Arredia



Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD
Faculdade de Comunicação, Artes e Letras – FALE
e-ISSN: 2316-6169, ano 7, volume 9, número 16, 2025

Revista da Faculdade de Comunicação, Artes e Letras
Universidade Federal da Grande Dourados

Volume 9, número 16 - 2025

INSS: 2316-6169

UFGD
Universidade Federal da Grande Dourados

Reitor
Jones Dari Goettert

Vice-reitora
Claudia Lima

Diretora da Faculdade de Comunicação, Artes e Letras
Flávia Janiaski Vale

Portal de Periódicos da UFGD
Givaldo Ramos da Silva Filho

Editor da Revista Arredia
Rogério Silva Pereira

Editores executivos
Marilze Tavares (UFGD), Rogério Silva Pereira (UFGD, Editor) Rosana Budny (UFGD), Tiago Marques Luiz (UFGD)

Conselho Editorial
Ana Claudia Castiglioni (UFT), Claudia Cristina Ferreira (UEL), Daniel Padilha Pacheco da Costa (USP), Dennys Silva-Reis (UFAC), Marcos Aparecido Lopes (UNICAMP), Regiani Aparecida Santos Zacarias (UNESP), Sandra Espíndola Macena (UEMS)

Capa
Rogério Silva Pereira

Ilustração da capa
"Cervo arredio", desenho a BIC sobre sulfite de P. C. Ferreira, modificado em AI

Diagramação
Agência Três Criativos - Curitiba

ArReDia [recurso eletrônico] / Universidade Federal da Grande Dourados, Faculdade de Comunicação, Artes e Letras. – Vol. 1, n. 1 (jul./dez., 2012)-. – Dados eletrônicos. – Dourados, MS : Ed. Universidade Federal da Grande Dourados, 2012-

Semestral.
Modo de acesso: World Wide Web:
<http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/arredia>.
ISSN 2316-6169 (online).

1. Linguística. 2. Literatura. 3. Universidade Federal da Grande Douradas – Periódicos. I. Universidade Federal da Grande Dourados. Faculdade de Comunicação, Artes e Letras.

Ficha Catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UFGD.
Alison Antonio de Souza - CRB1 2722.

SUMÁRIO

Apresentação ..... 6 - 8

Artigos

O PIBID NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL E A ÁREA DE LETRAS: MEMÓRIAS E PERSPECTIVAS ..... 9 - 19
Susylene Dias de Araújo

VOZES DA BAIXADA: A CONSTRUÇÃO DE UMA NOVA AMOSTRA DE FALA COM MUNICÍPIOS DA BAIXADA FLUMINENSE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO....20 - 43
Gabriel Magalhães da Silva Gregório e Ana Clara Orrico Carvalho

PROPOSTAS DIDÁTICAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA PRONÚNCIA DO “TH” PARA BRASILEIROS EM CONTEXTO DE ESCOLA BILÍNGUE..... 44 - 61
Glenda Karoline Silva Azzolini

MEDOS PÓS-MODERNOS: A IMPOTÊNCIA DO INDIVÍDUO FRENTE AO FRACASSO DA PROMESSA MODERNISTA EM A ARMADILHA, DE MURILO RUBIÃO.....62 - 83
Gabriela Lima de Oliveira

A LEITURA E A INSERÇÃO DA LITERATURA AFRO E INDÍGENA PARA O PÚBLICO INFANTOJUVENIL NA ESCOLA ..... 84 - 100
Célia Regina Delácio Fernandes e Marcia Alves de Freitas

VIOLÊNCIAS CONTRA MULHERES: UM ESTUDO DE CASOS MIDIÁTICOS DE INVERSÃO DE DISCURSO ..... 101 - 117
Baktalaia de Lis Andrade Leal e Eva Souza Guimarães

A ILUSÃO DA TOTALIDADE: O PROBLEMA DA VEROSSIMILHANÇA NATURALISTA ..... 118 - 136
Onildo Araújo Correa

UFGD
Universidade Federal da Grande Dourados

Contos

ATRASADA (1º lugar)..... 137 - 139
Andressa Maria de Oliveira Queiroz

AUTORRETRATO (1º lugar)..... ....140 - 142
Victória Almeida

ÍMPIO (2º lugar).....143 - 148
Yuri Santana Lira

APRESENTAÇÃO - VOLUME 9, NÚMERO 16 - 2025 - REVISTA ARREDIA

É com alegria que apresentamos o número 16 da Revista Arredia. Este volume se divide, basicamente, em duas seções.

