finais, que retomam as contribuições do estudo e indicam caminhos para pesquisas futuras.

2 O INGLÊS INSTRUMENTAL E SUA RELEVÂNCIA NO CONTEXTO DE EXAMES

Vian Junior (1999) define o ESP não pelo tipo de linguagem que ensina, e sim pela lógica que orienta o curso: o conteúdo e a metodologia partem daquilo que o aprendiz efetivamente precisa fazer com a língua. Diferentemente do ensino de inglês geral (*General English*), que busca um desenvolvimento amplo das quatro habilidades linguísticas – compreensão oral (listening), fala (speaking), leitura (reading) e escrita (writing) – de forma gradual e abrangente, o ESP é direcionado a metas específicas, partindo de uma análise de necessidades (AN) para determinar quais usos da língua o aprendiz precisará mobilizar em sua situação-alvo (*target situation*) (Hutchinson; Waters, 1987; Araújo, 2015; Coracini; Seerig, 2021).

No âmbito dos exames nacionais – como o ENEM, vestibulares e concursos militares –, a necessidade central do candidato configura-se como a eficiência leitora em condições de pressão temporal, demanda amplamente documentada na literatura

da área (Estima; Bernardon, 2010; Lima *et al.*, 2016). Para atendê-la, o ESP mobiliza o chamado conhecimento estratégico, que consiste na ativação consciente de procedimentos de leitura voltados à construção ágil do sentido textual (Souza *et al.*, 2005; Cardoso, 2023). Entre as principais estratégias, situam-se o *skimming*, o *scanning* e o *predicting*.

Cardoso (2023) argumenta que a Fonologia não é estranha ao escopo do ESP: sua entrada decorre da própria lógica instrumental do campo, voltada ao que o aprendiz precisa mobilizar para atingir seus objetivos. Pesquisas indicam que determinadas categorias fonéticas, entre elas as relações grafema-fonema irregulares e os pares homófonos, representam fontes recorrentes de ambiguidade para o leitor de inglês como língua estrangeira. Como o processo de leitura silenciosa ativa representações fonológicas por meio da rota fonológica de acesso lexical, mediada pelo laço fonológico da memória de trabalho (Baddeley, 2000), o desenvolvimento da consciência fonológica torna-se um recurso de precisão interpretativa relevante mesmo em contextos avaliativos escritos (Grabe; Yamashita, 2022; Cardoso, 2023).

Trata-se, portanto, de dotar o candidato de ferramentas para reconhecer e resolver, com rapidez e segurança, ambiguidades decorrentes de formas linguísticas que se assemelham sonora ou ortograficamente – o que amplia sua autonomia leitora diante das exigências dos exames de alta relevância (Guedes, 2011; Coracini; Seerig, 2021).

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, exploratória e de natureza analítico-interpretativa, voltada à compreensão de fenômenos linguísticos em contexto avaliativo. O escrito não mede variáveis nem busca generalizar estatisticamente os achados; o objetivo é interpretar em profundidade os mecanismos envolvidos na resolução de itens que demandam conhecimento fonético-fonológico em exames de proficiência. A abordagem adotada é de caráter aplicado, uma vez que os resultados visam a informar práticas pedagógicas no âmbito do Inglês para Fins Específicos.

A investigação adota como estratégia a análise documental de itens de prova, tomados como unidades de investigação linguístico-cognitiva. Cada item é

compreendido como uma situação de construção de sentido na qual o candidato precisa transitar entre diferentes camadas de representação para alcançar a resposta correta. O estudo apoia-se no pressuposto, amplamente documentado na literatura, de que a leitura em língua estrangeira mobiliza simultaneamente múltiplos níveis de processamento – do perceptual ao pragmático –, e que falhas na articulação entre esses níveis constituem fonte recorrente de erro em contextos avaliativos.

O corpus é composto por dois itens extraídos de provas oficiais de domínio público, selecionados por recorte analítico intencional. O primeiro item foi extraído de um concurso público, contexto em que o desempenho tem impacto direto na trajetória profissional do candidato. Já o segundo provém de um simulado que reproduz o formato e a exigência do EFOMM – exame de admissão de alta competitividade –, ainda que, nesse caso específico, a aplicação tenha caráter preparatório.

A seleção dos itens obedeceu a dois critérios teoricamente orientados. Um deles é que cada item demandasse, para sua resolução, a mobilização de conhecimento fonológico para além do reconhecimento visual da forma gráfica – ou seja, itens nos quais a aplicação de regras puramente ortográficas tende a conduzir a uma resposta equivocada. O outro é que os itens fossem representativos de tipos recorrentes de avaliação em exames nacionais de ingresso, o que buscou conferir maior relevância prática à análise. Em ambos os casos, a escolha recaiu sobre itens que exploram a ambiguidade decorrente da relação irregular entre grafema e fonema na língua inglesa, configurando situações em que o candidato parece precisar articular diferentes níveis de representação linguística para construir uma interpretação adequada.

A análise considera três dimensões interdependentes, observadas ao longo da leitura de cada item:

- (i) Dimensão linguística: examina o conhecimento de vocabulário e estruturas gramaticais requerido pelo item, com atenção às relações sintáticas e semânticas que permitem a desambiguação no contexto oracional (QUIRK *et al.*, 1985);
- (ii) Dimensão fonológica: investiga a relação som-grafia nos elementos lexicais envolvidos – homofonia, *onset* silábico, realização fonética de grafemas ambíguos — recorrendo a obras de referência da fonética e fonologia do inglês (Crystal, 2008; Wells, 2008; Roach, 2009);
- (iii) Dimensão estratégica: considera de que modo as estratégias de leitura típicas do ESP – notadamente o *scanning*, a inferência contextual e o *predicting* – são requeridas ou poderiam ser acionadas para a resolução de cada item (Souza *et al.*, 2005; Munhoz, 2018).

A partir dessas dimensões, é possível observar o percurso interpretativo esperado do candidato em cada item, explicitando: (i) o ponto de ambiguidade que o item explora; (ii) o tipo de conhecimento necessário para desambiguizá-lo; e (iii) a estratégia de leitura que permite mobilizar esse conhecimento sob pressão temporal.

Mais do que identificar o gabarito correto, a análise busca compreender os mecanismos subjacentes ao erro e ao acerto. Parte-se da premissa de que o erro frequentemente ocorre quando o leitor não consegue articular adequadamente forma, som e sentido – isto é, quando processa a superfície gráfica do item sem ativar a representação fonológica correspondente ou sem integrar essa representação ao contexto semântico da sentença. Essa premissa encontra respaldo nos estudos sobre leitura subvocal e memória de trabalho (Baddeley, 2000; Grabe; Yamashita, 2022), bem como na noção de qualidade lexical proposta por Perfetti (2007), segundo a qual representações fonológicas, ortográficas e semânticas precisas e bem integradas são condição para a eficiência leitora.

Do ponto de vista epistemológico, a análise conduzida neste estudo repousa sobre uma concepção de leitura como processo de articulação entre diferentes níveis de representação linguística. Em contextos avaliativos de alta pressão, essa articulação é posta à prova de forma aguda: o candidato precisa transitar, em tempo restrito, da superfície gráfica à representação fonológica, desta ao significado lexical, e do significado lexical ao sentido contextual. Itens que exploram homofonias ou a seleção de artigos indefinidos por critério fonológico são particularmente reveladores dessa dinâmica, pois expõem a insuficiência de abordagens que tratam a leitura como decodificação exclusivamente visual. Portanto, a fragilidade nessa integração rápida entre grafia e fonologia pode impedir que a informação sobreviva ao “gargalo do agora ou nunca” (*now-or-never bottleneck*), comprometendo a construção de sentidos e o desempenho do candidato em exames de alto impacto (Grabe; Yamashita, 2022).

Por fim, registre-se que este estudo não aspira à generalização estatística de seus achados. Seu propósito é oferecer compreensão melhor aprofundada de um fenômeno linguisticamente recortado, contribuindo para a reflexão pedagógica sobre o papel da consciência fonológica no ensino instrumental de língua inglesa. A contribuição da análise reside na consistência do percurso interpretativo demonstrado e na ancoragem teórica que sustenta cada etapa do raciocínio, não na representatividade amostral do corpus.

4 ANÁLISE DE ITENS DE PROVA

Antes de examinar os itens selecionados, vale retomar brevemente o que caracteriza um homófono. Homófonos são unidades lexicais que compartilham a mesma representação fonológica, mas divergem quanto à grafia e ao significado. Do ponto de vista linguístico, trata-se de um fenômeno em que a identidade fonética entre duas ou mais formas não corresponde a uma identidade semântica nem ortográfica (Crystal, 2008; Roach, 2009). Exemplos recorrentes incluem os trios *to/too/two* e *their/there/they're*, além do par *wear/ware*, nos quais a forma isolada não oferece distinção fonológica, de modo que a desambiguação depende inteiramente do contexto sintático e semântico em que a palavra ocorre (Cardoso, 2023).

A relevância pedagógica dos homófonos no Inglês Instrumental reside na interferência que exercem sobre os processos de leitura subvocal. Durante a leitura silenciosa, as representações fonológicas das palavras são ativadas por meio da rota fonológica de acesso lexical; essas representações são então mantidas e ensaiadas pelo laço fonológico, componente da memória de trabalho responsável pelo armazenamento temporário de sequências verbais (Baddeley, 2000; Grabe; Yamashita, 2022). Quando o repertório lexical do candidato apresenta o que Perfetti (2007) denomina *baixa qualidade lexical* – isto é, representações fonológicas, ortográficas e semânticas pouco precisas ou mal integradas –, o leitor tende a mapear a forma sonora ativada para um item lexical semanticamente inadequado ao contexto, comprometendo a compreensão.