Na primeira, publicamos artigos que atravessam diferentes campos da área de Letras – da formação docente e das políticas públicas de iniciação à docência à sociolinguística, da teoria e crítica literária ao ensino de línguas, passando pela literatura infantojuvenil, pela literatura fantástica e pela análise do discurso.

A pluralidade temática e metodológica dos trabalhos aqui reunidos reafirma o compromisso da revista com a diversidade de olhares e abordagens que caracterizam os estudos linguísticos e literários contemporâneos.

Na segunda seção, publicamos os textos vencedores, na modalidade "contos", do "Segundo concurso literário da Revista Arredia e CALET – Centro Acadêmico de Letras, Fale-UFGD, Guimarães Rosa. Registre-se a decisiva participação do grupo que coordenava o CALET à época da organização do Concurso, os discentes: Elvio Antonio Granja de Abreu Neto (presidente), Camila Natália da Cruz Figueiredo e Victor da Silva Soares. Obrigado, queridos!

Vamos aos artigos.

"O PIBID na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul e a área de Letras: memórias e perspectivas", da professora Susylene Dias de Araújo, é uma reflexão sobre a formação docente e às políticas públicas de iniciação à docência, na área de Letras, apresentando um panorama do PIBID-Letras da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, UEMS, e resgatando memórias de 15 anos de atuação do projeto na área de Letras.

"Vozes da Baixada: a construção de uma nova amostra de fala com municípios da Baixada Fluminense do Estado do Rio de Janeiro", dos pesquisadores Gabriel Magalhães da Silva Gregório e Ana Clara Orrico Carvalho, se insere dentro dos trabalhos ligados à sociolinguística variacionista, e expõe a construção metodológica de uma

nova amostra de fala, dentre outros, com uma análise preliminar do uso variável de /s/ em coda silábica.

Já "A ilusão da totalidade: o problema da verossimilhança naturalista", do pesquisador Onildo Araújo Correa, se insere dentro dos trabalhos ligados à teoria e crítica literária, discute o projeto de verossimilhança do naturalismo brasileiro como construção ideológica de uma totalidade ficcional.

"Propostas didáticas para o desenvolvimento da pronúncia do 'th' para brasileiros em contexto de escola bilíngue", da professora Glenda Karoline Silva Azzolini, reflete sobre o ensino de língua inglesa, especificamente nas áreas de fonética e fonologia, expondo os resultados de um relato de experiência da autora quanto à pronúncia de fricativas.

Inserindo-se dentro dos trabalhos que estudam à literatura fantástica, o artigo "Medos pós-modernos: a impotência do indivíduo frente ao fracasso da promessa modernista em 'A armadilha', de Murilo Rubião", da pesquisadora Gabriela Lima de Oliveira, analisa o mencionado conto de Rubião à luz do fantástico e dos medos sociais contemporâneos.

"A leitura e a inserção da literatura afro e indígena para o público infantojuvenil na escola", das professoras e pesquisadoras Célia Regina Delácio Fernandes e Marcia Alves de Freitas, se insere dentro dos trabalhos que refletem sobre a literatura infantojuvenil nas sua interseção com as relações étnico-raciais, muito discutidas neste momento, discute a oferta e a qualidade da literatura afro-indígena voltada ao público escolar.

Por seu turno, o artigo "Violências contra mulheres: um estudo de casos midiáticos de inversão de discurso", do pesquisador e professor Baktalaia de Lis Andrade Leal e Eva Souza Guimarães, se insere dentro dos trabalhos ligados à análise do discurso, examina, a partir de casos midiáticos, como o agressor inverte papéis e minimiza sua responsabilidade em situações de violência contra a mulher.

Agora, os contos.

Foram dois primeiros lugares: "Atrasada", de Andressa Maria de Oliveira Queiroz, e "Autorretrato", de Victória Almeida; "Ímpio", de Yuri Santana Lira, conquistou o segundo lugar.

Em “Atrasada”, Andressa Maria de Oliveira Queiroz constrói, a partir do ponto de vista de uma jovem presa no trânsito , um monólogo angustiante sobre o tempo que foge e a culpa que insiste, numa tensão que cresce sem alívio até a última linha.

Em “Autorretrato”, Victória Almeida narra, em prosa sinestésica e cadenciada, o processo de um autorretrato que ganha vida e é, pouco a pouco, tomado por uma mancha incontrolável — parábola sobre criação, imperfeição e dissolução que termina onde começa: no vazio.

Já em “Ímpio”, Yuri Santana Lira compõe um relato perturbador sobre fé, fome e devoção levadas ao extremo, em que o sagrado e o abjeto se confundem até o instante final.

São lindos!

Agradecemos a todas e todos os que participaram do concurso, à comissão julgadora pelo cuidadoso trabalho de leitura e seleção, e a cada leitora e leitor que nos acompanha nesta edição. Vamos em frente!

Rogério Silva Pereira
(Editor - Chefe)

O PIBID NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL E A ÁREA DE LETRAS: MEMÓRIAS E PERSPECTIVAS

PIBID in the State University of Mato Grosso do Sul and the letters area: memories and perspectives

SUSYLENE DIAS DE ARAUJO

Docente na área de Letras da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, UEMS – Unidade de Campo Grande onde coordena uma oferta do PIBID Letras- Língua Portuguesa.
Doutora em Letras pela Universidade Estadual de Londrina onde também desenvolveu estágio de pós-doutorado

E-mail: susylene@uems.br

Resumo: Este trabalho tem como finalidade principal apresentar um panorama geral da proposta do PIBID – Programa Nacional de Bolsa de Iniciação à Docência, elaborada pela equipe de docentes selecionados pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, apresentada à CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), aprovada pelo Edital 0010/2024. Na sequência, conforme avanço do relato, o enfoque se concentra em recuperar algumas experiências da área de Letras, e assim, como recorrência da memória, registrar passagens vivenciadas ao longo de 15 anos do projeto em nossa instituição, especialmente aquelas das quais participamos. Acreditamos que, através desta dinâmica, mobilizando e registrando ações e investidas do projeto, teremos oportunidade de refletir sobre o programa, destacar sua importância como política pública essencial na oferta das licenciaturas e assim nos prepararmos para colocar em prática novas perspectivas para a etapa que por ora se inicia por nossa adesão ao edital 010/2024 CAPES, em vigência.

Palavras-chave: PIBIB na UEMS, PIBID Letras, O PIBID e as Licenciaturas na UEMS.

Abstract: The main purpose of this paper is to present an overview of the PIBID proposal – National Teaching Initiation Grant Program, prepared by the team of teachers selected by the State University of Mato Grosso do Sul, presented to CAPES (Coordination for the Improvement of Higher Education Per-

sonnel), approved by Notice 0010/2024. Next, as the report progresses, the focus is on recovering some experiences in the area of Literature, and thus, as a recurrence of memory, recording passages experienced over the 15 years of the project at our institution, especially those in which we participated. We believe that, through this dynamic, mobilizing and recording actions and investments of the project, we will have the opportunity to reflect on the program, highlight its importance as an essential public policy in the offering of undergraduate degrees and thus prepare ourselves to put into practice new perspectives for the stage that for now begins with our adhesion to the CAPES notice 010/2024, in force.
Keywords: PIBIB at UEMS, PIBID Letras, PIBID and Bachelor's Degrees at UEMS.

INTRODUÇÃO

A Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, que em 2023 comemorou 30 anos de oferta de serviços educacionais de extensão e de pesquisa direcionados especialmente à população do estado, segue firme na manutenção de sua vocação com a formação de professores. Ainda que o século 21 avance por sua terceira década, intensificando os desafios relacionados às questões tecnológicas, a oferta das licenciaturas na UEMS tem sido uma constante, o que pode ser comprovado por números que somam 13 Unidades Universitárias espalhadas pelo interior e uma na capital do Estado, além dos cursos em oferta na sede da universidade, localizada no município de Dourados, segunda maior cidade de Mato Grosso do Sul. Do conjunto dos cursos ofertados, 26 se apresentam na modalidade de licenciatura nas áreas de Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Dança, Física, Geografia, História, Letras Português/Inglês, Letras Português/Espanhol, Matemática, Pedagogia, Pedagogia Intercultural (Educação Indígena), Química e Teatro. A universidade mantém Polos de Educação a Distância em outras treze cidades do Estado, oferecendo cursos de graduação, segunda graduação e especialização vinculados aos Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB) e ao Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) da Capes. Neste sentido, a UEMS busca estabelecer seus objetivos e metas para, coerentemente, dialogar com as premissas e definições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/1996 (LDB), com vistas ao fortalecimento da prática universitária no Brasil e de formação de professores para a Educação Básica. Além da oferta do PIBID, alinhando-se às principais ações da Política Nacional de Formação de Professores, a UEMS se destaca em parcerias com projetos do Ministério da Educação (MEC) e em outras frentes como as ações do Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência), Observatório