Esse fenômeno é particularmente relevante em provas de múltipla escolha, como o ENEM e vestibulares, nos quais as alternativas distratoras frequentemente exploram a semelhança sonora ou ortográfica entre palavras para induzir interpretações equivocadas (Estima; Bernardon, 2010; Lima *et al.*, 2016). Sem o suporte do conhecimento estratégico – que envolve o uso de pistas contextuais e a identificação de relações sintáticas no enunciado –, o leitor corre o risco de processar apenas a superfície formal da palavra, o que compromete a compreensão global do texto (Souza *et al.*, 2005; Munhoz, 2018; Vieira, 2018).

Portanto, a distinção entre homófonos no ESP voltado a contextos avaliativos não se reduz a um exercício de vocabulário isolado. Trata-se de uma aplicação prática de precisão interpretativa: o sucesso na resolução do item depende da capacidade do

leitor de mobilizar a inferência contextual para descartar a leitura que se mostra semanticamente menos adequada ao contexto e confirmar a forma ortográfica que corresponde ao sentido construído pela sentença (Souza *et al.*, 2005; Leal, 2012; Grabe; Yamashita, 2022).

A abordagem ESP propõe que o candidato leia de forma estratégica, mobilizando diferentes níveis de conhecimento para construir sentido, em lugar de apenas decodificar passivamente sequências gráficas (Hutchinson; Waters, 1987; Cardoso, 2023). Hutchinson e Waters (1987) descrevem o aprendiz como um "ser pensante", capaz de observar e verbalizar seus próprios processos interpretativos. Souza et al. (2005) situam quatro níveis mobilizados simultaneamente por esse leitor: o linguístico (vocabulário e gramática), o textual (gêneros e organização discursiva), o prévio (conhecimento de mundo) e o estratégico (*skimming*, *scanning* e inferência contextual).

Essa mobilização integrada aproxima-se do que Grabe e Yamashita (2022) descrevem como leitura interativa, em que processos ascendentes e descendentes operam simultaneamente, favorecendo um acesso lexical mais rápido. A autonomia desse leitor, discutida por Cardoso (2023), relaciona-se à mobilização consciente dessas estratégias diante de um objetivo de leitura definido. Diante de homófonos, esse princípio ganha relevância prática: como as formas ativam representações fonológicas idênticas na leitura subvocal, a distinção entre elas não pode ser resolvida pela via sonora, mas apenas pela articulação entre informação sintática, semântica e contextual (Grabe; Yamashita, 2022).

O item a seguir, extraído do concurso da Prefeitura Municipal de Ipumirim/SC (AMAUC, 2018) para o cargo de Professor de Inglês, exemplifica diretamente o tipo de exigência fonético-lexical abordada nas seções anteriores. Trata-se de uma questão que demanda, além do reconhecimento visual das formas, a mobilização integrada de conhecimento linguístico, textual e estratégico para a desambiguação entre pares homófonos em contexto oracional (Souza *et al.*, 2005; Cardoso, 2023).

According to Cambridge dictionary (2018), homophone is a word which is pronounced the same as another word, but which has a different meaning or spelling. Example: to, too, two.

Read the sentences below:

- 1- Albert is going to (wear, ware) his work boots today.*
- 2- Do you think it is going to (rein, rain, reign) this afternoon?*
- 3- I saw a restaurant just off the (rode, road) about a mile back.*
- 4- David's brother is in a (band, banned) which plays Russian music.*

5- Juliet wants her socks because her (tows, toes) are cold.
 6- The teacher walked down the (aisle, isle) between the rows of desks.
 7- Harriett has a (pane, pain) in her shoulder.
 8- Principles of lust is my favorite Enigma's song. The principals of the school hate it!
 9- I knew her new boyfriend was Jack, didn't you?
 10- The man in front of the pawn shop has a dog. It is not well, because a problem in its paw. That's why they have made a pause in their walking.
 Read the following statements:
 I- In 1, the right word is wear; in 2, rain, and in 3, road.
 II- In 4, the wrong word is banned; in 5, tows.
 III- The right choice in 6 is aisle and in 7, pain.
 IV- In 8, there are not homophones.
 V- In 10, the homophones are pawn and paw.
 The correct alternative is:
 A) V, IV and III are not right.
 B) III, II and I are right.
 C) Just I and II are right.
 D) Just I and V are wrong.
 E) III and V are not right.
 (AMAUC, 2018 – Professor de Inglês, Pref. Ipumirim/SC).

A resolução do item exige que o candidato vá além do reconhecimento visual das formas, mobilizando a interação de três níveis de conhecimento: linguístico, relativo ao domínio de vocabulário e estruturas gramaticais; textual, concernente à coesão e à organização do enunciado; e estratégico, voltado ao uso de pistas contextuais para a construção do sentido (Souza *et al.*, 2005; Cardoso, 2023). Durante a leitura silenciosa, as representações fonológicas das palavras são ativadas pela rota fonológica e mantidas pelo laço fonológico da memória de trabalho; a ausência de representações lexicais precisas pode levar o leitor a mapear a forma sonora para um item semanticamente inadequado ao contexto (Baddeley, 2000; Grabe; Yamashita, 2022).

A análise das proposições demonstra a complexidade da tarefa. As proposições I, II e III exigem o uso de *scanning* para localizar as sentenças referidas e inferência contextual para selecionar o vocábulo semanticamente adequado. Na sentença 1, por exemplo, o contexto “*work boots*” torna perceptível que o termo esperado é *wear* (usar/vestir), excluindo *ware* (mercadoria) – distinção que depende não do som, idêntico em ambos, mas do sentido construído pelo enunciado (Leal, 2012; Munhoz, 2018). As proposições I, II e III são, portanto, corretas.

A Proposição IV constitui o distrator de maior sofisticação. A afirmação de que na sentença 8 não há homófonos é falsa: *principles* (/ˈprɪnsɪpəlz/) e *principals* (/ˈprɪnsɪpəlz/) são homófonos perfeitos no inglês padrão americano e britânico (Wells, 2008; Roach, 2009), distinguindo-se exclusivamente pela grafia e pelo significado. O

candidato treinado em ESP deve mobilizar o conhecimento prévio e a preditividade para identificar essa equivalência fonológica e reconhecer a proposição como incorreta (Munhoz, 2018; Grabe; Yamashita, 2022).

A Proposição V, por sua vez, apresenta um problema de ordem fonológica: *pawn* /pɔ:n/ e *paw* /pɔ:/ não constituem homófonos, pois diferem pela presença da consoante nasal final /n/ em *pawn*. Trata-se, portanto, de um par com semelhança fonética parcial, não de homofonia. A proposição é, assim, incorreta, e reconhecê-la como tal exige do candidato justamente a consciência fonológica que permite distinguir representações sonoras próximas, mas não idênticas (Grabe; Yamashita, 2022; Cardoso, 2023).

Diante dessa análise, o gabarito correto é a alternativa B: “III, II e I são corretas”, uma vez que as proposições I, II e III são verdadeiras, enquanto IV e V são falsas. O êxito na resolução não depende apenas do conhecimento lexical, mas da aplicação estratégica de pistas fonéticas e contextuais que permitem ao candidato identificar os distratores e selecionar a alternativa adequada (Coracini; Seerig, 2021; Cardoso, 2023).

Similarmente, a escolha entre os artigos indefinidos *a* e *an* constitui um ponto frequentemente problemático para candidatos cujo contato com o inglês se deu predominantemente por via escrita, característico de contextos de ensino médio orientados para exames de ingresso (Lima *et al.*, 2016). A razão fundamental é que a regra é sistematicamente apresentada de forma reducionista em termos gráficos – *a* antes de consoante, *an* antes de vogal –, quando, em rigor, ela é de natureza fonológica: *a* ocorre antes de sons consonantais, e *an*, antes de sons vocálicos (Cardoso, 2023; Gontijo *et al.*, 2020; Souza *et al.*, 2005).

Essa imprecisão decorre da opacidade ortográfica da língua inglesa, classificada como sistema de “ortografia profunda” (*deep orthography*), no qual a correspondência entre grafemas e fonemas é complexa e frequentemente irregular (Frost, 1994; Seymour; Aro; Erskine, 2003; Grabe; Yamashita, 2022). Diferentemente dos sistemas de ortografia transparente, em que a correspondência grafema-fonema é regular e previsível, o inglês exige que o candidato desenvolva consciência fonológica – a habilidade de identificar e manipular intencionalmente as unidades da linguagem oral – para não se orientar exclusivamente pela forma gráfica na tomada de decisões gramaticais (Gontijo *et al.*, 2020; Grabe; Yamashita, 2022).

Essa distinção possui implicações práticas decisivas na resolução de itens de prova. Palavras iniciadas pela letra *u*, como *uniform* ou *university*, iniciam-se foneticamente com a semivogal palatal /j/, o que exige o artigo *a* (*a uniform*, *a university*) (Wells, 2008; Cardoso, 2023). Por outro lado, termos iniciados por *h* mudo, como *hour* ou *heir*, começam com som vocálico, exigindo *an* (*an hour*, *an heir*) (Roach, 2009; Cardoso, 2023). Da mesma forma, siglas e acrônimos seguem a pronúncia do primeiro fonema, não a letra isolada: *an MBA* (pronunciado com início vocálico /ɛm/) ou *a UFO* (pronunciado com início consonantal /ju:/) (Grabe; Yamashita, 2022; Cardoso, 2023).

A compreensão dessa relação fonema-grafema é indispensável para o sucesso em exames escritos. Durante o processamento textual, o cérebro ativa representações fonológicas por meio da rota fonológica, mantidas e ensaiadas pelo laço fonológico da memória de trabalho na leitura subvocal (Baddeley, 2000; Grabe; Yamashita, 2022). O candidato precisa, portanto, acionar essa representação sonora internalizada para tomar a decisão gramatical correta, superando a tendência de basear a escolha exclusivamente na forma gráfica (Gontijo *et al.*, 2020; Grabe; Yamashita, 2022). No âmbito do ESP, essa intervenção fonética pontual transforma o conhecimento fonológico declarativo em recurso estratégico capaz de acelerar a resposta e identificar distratores construídos com base em semelhanças ortográficas (Souza *et al.*, 2005; Cardoso, 2023).

O item a seguir, extraído do Simulado EFOMM 2022, exemplifica como a tensão entre critério gráfico e critério fonológico na seleção de artigos indefinidos pode induzir interpretações equivocadas, sendo esse tipo de construção recorrente em provas que avaliam o conhecimento linguístico de forma mais aprofundada (Lima *et al.*, 2016; Grabe; Yamashita, 2022).

Which option is INCORRECT?

A) I always wear a uniform to work.

B) She always carries a umbrella in case it rains.

C) It's an honor to meet you!

D) I went to a university in Brazil.

E) A horse can live up to 30 years.

(Simulado EFOMM, 2022).

A alternativa incorreta é a B. A palavra *umbrella* inicia-se com o fonema vocálico /ʌ/, exigindo o artigo *an* (*an umbrella*). A alternativa B atua como distrator sofisticado para candidatos que aplicam a regra de forma puramente ortográfica (Cardoso, 2023):

ao observarem a letra *u* em *uniform* (alternativa A) seguida do artigo *a*, muitos tendem a generalizar esse padrão para *umbrella*, desconsiderando que os dois vocábulos apresentam realizações fonéticas distintas no *onset* silábico. Em *uniform*, o som inicial é a semivogal palatal /j/; em *umbrella*, é o fonema vocálico /ʌ/ – distinção que só a consciência fonológica permite identificar de forma segura (Grabe; Yamashita, 2022; Cardoso, 2023).

As demais alternativas demonstram a aplicação correta do princípio fonético. Em *a uniform* e *a university*, o *onset* consonantal /j/ determina o uso de *a*. Em *an honor*, o *h* inicial não é realizado foneticamente, de modo que a palavra apresenta *onset* vocálico /ɒ/, exigindo *an*. Em *a horse*, o *h* inicial é realizado como fricativa glotal /h/, configurando *onset* consonantal regular e justificando o uso de *a* (Wells, 2008; Roach, 2009; Cardoso, 2023). A construção desse tipo de questão evidencia que o conhecimento superficial da regra – limitado à correspondência letra-artigo – é insuficiente para a resolução correta, sendo necessário acionar o critério fonológico (Gontijo *et al.*, 2020).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise conduzida neste artigo indica que a dimensão fonético-fonológica influencia o desempenho de candidatos em itens de língua inglesa de exames nacionais, inclusive em contextos de avaliação exclusivamente escrita. Esse efeito ocorre principalmente durante a leitura subvocal, quando representações fonológicas são ativadas pela rota de acesso lexical e sustentadas pelo laço fonológico da memória de trabalho ao longo da decodificação do texto. A consciência fonológica, entendida como a capacidade de identificar e manipular intencionalmente as unidades da fala, funciona assim como um recurso cognitivo relevante para a construção de sentido em situações avaliativas.

Os dois itens analisados mostram que um ensino centrado apenas na superfície gráfica deixa brechas que as provas costumam explorar, ignorando a relação irregular entre grafema e fonema própria do inglês. Tanto a confusão entre homófonos – que pode comprometer a compreensão do texto como um todo – quanto o erro na escolha dos artigos indefinidos por critério puramente ortográfico apontam para o mesmo problema: a precisão interpretativa depende da ativação da representação fonológica,

e não somente do reconhecimento visual das formas. Nos dois casos, intervenções fonéticas pontuais parecem capazes de reduzir ambiguidades e tornar a tomada de decisão mais rápida sob pressão de tempo.

Do ponto de vista teórico, os resultados sustentam a ideia de que a Fonética e a Fonologia integram o ESP como componente estratégico da competência leitora, e não como um acréscimo periférico ao ensino instrumental. Questionar a redução do ESP a uma abordagem voltada exclusivamente à leitura mecânica – visão que historicamente marcou esse campo no Brasil – abre espaço para uma prática pedagógica que valoriza a autonomia do candidato. Ao incorporar essas estratégias, o ensino instrumental amplia sua capacidade de preparar o aprendiz para as exigências reais dos textos em língua estrangeira, favorecendo uma leitura mais autônoma e fundamentada.

Estudos futuros poderiam investigar, por meio de desenhos empíricos controlados, o impacto de intervenções fonéticas sistematizadas sobre o desempenho em exames de alta relevância, como o ENEM ou concursos militares. Também parece produtivo ampliar essa análise a outros fenômenos fonético-ortográficos recorrentes – a distinção entre vogais longas e breves, a pronúncia de sufixos cognatos, os padrões de acento lexical –, de modo a consolidar a dimensão sonora como parte central da leitura em língua estrangeira.

REFERÊNCIAS

- ASSOCIAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DO ALTO URUGUAI CATARINENSE (AMAUC). **Concurso público – Prefeitura Municipal de Ipumirim/SC: Professor – Inglês**. Ipumirim: Prefeitura Municipal de Ipumirim, 2018. Prova aplicada em março de 2018. Disponível em: <https://s3.amazonaws.com/files-s3.iesde.com.br/resolucaoq/prova/prova/43642.pdf>.
- ARAÚJO, Marcus de Souza. Inglês para fins específicos: o desenho de um curso a partir da análise de necessidades. **Intercâmbio**, São Paulo, v. 30, p. 51-79, 2015.
- BADDELEY, Alan D. The episodic buffer: a new component of working memory? **Trends in Cognitive Sciences**, v. 4, n. 11, p. 417-423, 2000.
- CAMBRIDGE DICTIONARY. Homophone. In: **Cambridge Dictionary**. Cambridge: Cambridge University Press, 2018. Disponível em: <https://dictionary.cambridge.org>.
- CARDOSO, Eliete Silva. **Inglês na abordagem instrumental: estratégias de ensino no contexto da educação profissional e tecnológica**. 2023. 92 f.

Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Campus Manaus Centro, Manaus, 2023.

CORACINI, Sandra Regina; SEERIG, Elisa. Práticas pedagógicas em Inglês para Fins Específicos: ressignificação com base nos letramentos críticos sob o viés sócio-histórico-cultural. **Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 20, n. 2, p. AG7, 2021.

CRYSTAL, David. **A dictionary of linguistics and phonetics**. 6. ed. Oxford: Blackwell, 2008.

ESTIMA, Cláudia; BERNARDON, Maura. O vestibular e o ensino de língua inglesa no ensino médio: uma análise das provas da Unioeste. **Expectativa**, Cascavel, v. 9, n. 1, p. 113-126, 2010.

FROST, Ram. Prelexical and lexical processing in reading: evidence from a letter detection task. **Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance**, v. 20, n. 1, p. 116-129, 1994.

GRABE, William; YAMASHITA, Junko. **Reading in a second language: moving from theory to practice**. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2022.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes; COSTA, Dania Monteiro Vieira; PEROVANO, Nayara Santos. Alfabetização na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Pro-Posições**, Campinas, v. 31, e20180110, 2020.

GUEDES, Paulo Coimbra. **A formação do professor de português – que língua vamos ensinar?** São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

HUTCHINSON, Tom; WATERS, Alan. **English for specific purposes: a learning-centred approach**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

LEAL, Carla Cristina Rodrigues. Inglês Instrumental: estratégias de leitura. In: JORNADA ACADÊMICA, 6., 2012, Santa Helena de Goiás. **Anais: Sustentabilidade e Ética: Oportunidade e desafios na formação profissional**. Santa Helena de Goiás: Universidade Estadual de Goiás, 2012.

LIMA, Ana Paula da Silva Peres de; PINHEIRO, Mariana Gonçalves; PELEGRINI, Lorena do Carmo; SOUZA, Sonia Maria da Fonseca. Estudo sobre as estratégias de leitura em provas de língua inglesa no vestibular do Centro Universitário São José de Itaperuna, RJ. **Revista da Fundação São José**, Itaperuna, p. 7-20, 2016.

MUNHOZ, Rosângela. **Inglês Instrumental: estratégias de leitura**. 3. ed. Módulo I. São Paulo: Heccus, 2018.

PERFETTI, Charles A. Reading ability: lexical quality to comprehension. **Scientific Studies of Reading**, v. 11, n. 4, p. 357-383, 2007.

QUIRK, Randolph; GREENBAUM, Sidney; LEECH, Geoffrey; SVARTVIK, Jan. **A comprehensive grammar of the English language**. London: Longman, 1985.

ROACH, Peter. **English phonetics and phonology: a practical course**. 4. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

SEYMOUR, Philip H. K.; ARO, Mikko; ERSKINE, Jane M. Foundation literacy acquisition in European orthographies. **British Journal of Psychology**, v. 94, n. 2, p. 143-174, 2003.

SOUZA, Adriana Grade Fiori; ABSY, Conceição A.; COSTA, Gisele Cilli da; MELLO, Leonilde Favoreto de. **Leitura em língua inglesa: uma abordagem instrumental**. 2. ed. São Paulo: Disal, 2005.

TAKAKI, Nara Hiroko. Contribuições de teorias recentes de letramentos críticos para inglês instrumental. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 12, n. 4, p. 971-996, 2012.