da Educação, ParFor, PET, PROEXT, UAB, dentre outros. A implementação da política institucional de formação de professores na UEMS é coordenada por instâncias específicas ligadas à Pró-Reitoria de Ensino, (PROE/UEMS) destacando-se deste contexto, os Núcleos de Ensino e a Divisão de Estágios, Programas e Projetos de Ensino (DEPPE/PROE), pois os Núcleos de Ensino são responsáveis por identificar demandas e necessidades da área, enquanto a DEPPE orienta, coordena, controla, avalia e executa as atividades na implementação de políticas relacionadas ao estágio, a programas e projetos de ensino.

Como referência básica deste relato, partimos dos objetivos do PIBID expressos no art. 3º do Decreto n. 7219, de 24 de junho de 2010, que diz:

> - incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; II – contribuir para a valorização do magistério; III – elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; IV – inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem; V – incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como conformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e VI – contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. (BRASIL, 2010).

OS PRIMEIROS PASSOS

Ao iniciar este tópico, retomo o ano de 2011, quando as ações do PIBID foram iniciadas na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, UEMS. Na ocasião, lotada na Unidade Universitária de Jardim, pequeno município localizado no sudoeste de Mato Grosso do Sul, aceitei o desafio de coordenar a oferta que se abria como oportunidade para a licenciatura em Letras – Inglês da referida unidade como oportunidade de estreitar laços entre a universidade e a educação básica. Desta maneira, tendo em vista a relação entre discentes bolsistas e professores da educação básica, nossa proposta foi desenvolvida como tentativa de colocar em práticas algumas sequências didáticas que privilegiassem abordagens dos diferentes gêneros textuais e no decorrer da experi-

ência, pude sentir o impacto do PIBID na formação profissional dos discentes participantes, especialmente quando o foco das ações esteve relacionado à oferta de atividades que privilegiaram o incentivo à leitura e, à medida em que o projeto caminhava, os alunos bolsistas passaram a se perceber como mediadores de leitura, compartilhando esse papel com as professoras supervisoras que os receberam. Com o tempo, o PIBID Letras/Jardim passou a ser reconhecido como PIBID Letramento Literário, pois suas ações firmaram-se nesta estratégia o que possibilitou a inserção de atividades de leitura no cotidiano do planejamento escolar das supervisoras. Pela oferta de diversas oficinas voltadas à leitura e à formação do leitor no ensino fundamental e nas primeiras séries do ensino médio, percurso encerrado no final de 2013, destaco a Oficina que recebeu o nome de "Quem conta um conto ganha um ponto", desenvolvida na Escola Estadual Coronel Pedro José Rufino, realizada entre maio e junho de 2012, o que nos rendeu a participação no livro *A formação docente do PIBID Letras no Brasil: Reflexões e (com)vivências*, organizado por Alexandra Santos Pinheiro (UFGD) e Rita Maria Decarli Bottega (UNIOESTE) com a publicação do artigo "O PIBID em Letras e a Mediação de Leitura: um relato de experiência com o gênero conto no ensino fundamental", publicado em coautoria com Zulma Galeano Dias, na ocasião, discente bolsista do projeto.

Na sequência desta narrativa, a título de consolidação, apresentamos o desdobramento de nossos primeiros passos pela caminhada pibidiana, agora em atendimento ao edital CAPES n. 061/2013, quando passamos a coordenar uma proposta interdisciplinar entre Letras e Geografia e anos depois quando retornamos ao projeto da área de Letras em 2018.