VIAN JUNIOR, Orlando. Inglês Instrumental, Inglês para Negócios e Inglês Instrumental para Negócios. *D.E.L.T.A.*, São Paulo, v. 15, n. esp., p. 437-457, 1999.

VIEIRA, Franciele. **Estratégias de leitura em língua inglesa no contexto de ensino médio profissional**. 2018. 40 f. Monografia (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2018.

WELLS, John C. **Longman pronunciation dictionary**. 3. ed. Harlow: Pearson Longman, 2008.

ARTIGO 7

IA E JOGOS DIGITAIS NO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS: POSSIBILIDADES PARA A CONSTRUÇÃO DE ESPAÇOS DE APRENDIZAGEM ACOLHEDORES

LARISSA GIORDANI **SCHMITT**
YASMIM DE SOUZA SANTOS **DOBLER**

IA E JOGOS DIGITAIS NO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS: POSSIBILIDADES PARA A CONSTRUÇÃO DE ESPAÇOS DE APRENDIZAGEM ACOLHEDORES

Larissa Giordani **Schmitt**¹

Yasmim de Souza Santos **Dobler**²

RESUMO:

No contexto da crescente digitalização da educação, a incorporação de ferramentas baseadas em Inteligência Artificial (IA) no ensino de línguas estrangeiras tem suscitado reflexões acerca de suas potencialidades pedagógicas e de seus impactos na experiência de aprendizagem. Este estudo tem como objetivo analisar de que modo a utilização da IA na criação de jogos e atividades digitais pode contribuir para a construção de espaços de aprendizagem mais acolhedores e participativos. Parte-se do problema de como integrar tais tecnologias de forma significativa, considerando não apenas aspectos cognitivos, mas também dimensões afetivas do processo de aprendizagem. A pesquisa fundamenta-se em discussões sobre gamificação (Caon; Rutka, 2014), personalização do ensino (Celik et al., 2022), uso educacional da IA e letramento digital (UNESCO, 2023), articulando esses referenciais à análise de práticas pedagógicas. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa de natureza bibliográfica e exploratória, que inclui a análise de duas atividades digitais desenvolvidas com o auxílio de ferramentas de IA. Os resultados indicam que esse auxílio pode favorecer a criação de experiências de aprendizagem mais dinâmicas, personalizadas e acessíveis, possibilitando *feedback* imediato e maior autonomia dos estudantes, ao mesmo tempo em que contribui para a construção de ambientes mais seguros para a experimentação linguística. Conclui-se que seu uso demanda uma abordagem crítica e ética, na qual o professor atua como mediador central do processo.

PALAVRAS-CHAVE:

Inteligência Artificial. Ensino de línguas. Gamificação.

¹ Professora doutora do PPGL/Unioeste. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3535934759796209>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8865-5180>. E-mail: larissags@hotmail.com.

² Mestranda em Letras pelo PPGL/Unioeste, e bolsista pelo CNPq. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5355996040374732>. Orcid: <https://orcid.org/0009-0004-5984-5427>. E-mail: yas.dobler@gmail.com.

1 INTRODUÇÃO

A crescente digitalização da educação tem impulsionado a incorporação de tecnologias baseadas em Inteligência Artificial (IA) nos processos de ensino e aprendizagem, configurando um cenário de transformação nas práticas pedagógicas contemporâneas. De acordo com a UNESCO (2021), a IA pode ser compreendida como sistemas capazes de realizar previsões, recomendações ou decisões a partir de objetivos definidos por humanos, sendo progressivamente integrada a contextos educacionais com vistas à personalização da aprendizagem e ao apoio ao trabalho docente. No ensino de Línguas Estrangeiras (LE), essas tecnologias têm se destacado pela capacidade de gerar conteúdos, oferecer *feedback* automatizado e adaptar atividades às necessidades dos aprendizes, ampliando as possibilidades de interação com a língua-alvo (UNESCO, 2021; 2023).

Nesse contexto, estudos recentes apontam que a IA pode atuar como uma ferramenta de suporte à prática pedagógica, especialmente no que se refere à seleção e adaptação de atividades de aprendizagem com base no desempenho dos estudantes (Celik et al., 2022). Tal potencial torna-se particularmente relevante quando associado à utilização de jogos e atividades digitais, uma vez que a gamificação tem sido reconhecida como estratégia capaz de promover maior engajamento, motivação e participação dos aprendizes. Conforme destacam Aldalur e Perez (2023), a aprendizagem mediada por jogos favorece a construção ativa do conhecimento, aproximando-se de abordagens como o *discovery learning*, nas quais o estudante assume um papel central no processo de aprendizagem.

Além disso, a integração entre IA e gamificação possibilita a criação de experiências de aprendizagem adaptativas, nas quais o conteúdo, o nível de dificuldade e os mecanismos de *feedback* são ajustados em função do desempenho individual dos estudantes. Nesse sentido, a literatura indica que sistemas baseados em IA podem oferecer percursos personalizados de aprendizagem, mais eficazes do que abordagens tradicionais uniformes (Murtaza et al., 2022), bem como fornecer *feedback* em tempo real, contribuindo para o desenvolvimento da autoconfiança e para a regulação do processo de aprendizagem (Liu, 2024).

Apesar desses avanços, observa-se que grande parte das discussões sobre o uso da IA na educação tende a privilegiar aspectos cognitivos e técnicos, como

desempenho, eficiência e personalização, em detrimento das dimensões afetivas da aprendizagem. No caso específico do ensino de LE, esse aspecto é particularmente relevante, uma vez que fatores como ansiedade, insegurança e medo do erro podem impactar significativamente o desenvolvimento linguístico dos aprendizes. Nesse sentido, estudos indicam que ambientes mediados por IA podem contribuir para a criação de espaços de aprendizagem de baixa pressão, nos quais os estudantes se sintam mais confortáveis para experimentar e errar, favorecendo a participação e a construção de sentidos (Kassenkhan et al., 2025). De forma complementar, D'Esposito e Gatner (2024) destacam que o uso de tutores baseados em IA pode ser especialmente benéfico para estudantes com ansiedade acadêmica, ao proporcionar interações mais seguras e menos expostas.

Entretanto, a incorporação dessas tecnologias também levanta questões relacionadas ao letramento digital e aos aspectos éticos de seu uso, incluindo preocupações com privacidade, transparência algorítmica e possíveis vieses nos sistemas (Dhirani et al., 2023). Nesse contexto, a UNESCO (2023) ressalta a importância de promover o uso crítico e responsável da IA na educação, destacando a necessidade de formação de estudantes e professores para a utilização consciente dessas ferramentas.

Diante desse cenário, o presente artigo tem como objetivo analisar o potencial da IA na criação de jogos e atividades digitais voltados ao ensino de LE, e especialmente da Língua Inglesa (LI), com foco na construção de ambientes de aprendizagem mais acolhedores e participativos. Para tanto, adota-se uma abordagem qualitativa de natureza bibliográfica, articulada à análise de atividades digitais desenvolvidas com o apoio de ferramentas de IA, como forma de ilustrar as possibilidades discutidas na literatura. O artigo está organizado em quatro seções principais: inicialmente, apresenta-se a fundamentação teórica, abordando IA na educação, gamificação, personalização e dimensão afetiva; em seguida, descrevem-se os procedimentos metodológicos; posteriormente, realiza-se a análise e discussão dos dados; por fim, são apresentadas as considerações finais.

2 UM OLHAR SOBRE A TEORIA

A crescente incorporação de tecnologias digitais no campo educacional tem impulsionado estudos que buscam compreender suas implicações pedagógicas, cognitivas e sociais. No caso específico da IA, observa-se um movimento de expansão de suas aplicações em diferentes níveis de ensino, incluindo o ensino de LE. Nesse contexto, a presente seção articula contribuições teóricas que fundamentam a análise proposta neste artigo, com foco em cinco eixos principais: o uso da IA na educação e no ensino de línguas, a gamificação como estratégia pedagógica, os processos de personalização e *feedback* mediado por IA, a dimensão afetiva da aprendizagem e, por fim, o letramento digital e as questões éticas associadas ao uso dessas tecnologias.

2.1 IA NA EDUCAÇÃO E ENSINO DE LÍNGUAS

O uso da IA tem sido progressivamente integrado ao campo educacional, sendo compreendida, de modo geral, como sistemas capazes de realizar previsões, recomendações ou tomar decisões a partir de objetivos definidos por humanos (UNESCO, 2021). No contexto da educação, essa tecnologia tem sido mobilizada com o intuito de ampliar as possibilidades de personalização da aprendizagem, além de apoiar o trabalho docente na elaboração de materiais e atividades didáticas (UNESCO, 2023).

No ensino de LE, a IA apresenta potencial significativo, especialmente no que se refere à geração de conteúdos linguísticos, à oferta de *feedback* automatizado e à adaptação de atividades ao nível de proficiência dos aprendizes. Conforme destaca a UNESCO (2023), sistemas baseados em IA generativa podem atuar como tutores linguísticos, sendo capazes de produzir exemplos de uso da língua, simular interações e propor exercícios personalizados. Nesse sentido, observa-se uma ampliação das oportunidades de prática linguística, tanto em contextos formais quanto em ambientes de estudo autônomo.

Entretanto, a literatura também enfatiza que o uso da IA na educação não deve ser compreendido como substituto da atuação docente; outrossim, a uma ferramenta complementar, cuja eficácia depende diretamente da mediação pedagógica. Como

apontam Celik et al. (2022), “Os desenvolvedores de IA sabem pouco sobre as ciências da aprendizagem e carecem de conhecimento pedagógico para a implementação eficaz da IA no ensino” (p. 1)³. Essa perspectiva reforça a centralidade do professor no processo de ensino-aprendizagem, destacando que a integração da IA requer não apenas domínio técnico, mas também conhecimento pedagógico e didático para sua aplicação significativa.

Além disso, os autores também indicam que a IA pode contribuir para a adaptação de atividades de aprendizagem com base no desempenho dos estudantes, permitindo que professores selecionem ou ajustem estratégias de ensino de forma mais precisa. Nas palavras dos autores: “Nossos resultados revelaram ainda que a IA pode permitir que os professores selecionem ou adaptem a atividade de aprendizagem ideal com base no *feedback* fornecido pela IA.” (Celik et al., 2022, p. 7)⁴. Tal capacidade de adaptação torna-se particularmente relevante no ensino de línguas, em que turmas frequentemente apresentam níveis heterogêneos de proficiência. A utilização de sistemas inteligentes possibilita, assim, a construção de percursos de aprendizagem mais flexíveis e ajustados às necessidades individuais dos aprendizes. De forma complementar, a pesquisa destaca o papel da IA na criação de ambientes de aprendizagem mais dinâmicos e interativos, capazes de romper com a monotonia de práticas tradicionais e ampliar as oportunidades de interação em sala de aula. Essa dimensão aponta para um deslocamento importante na compreensão do papel da tecnologia, que deixa de ser apenas um recurso instrumental e passa a atuar como elemento mediador das experiências de aprendizagem.

No entanto, a incorporação da IA no ensino de línguas também exige o desenvolvimento de competências relacionadas ao letramento digital, tanto por parte dos professores quanto dos estudantes. A UNESCO (2023) ressalta que o uso dessas tecnologias deve ser orientado por princípios de responsabilidade, criticidade e autonomia, evitando a dependência excessiva dos sistemas automatizados e promovendo uma interação consciente com as ferramentas digitais. Nesse sentido, a IA pode ser compreendida não apenas como suporte à aprendizagem linguística, mas também como objeto de reflexão crítica no contexto educacional.

³ Cf original: “AI developers know little about learning sciences and lack pedagogical knowledge for the effective implementation of AI in teaching.” Esta e as demais traduções presentes neste artigo são nossas.

⁴ Cf original: “Our findings further revealed that AI can enable teachers to select or adapt the optimum learning activity based on AI feedback.”

2.2 GAMIFICAÇÃO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

A incorporação da gamificação em contextos educacionais tem sido amplamente discutida como estratégia pedagógica capaz de promover maior engajamento e participação dos alunos. No ensino de LE, essa abordagem assume particular relevância, uma vez que possibilita a criação de situações de uso da língua que vão além da repetição mecânica, favorecendo a construção de sentidos em contextos mais dinâmicos e interativos. Nesse sentido, o jogo didático pode ser compreendido como um mediador do processo de aprendizagem, articulando dimensões cognitivas e afetivas (Caon; Rutka, 2014).

Do ponto de vista teórico, os jogos estão associados a abordagens que valorizam a participação ativa do aprendiz, como o *discovery learning*. Conforme destacam Aldalur e Perez (2023), “[...] o envolvimento ativo do aprendiz com o domínio resultaria em uma base de conhecimento mais bem estruturada para o aprendiz, em oposição às formas mais tradicionais de aprendizagem, nas quais se afirma que o conhecimento é meramente transferido ao aprendiz” (p. 2)⁵. Essa perspectiva desloca o foco do ensino transmissivo para um modelo no qual o estudante constrói conhecimento a partir da interação com o ambiente, da experimentação e da resolução de problemas, elementos frequentemente presentes em atividades propostas a partir de jogos.

Além disso, a literatura aponta que a gamificação pode contribuir significativamente para o aumento da motivação e do engajamento dos aprendizes. Elementos como desafios progressivos, *feedback* imediato e sensação de progresso favorecem a imersão do estudante na atividade, podendo levá-lo a estados de concentração profunda, descritos como “*flow*”. “A aprendizagem por meio do prazer e da diversão pode ser uma forma de conduzir os estudantes a um estado de fluxo” (Aldalur e Perez, 2023, p. 2)⁶. No contexto do ensino de línguas, esse aspecto é particularmente relevante, uma vez que a prática linguística exige repetição,

⁵ Cf original: “[...] the active involvement of the learner with the domain would result in a better structured base of knowledge for the learner as opposed to more traditional ways of learning, where knowledge is said to be merely transferred to the learner.”

⁶ Cf original: “Learning through enjoyment and fun can be a means of introducing students to a state of flow.”

exposição e experimentação, processos que podem se tornar mais significativos quando mediados por atividades lúdicas.

A integração entre gamificação e tecnologias digitais amplia ainda mais essas possibilidades, especialmente quando associada ao uso da IA. Conforme aponta Liu (2024), “a IA generativa (GAI) pode ser empregada para criar experiências de aprendizagem gamificadas, transformando a aprendizagem de línguas em um processo envolvente e interativo” (p. 230)⁷. Essa articulação permite não apenas tornar o processo de aprendizagem mais envolvente, mas também incorporar mecanismos de adaptação e personalização, potencializando a eficácia das atividades propostas.

Outro aspecto relevante diz respeito à capacidade da gamificação de favorecer a autoconfiança dos aprendizes, especialmente em contextos nos quais o erro é compreendido como parte do processo de aprendizagem. Estudos indicam que a participação em atividades gamificadas pode contribuir para a redução da ansiedade e para o fortalecimento da segurança do estudante ao utilizar a LE, uma vez que o ambiente lúdico tende a minimizar a percepção de julgamento externo (Aldalur; Perez, 2023).

Nesse sentido, a gamificação não deve ser entendida apenas como um recurso motivacional superficial, mas como uma abordagem pedagógica que possibilita a reorganização das dinâmicas de ensino e aprendizagem. Ao promover a participação ativa, a experimentação e o engajamento, os jogos digitais criam condições para que o aprendiz se envolva de forma mais significativa com a língua, construindo conhecimento de maneira situada e contextualizada.

2.3 PERSONALIZAÇÃO E *FEEDBACK* COM IA

A personalização da aprendizagem tem sido amplamente destacada como uma das principais contribuições da IA para o campo educacional, especialmente em contextos marcados pela heterogeneidade de níveis, ritmos e necessidades dos estudantes. No ensino de LE, essa capacidade torna-se particularmente relevante, uma vez que os aprendizes frequentemente apresentam diferentes graus de

⁷ Cf original: “GAI can be employed to create gamified learning experiences, turning language learning into an engaging and interactive process.”

proficiência linguística, o que demanda abordagens pedagógicas mais flexíveis e sensíveis às especificidades individuais.

Sendo assim, sistemas baseados em IA possibilitam a construção de percursos de aprendizagem personalizados, ajustando o conteúdo, o nível de complexidade e o tipo de atividade de acordo com o desempenho do estudante. Conforme destacam Murtaza et al. (2022), “a adaptabilidade visa proporcionar percursos de aprendizagem personalizados em ambientes de ensino on-line, com o objetivo de aprimorar a aprendizagem e o desempenho dos indivíduos” (p. 81327)⁸. Essa noção de adaptabilidade representa um avanço significativo em relação a modelos tradicionais de ensino, nos quais todos os estudantes são expostos a um mesmo conjunto de conteúdos e atividades, independentemente de suas necessidades específicas. Ao possibilitar ajustes contínuos ao longo do processo de aprendizagem, a IA contribui para a construção de experiências mais alinhadas ao nível de desenvolvimento de cada aprendiz.

Entretanto, vale ressaltar que a personalização da aprendizagem não se configura como uma prática simples de ser implementada no cotidiano escolar quando realizada exclusivamente pelo professor, sobretudo em turmas numerosas e heterogêneas. Nesse sentido, a utilização de ferramentas baseadas em IA pode ser compreendida como um elemento de apoio que potencializa a ação docente, permitindo a otimização do tempo e a ampliação das possibilidades de acompanhamento individualizado. Como apontam Celik et al. (2022), a IA pode auxiliar professores na seleção e adaptação de atividades de aprendizagem com base no desempenho dos estudantes, contribuindo para decisões pedagógicas mais informadas.

A partir dessa constatação, infere-se que a IA pode contribuir com o trabalho do professor, ao atuar como mediadora de processos, em especial aqueles que são difíceis de operacionalizar de maneira sistemática. Ao automatizar determinadas tarefas, como a geração de atividades, a adaptação de níveis de dificuldade e o acompanhamento do progresso dos estudantes, essas ferramentas permitem que o professor direcione sua atenção a aspectos mais qualitativos do ensino, como a

⁸ Cf original: “Adaptivity aims to provide personalized learning paths in e-learning environments in order to enhance learning and performance of individuals.”

mediação pedagógica, o acompanhamento das dificuldades individuais e o suporte às dimensões afetivas da aprendizagem.

Além da personalização dos percursos, outro elemento relevante diz respeito ao *feedback* automatizado, que, embora não seja o foco central desta seção, desempenha papel complementar nesse processo. No contexto da aprendizagem de línguas, o *feedback* em tempo real permite que os estudantes identifiquem e ajustem seus erros de forma imediata, favorecendo a autorregulação. Como destaca Liu (2024), “o *feedback* em tempo real sobre proficiência linguística, gramática, pronúncia e uso de vocabulário ajuda os estudantes a desenvolver autoconfiança e lhes permite realizar ajustes imediatos em sua aprendizagem” (p. 242)⁹. Esse tipo de retorno contínuo contribui para a manutenção do engajamento e para a construção de uma experiência de aprendizagem mais fluida, na qual o erro é integrado ao processo de desenvolvimento linguístico.

Adicionalmente, a literatura aponta que sistemas de IA são capazes de acompanhar o progresso do estudante ao longo do tempo por meio de mecanismos de rastreamento de conhecimento (*knowledge tracing*), permitindo ajustes progressivos nas atividades propostas (Murtaza et al., 2022). Esse acompanhamento contínuo reduz a centralidade de avaliações pontuais e favorece a construção de percursos de aprendizagem mais dinâmicos e menos lineares.

Por fim, destaca-se que a personalização mediada por IA não se limita à dimensão técnica do ensino, mas está diretamente relacionada às experiências subjetivas dos aprendizes. Ao possibilitar que cada estudante avance em seu próprio ritmo e interaja com atividades ajustadas ao seu nível de proficiência, esses sistemas contribuem para a redução de frustrações e para o fortalecimento da autoconfiança. Nesse sentido, a personalização, aliada a mecanismos de *feedback*, constitui um elemento fundamental na construção de ambientes de aprendizagem mais acolhedores, aspecto que será aprofundado na próxima seção.

⁹ Cf original: “Real-time feedback on language proficiency, grammar, pronunciation, and vocabulary usage helps students build self-confidence and enables them to make immediate adjustments in their learning.”

2.4 DIMENSÃO AFETIVA E ESPAÇOS DE APRENDIZAGEM ACOLHEDORES

A aprendizagem de LE não envolve apenas processos cognitivos, como também dimensões afetivas que influenciam diretamente o engajamento, a participação e o desempenho dos estudantes. Fatores como ansiedade, insegurança e medo do erro podem atuar como barreiras significativas no desenvolvimento linguístico, especialmente em contextos nos quais a exposição oral e a produção escrita são constantemente demandadas. Nesse sentido, a construção de ambientes de aprendizagem acolhedores, nos quais o aprendiz se sinta seguro para experimentar e errar, constitui um elemento central para o ensino de línguas.

Partindo deste pressuposto, estudos recentes têm apontado que o uso de tecnologias baseadas em IA pode contribuir para a criação de ambientes de aprendizagem caracterizados por menor pressão e maior sensação de segurança. Conforme destacado na literatura, “Os principais fatores impulsionadores da adoção incluíram a personalização da instrução, a simulação de interações semelhantes às humanas e a criação de um ambiente de aprendizagem seguro e de baixa pressão.” (Kassenkhan et al., 2025, p. 16)¹⁰. Essa noção de ambiente de “baixa pressão” (*low-pressure environment*) é particularmente relevante, pois sugere que a mediação tecnológica pode reduzir o medo do julgamento social, frequentemente associado à aprendizagem de línguas.

De forma complementar, D’Esposito e Gatner (2024) ressaltam que a interação com tutores baseados em IA pode ser especialmente benéfica para estudantes que apresentam ansiedade acadêmica, uma vez que tais ferramentas oferecem um espaço de prática menos exposto. Esse aspecto evidencia que o uso da IA não se limita à dimensão instrumental, mas pode atuar diretamente na experiência subjetiva do aprendiz, contribuindo para a construção de um ambiente emocionalmente mais seguro.

Além disso, a integração entre IA e gamificação potencializa ainda mais essa dimensão afetiva, ao transformar a aprendizagem em uma experiência interativa e lúdica. Como destaca Liu (2024), “elementos de gamificação, como recompensas, competição e acompanhamento do progresso, podem aumentar a motivação e a

¹⁰ Cf original: “The key drivers of adoption included the personalization of instruction, the simulation of human-like interaction, and the creation of a safe, low-pressure learning environment.”

autoeficácia ao tornar a jornada de aprendizagem mais agradável e estimulante” (p. 230)¹¹. Nesse sentido, elementos como desafios, *feedback* contínuo e progressão estruturada contribuem para que o estudante se envolva com a atividade de forma mais natural, reduzindo a percepção de avaliação e favorecendo a construção de autoconfiança.

Outro aspecto fundamental diz respeito à ressignificação do erro no processo de aprendizagem. Em ambientes tradicionais, o erro tende a ser associado à avaliação negativa, o que pode gerar bloqueios e inibição. No entanto, em contextos mediados por tecnologias digitais e atividades gamificadas, o erro passa a ser incorporado como parte do processo de descoberta e construção do conhecimento. Conforme apontam estudos sobre *feedback* em ambientes digitais, “Os mecanismos de *feedback* oferecem avaliações imediatas de desempenho, promovendo a autorreflexão, a correção de erros e o aumento da motivação acadêmica.” (Kassenkhan et al., 2025, p. 9)¹². Tal dinâmica contribui para a construção de uma relação mais positiva com o processo de aprendizagem, na qual o erro deixa de ser um elemento punitivo e passa a ser compreendido como etapa fundamental do desenvolvimento linguístico.

Adicionalmente, abordagens baseadas em IA dialogam com perspectivas humanistas de aprendizagem, que consideram os interesses, as emoções e os objetivos dos estudantes como elementos centrais do processo educativo. Conforme destacam Murtaza et al. (2022), “as abordagens humanistas de aprendizagem são fundamentadas nos conceitos do humanismo e levam em consideração os interesses, objetivos e paixões do aprendiz, a fim de maximizar seu potencial” (p. 81327)¹³. Essa perspectiva reforça que a personalização da aprendizagem, quando articulada à dimensão afetiva, pode contribuir para a construção de experiências mais significativas e centradas no aprendiz.

No entanto, a construção de ambientes de aprendizagem acolhedores não decorre automaticamente do uso da tecnologia. Como discutido anteriormente, a IA deve ser compreendida como ferramenta de mediação, cujo potencial depende diretamente das escolhas pedagógicas realizadas pelo professor. Nesse sentido, a

¹¹ Cf original: “Gamification elements, such as rewards, competition, and progress tracking, can boost motivation and self-efficacy by making the learning journey more enjoyable and stimulating.”

¹² Cf original: “Feedback mechanisms offer immediate performance evaluations, provoking self-reflection, error correction, and increased academic motivation.”

¹³ Cf original: “Humanistic learning approaches are built on the concepts of humanism and take into account a learner's interests, goals, and passion in order to maximise their potential.”

criação de espaços seguros para experimentação, erro e construção de sentidos exige tanto o uso de tecnologias adequadas, como também uma intencionalidade pedagógica voltada para o acolhimento e a inclusão.

Dessa forma, argumenta-se que a articulação entre IA, gamificação e personalização pode favorecer a construção de ambientes de aprendizagem mais acolhedores no ensino de LE, desde que orientada por práticas pedagógicas conscientes e centradas no aprendiz. Essa compreensão permite deslocar o foco da tecnologia em si para as experiências que ela possibilita, evidenciando que o verdadeiro potencial da IA na educação reside na sua capacidade de ampliar as condições para que os estudantes aprendam com maior segurança, autonomia e engajamento.

2.5 LETRAMENTO DIGITAL E QUESTÕES ÉTICAS

A incorporação de tecnologias baseadas em IA no contexto educacional não se limita à ampliação de possibilidades pedagógicas, mas também implica a necessidade de desenvolvimento de competências relacionadas ao letramento digital e ao uso crítico dessas ferramentas. Nesse sentido, organismos internacionais como a UNESCO (2023) destacam que a integração da IA na educação deve ser acompanhada pela formação de estudantes e professores capazes de compreender, avaliar e utilizar essas tecnologias de maneira ética, responsável e consciente.

No contexto do ensino de LE, o letramento digital assume um papel particularmente relevante, uma vez que os aprendizes passam a interagir com sistemas capazes de gerar conteúdos linguísticos, oferecer *feedback* automatizado e simular interações comunicativas. Conforme aponta a UNESCO (2023), ferramentas de IA generativa podem atuar como tutores linguísticos, produzindo exemplos, diálogos e atividades sob demanda, o que amplia significativamente as possibilidades de aprendizagem autônoma. No entanto, o mesmo documento alerta que o uso dessas tecnologias deve ser orientado por uma abordagem centrada no ser humano, na qual o controle do processo permaneça sob responsabilidade de educadores e aprendizes.

Essa perspectiva é reforçada ao se considerar os riscos associados ao uso indiscriminado da IA, especialmente no que diz respeito à dependência tecnológica e

à possível redução do engajamento cognitivo dos estudantes. A UNESCO (2023) adverte que, embora a IA possa ampliar o raciocínio, não lhe deve ser permitido usurpar o pensamento humano. Tal posicionamento evidencia a necessidade de desenvolver práticas pedagógicas que incentivem o uso crítico dessas ferramentas, evitando que os estudantes se tornem meros consumidores de respostas automatizadas.

Além disso, o uso de sistemas baseados em IA levanta importantes questões éticas relacionadas à privacidade, ao uso de dados e à transparência dos algoritmos. Conforme destacam Dhirani et al. (2023), “a proteção da privacidade dos usuários durante o uso de técnicas de IA deve ser mantida como prioridade máxima. É necessário obter a permissão dos usuários para utilizar e armazenar suas informações” (p. 11)¹⁴. Essa preocupação é particularmente relevante em contextos educacionais, nos quais dados relacionados ao desempenho, comportamento e interações dos estudantes podem ser coletados e analisados por sistemas digitais.

De forma complementar, os autores também apontam para a necessidade de transparência no funcionamento dos sistemas de IA, de modo a evitar que decisões pedagógicas sejam baseadas em processos algorítmicos opacos. “Os algoritmos e as técnicas baseados em IA devem ser desenvolvidos de forma transparente, com uma descrição detalhada, bem como uma justificativa válida” (Dhirani et al., 2023, p. 10)¹⁵. Tal exigência torna-se fundamental para garantir que o uso da IA esteja alinhado a princípios éticos e educacionais, especialmente no que se refere à avaliação e ao acompanhamento do desempenho dos estudantes.

Outro aspecto relevante diz respeito aos riscos de vieses algorítmicos e à necessidade de promover práticas educacionais inclusivas. Sistemas de IA, ao serem treinados com determinados conjuntos de dados, podem reproduzir ou até ampliar desigualdades existentes, o que exige atenção por parte de educadores e instituições. Destaca-se a importância de garantir que o uso dessas tecnologias esteja alinhado a princípios de equidade, diversidade e respeito às diferenças culturais.

Diante dessas questões, torna-se evidente que o letramento digital no contexto da IA não se restringe ao domínio técnico das ferramentas, mas envolve também a

¹⁴ Cf original: “Protecting user privacy while using AI techniques must be kept as the highest priority. The user's permission must be obtained to utilize and preserve their information.”

¹⁵ Cf original: “AI-based algorithms and techniques must be transparently designed, with a thorough description as well as a valid justification.”

capacidade de refletir criticamente sobre seus usos, limites e implicações. Para além de utilizar a tecnologia, é necessário compreendê-la em sua complexidade, reconhecendo tanto seu potencial pedagógico quanto os desafios éticos que ela apresenta.

Assim, argumenta-se que a integração da IA no ensino de LE deve ser orientada por uma perspectiva crítica e responsável, na qual o desenvolvimento de competências digitais esteja articulado à formação ética dos sujeitos. Essa abordagem permite não apenas potencializar os benefícios dessas tecnologias, mas também garantir que sua utilização contribua para a construção de práticas educativas mais justas, seguras e inclusivas.

3 METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa de natureza bibliográfica e exploratória, tendo como objetivo analisar o potencial da IA na criação de jogos e atividades digitais voltados ao ensino de LE, com foco na construção de ambientes de aprendizagem mais acolhedores. A abordagem qualitativa justifica-se pela natureza interpretativa da investigação (Moita Lopes, 1994), que busca compreender fenômenos educacionais a partir da articulação entre referenciais teóricos e análise de práticas pedagógicas mediadas por tecnologia.

No que se refere aos procedimentos metodológicos, a pesquisa foi desenvolvida a partir da seleção e análise de produções científicas recentes que abordam a utilização da IA no contexto educacional, com ênfase no ensino de línguas, na gamificação, na personalização da aprendizagem e na dimensão afetiva. A revisão bibliográfica foi conduzida de forma sistemática, considerando critérios como relevância temática, atualidade das publicações e aderência ao objeto de estudo.

Para a identificação e organização dos artigos científicos, foi utilizada a ferramenta *Litmaps*, que permite mapear redes de citações e identificar produções relevantes em uma determinada área de pesquisa. Essa ferramenta possibilitou a seleção de estudos com maior impacto e conexão temática, contribuindo para a construção de um corpus teórico consistente.

Na etapa de triagem e análise inicial dos textos selecionados, recorreu-se ao uso da ferramenta *NotebookLM*, que atuou como suporte na organização das leituras,

na identificação de conceitos-chave e na elaboração de fichamentos. O uso dessa ferramenta não substituiu a leitura integral e a interpretação crítica dos textos por parte da pesquisadora, mas contribuiu para a sistematização das informações e para a otimização do processo analítico.

Além disso, considerando que o presente trabalho investiga o uso da IA na criação de atividades didáticas, algumas ferramentas baseadas em IA Generativa foram utilizadas como parte do próprio processo de pesquisa. Nesse sentido, destaca-se o uso do *Gemini Canvas* na elaboração de atividades digitais gamificadas, posteriormente analisadas neste estudo como exemplificação das possibilidades discutidas na literatura. Essas atividades constituem parte do corpus analítico do trabalho, permitindo a articulação entre teoria e prática.

A utilização de ferramentas de IA no desenvolvimento desta pesquisa está alinhada às discussões recentes sobre o uso ético e responsável dessas tecnologias no contexto acadêmico. Diretrizes institucionais e documentos orientadores têm enfatizado a importância da transparência no uso de IA em pesquisas, recomendando que sua utilização seja explicitada e que não substitua o papel do pesquisador na produção do conhecimento. Nesse sentido, ressalta-se que as ferramentas mencionadas foram empregadas como apoio ao processo de investigação, mantendo-se a autoria, a análise crítica e a responsabilidade intelectual integralmente sob responsabilidade da pesquisadora.

Por fim, a análise dos dados foi realizada de forma interpretativa, articulando os referenciais teóricos selecionados com a descrição e discussão das atividades digitais desenvolvidas. Essa etapa buscou evidenciar de que modo a integração entre IA, gamificação e personalização pode contribuir para a construção de ambientes de aprendizagem mais acolhedores no ensino de LE, e, no caso específico de nossas atividades, no ensino de LI.

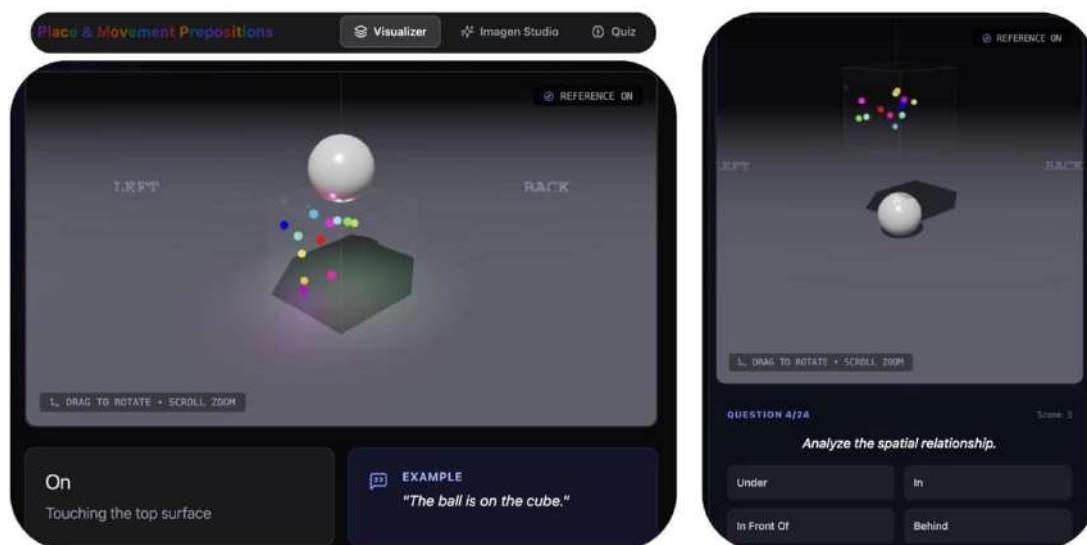
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DAS ATIVIDADES

A análise das atividades desenvolvidas com o auxílio de ferramentas de IA permite observar, na prática, como os conceitos discutidos na fundamentação teórica se materializam em propostas pedagógicas concretas no ensino de LE. As duas atividades apresentadas - um jogo interativo de *prepositions of place* e um *quiz* de

vocabulário médico, evidenciam diferentes possibilidades de uso da IA, articulando gamificação, personalização e *feedback* imediato em contextos distintos de aprendizagem.

No primeiro caso, a ferramenta digital desenvolvida no *Gemini Canvas* propõe uma abordagem interativa para o ensino de preposições de lugar, permitindo que os alunos manipulem, com o uso do mouse, a posição de um objeto em relação a outro. Essa dinâmica favorece a construção de sentido a partir da experimentação, aproximando-se de uma perspectiva construtivista de aprendizagem, na qual o conhecimento é construído ativamente pelo sujeito por meio da interação com o objeto de estudo. Conforme apontado por Murtaza et al., “os usuários podem aprender por meio da experimentação, de abordagens abertas e da descoberta” (p. 81327)¹⁶, o que se evidencia na possibilidade de o aluno explorar diferentes posições espaciais até compreender o uso adequado das preposições.

Figura 1 – Interface da atividade “*Prepositions of Place*” (modos exploração e *quiz*)



Fonte: Elaborado pela autora, 2026¹⁷.

Além disso, a estrutura da atividade, que parte da exploração livre e avança para uma etapa de teste, dialoga diretamente com princípios da gamificação, ao incorporar desafios progressivos e engajamento ativo do estudante. Nesse sentido, a literatura destaca que “elementos de gamificação [...] podem aumentar a motivação e

¹⁶ Cf original: “users can learn through experimentation, open-ended approaches, and discovery.”

¹⁷ A atividade pode ser visualizada por completo no link: <https://gemini.google.com/share/e4175de4b522>.

a autoeficácia ao tornar a jornada de aprendizagem mais agradável” (Liu, 2024, p. 230)¹⁸, o que pode ser observado na dinâmica proposta, que transforma um conteúdo gramatical frequentemente considerado abstrato em uma experiência visual e interativa.

A etapa de avaliação da ferramenta, na qual os alunos devem identificar a preposição correta a partir da posição apresentada, evidencia outro aspecto central discutido na literatura: o *feedback* imediato. Como apontado por estudos recentes, “Os mecanismos de *feedback* oferecem avaliações imediatas de desempenho, promovendo a autorreflexão e a correção de erros” (Kassenkhan et al., 2025, p. 9)¹⁹. Nesse contexto, o erro deixa de assumir um caráter punitivo e passa a ser integrado ao processo de aprendizagem, contribuindo para a construção de um ambiente mais seguro e acolhedor para o estudante.

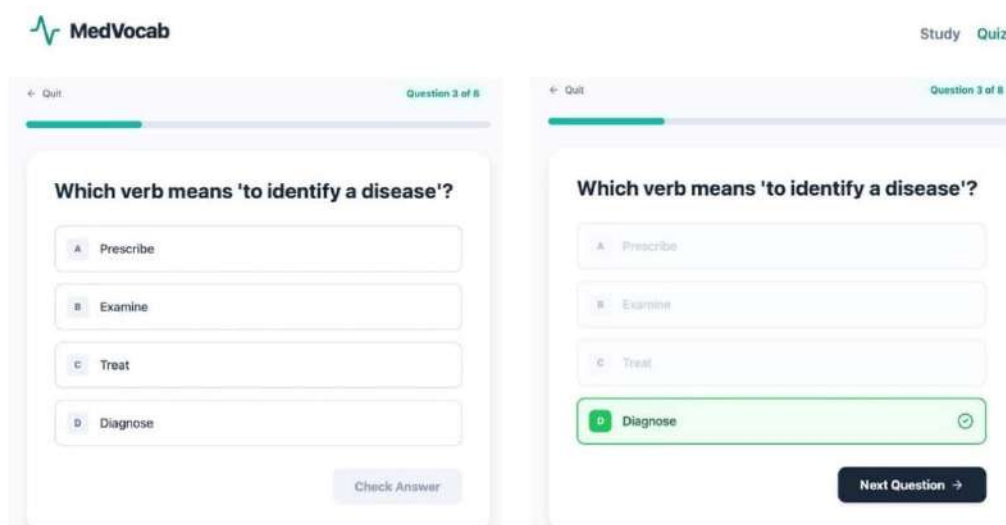
Outro ponto relevante diz respeito à flexibilidade de uso da ferramenta, que pode ser utilizada tanto em sala de aula quanto de forma autônoma pelos alunos. Essa característica reforça o papel da IA no incentivo à autonomia do aprendiz, uma vez que, conforme destacado por Liu (2024), ferramentas baseadas em IA podem estimular os estudantes a assumir o controle de seus processos de aprendizagem. Ao permitir que os estudantes pratiquem o conteúdo no seu próprio ritmo, a atividade amplia as oportunidades de contato com a língua para além do espaço formal da aula.

Já a segunda atividade, um *quiz* de vocabulário médico, evidencia de forma ainda mais clara o potencial da IA para a personalização do ensino. Diferentemente da primeira ferramenta, que possui um caráter mais geral e replicável, essa atividade foi desenvolvida a partir de uma demanda emergente do contexto de sala de aula, após os alunos relatarem experiências relacionadas a problemas de saúde. A criação do *quiz*, portanto, parte de uma necessidade real de comunicação, o que reforça a relevância do conteúdo trabalhado.

¹⁸ Cf original: “gamification elements [...] can boost motivation and self-efficacy by making the learning journey more enjoyable.”

¹⁹ Cf original: “feedback mechanisms offer immediate performance evaluations, provoking self-reflection and error correction.”

Figura 2 – Quiz de vocabulário médico (interface e *feedback* automático)



Fonte: Elaborado pela autora, 2026²⁰.

Nesse sentido, a literatura aponta que sistemas baseados em IA permitem adaptar conteúdos “com base no desempenho individual dos estudantes” (Celik et al., 2022, p. 7)²¹, o que pode ser ampliado, neste caso, para a adaptação ao contexto discursivo e às experiências dos alunos. A atividade, ao retomar o vocabulário discutido em aula, contribui para a consolidação do aprendizado e mantém o engajamento dos estudantes por meio de uma abordagem interativa.

Além disso, o uso da ferramenta permitiu à pesquisadora responder de forma ágil a uma demanda específica da turma, evidenciando um aspecto importante do uso da IA na educação: a otimização do tempo docente. Como discutido na literatura, a IA pode auxiliar professores na seleção e adaptação de atividades, permitindo que se concentrem em aspectos mais complexos do processo de ensino-aprendizagem (Celik et al., 2022). Nesse contexto, a tecnologia não substitui o professor, mas amplia sua capacidade de atuação pedagógica.

O *quiz* também incorpora mecanismos de *feedback* automático, permitindo que os alunos identifiquem seus acertos e erros de forma imediata. Esse processo contribui para o desenvolvimento da autoconfiança, uma vez que possibilita a correção contínua sem a exposição direta ao julgamento do professor ou dos colegas. Tal característica está alinhada à ideia de que ambientes mediados por IA podem

²⁰ A atividade pode ser visualizada por completo no link: <https://gemini.google.com/share/33d54411f2c7>.

²¹ Cf original: “based on individual student performance.”

favorecer a criação de espaços de aprendizagem mais acolhedores, reduzindo a ansiedade e incentivando a participação ativa dos estudantes.

Por fim, a comparação entre as duas atividades evidencia diferentes níveis de personalização e aplicação pedagógica da IA. Enquanto o jogo de preposições apresenta uma estrutura mais ampla e reutilizável, o *quiz* de vocabulário demonstra o potencial da tecnologia para atender a demandas específicas e situadas. Em ambos os casos, observa-se que a integração entre gamificação, *feedback* imediato e possibilidades de adaptação contribui para a construção de experiências de aprendizagem mais dinâmicas, significativas e centradas no aluno.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste estudo evidenciou que o uso de ferramentas baseadas em IA na criação de jogos e atividades digitais pode contribuir significativamente para o ensino de LE, especialmente quando articulado a princípios de gamificação, personalização e *feedback* imediato. As atividades analisadas demonstram que a IA, ao ser utilizada como suporte ao trabalho docente, possibilita a criação de experiências de aprendizagem mais dinâmicas, contextualizadas e acessíveis, ampliando as oportunidades de prática linguística em ambientes formais e contextos de estudo autônomo. Nesse sentido, observa-se que tais tecnologias não apenas potencializam o engajamento dos estudantes, mas também favorecem a construção de espaços de aprendizagem mais acolhedores, nos quais o erro é incorporado como parte do processo e o aluno se sente mais confortável para experimentar e construir sentidos na língua-alvo.

Ao mesmo tempo, os resultados apontam para a necessidade de uma abordagem crítica e responsável no uso dessas tecnologias, considerando aspectos relacionados ao letramento digital, à ética e à autonomia dos aprendizes. A utilização da IA no contexto educacional demanda não apenas o domínio técnico das ferramentas, mas também a capacidade de refletir sobre seus usos, limites e implicações pedagógicas. Assim, argumenta-se que o papel do professor permanece central nesse processo, não como substituído pela tecnologia, mas como mediador que orienta, seleciona e ressignifica os recursos disponíveis. Por fim, destaca-se que o potencial da IA no ensino de línguas reside justamente na sua integração consciente

às práticas pedagógicas, contribuindo para uma educação mais inclusiva, significativa e alinhada às demandas contemporâneas.

REFERÊNCIAS

ALDALUR, Iñigo; PEREZ, Alain. Gamification and discovery learning: motivating and involving students in the learning process. **Heliyon**, Mondragon, v. 9, n. 1, p. e13135, jan. 2023. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/36711271/>. Acesso em: abr. 2026.

CELIK, Ismail; DINDAR, Muhterem; MUUKKONEN, Hanni; JÄRVELÄ, Sanna. The promises and challenges of artificial intelligence for teachers: a systematic review of research. **TechTrends**, [S. l.], v. 66, p. 616–630, 2022. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11528-022-00715-y>. Acesso em: abr. 2026.

D'ESPÓSITO, Maria Eugenia Witzler; GATNER, Sérgio. Inteligência artificial no ensino-aprendizagem de línguas. **ESpecialist**, São Paulo, v. 45, n. 3, p. 134-153, 2024. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/63941>. Acesso em: abr. 2026.

DHIRANI, Lubna Luxmi et al. Ethical dilemmas and privacy issues in emerging technologies: a review. **Sensors**, Basel, v. 23, n. 3, p. 1151, fev. 2023. Disponível em: <https://www.mdpi.com/1424-8220/23/3/1151>. Acesso em: abr. 2026.

KASSENKHAN, Aray M.; MOLDAGULOVA, Aiman N.; SERBIN, Vasiliy V. Gamification and artificial intelligence in education: a review of innovative approaches to fostering critical thinking. Almaty, 2025. Disponível em: <https://ieeexplore.ieee.org/document/11021565>. Acesso em: abr. 2026.

LIU, Jianhua. Enhancing English language education through big data analytics and generative AI. **Journal of Web Engineering**, Anyang, v. 23, n. 2, p. 227–250, mar. 2024. Disponível em: <https://journals.riverpublishers.com/index.php/JWE/article/view/24049>. Acesso em: abr. 2026.

MURTAZA, Mir et al. AI-based personalized e-learning systems: issues, challenges, and solutions. **IEEE Access**, Karachi, v. 10, p. 81323-81342, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1109/access.2022.3193938>. Acesso em: abr. 2026.

OXFORD LANGUAGES. **Google Dictionary**: Portuguese. [S. l.]: Oxford University Press, 2026. Disponível em: <https://languages.oup.com/google-dictionary-pt/>. Acesso em: abr. 2026.

UNESCO. **Artificial intelligence in education**: challenges and opportunities for sustainable development. Paris: UNESCO, 2021. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366994>. Acesso em: abr. 2026.

UNESCO. **Guidance for generative AI in education and research**. Paris: UNESCO, 2023. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386693>. Acesso em: abr. 2026.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: A linguagem como condição e solução. **Revista D.E.L.T.A.** v. 10, n.2. Rio de Janeiro, p. 329-338, 1994. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/delta/article/view/45412>. Acesso em: abr. 2026.

CAON, Fabio; RUTKA, Sonia. **La glottodidattica ludica**. Venezia: Università Ca' Foscari, 2014. Disponível em: DOI 10.30687/978-88-6969-651/005. Acesso em: abr. 2026.