CONSOLIDAÇÃO

Em 2013, com a publicação do edital CAPES n.061/2013, apresentamos às instâncias institucionais da UEMS uma proposta interdisciplinar elaborada com objetivo de continuar com as concepções do letramento, voltadas à interpretação do texto literário em suas possibilidades de compreensão dos desdobramentos criados entre o espaço trazidos pela obra literária em junção com o espaço do receptor. No ensino médio, a leitura que se pratica como exigência dos exames de acesso à universidade carece de novos sentidos, e para ser vista como propulsora de imagens e ritmos que dialogam infinitamente, a Literatura e a Geografia, em nossa proposta, foram a chave de uma possível conexão. Assim, a partir da leitura da obra *Transfazer o espaço: ensaios*

de como a Literatura vira espaço e vice versa, organizado por Jones Dari Goettert e Walter Roberto Marschner, da Universidade Federal da Grande Dourados, a ações do PIBID interdisciplinar entre letras e geografia foram desenvolvidas travando relações entre espaço e texto literário, permitindo o diálogo entre narrativas literárias como alternância espacial entre o espaço sugerido pelo texto, pelas imagens ativadas, a partir das experiência dos leitores, acadêmicos bolsistas envolvidos.

Alguns anos depois, entre 2017 e 2018, em atendimento ao Edital CAPES 07/2018, elaboramos uma nova proposta para dar continuidade a nossos esforços pela integração entre universidade e escola pública. De acordo com o exposto pelo Projeto Pedagógico do Curso de Letras Espanhol da UEMS, oferecido na Unidade de Campo Grande, aprovado em 2012, nos objetivos do curso, a formação do profissional de linguagens, professores e pesquisadores, capacitados para o trabalho sistemático, reflexivo e crítico na dimensão pedagógica e cientifica. Nossa proposta, criada a partir de um dos módulos do referido projeto, mais precisamente o módulo IV, onde se concentravam os estágios curriculares supervisionados e as unidades de estudo que davam suporte à prática pedagógica e às unidades de literatura infanto-juvenil e formação de Leitores, buscava, especificamente, contribuir com a formação docente para que este sujeito em formação pudesse se perceber como agente fundamental na formação de leitores. Assim, enquanto agente que forma na mesma proporção em que vai se formando, nossa intenção buscou ainda conciliar práticas de leitura mediadas com possíveis técnicas de aprimoramento da escrita que, ações que, concomitante, seguiram se consolidando. Como consequência, vimos na unidade escolar selecionada, a "Escola Estadual Sebastião Santana de Oliveira", no município de Campo Grande, uma boa oportunidade para o desenvolvimento de ações voltadas à promoção da leitura como fator primordial na educação básica, especialmente porque neste local não havia um lugar exclusivo para biblioteca. E assim, despertar motivação e engajamento em jovens acadêmicos imersos na formação em letras, pode significar um passo importante para que a escola conquistasse o espaço da biblioteca ou, pelo menos, um local semelhante, com características de um ambiente vivo e aberto ao acesso dos livros.

RESULTADOS E DISCUSSÕES (PERSPECTIVAS)

Em 2024, em atendimento à chamada 010/2024, considerando a articulação dos princípios e objetivos do PIBID com as demandas do contexto sul-mato-grossense e

de cada região em que se situam os cursos vinculados a nossa universidade, a UEMS, por intermédio da coordenação institucional do projeto, responsável pela articulação interna, passamos a integrar a proposta como docente selecionada para editar a proposta na área de língua portuguesa. E assim, depois de um intervalo de 4 anos fora do projeto, retornamos ao PIBID por acreditarmos que o programa tem sido essencial na formação de nossos discentes. Nesta iniciativa, destacamos o interesse da UEMS pelo fortalecimento dos cursos de licenciatura em letras, característica comprovada na integração entre universidade e escola pública, fator de impacto social positivo. Considerando o perfil socioeconômico dos licenciandos da UEMS e a realidade de oferta de empregos, o PIBID se destaca como um potente fator de permanência estudantil quando a bolsa se torna parte da renda familiar do aluno bolsista ou quando ocorre a troca de um subemprego pela dedicação ao projeto.

Nesta esteira, o PIBID, com função de diminuir a desigualdade cultural no âmbito das licenciaturas e melhorar o desempenho discente, passou a ser elaborado para despertar o desenvolvimento da identidade profissional entre os acadêmicos. Passamos então a apresentar o que fora sintetizado pelo grupo de docentes, do qual fizemos parte, responsável pelo subprojeto da área de Letras / Português, criado para contribuir com o enriquecimento da formação dos alunos participantes e com o fortalecimento dos cursos ao promover, de maneira orientada e supervisionada, amplas possibilidades, dentre as quais destacamos: - interação com o ambiente educacional em situações concretas do processo de ensino-aprendizagem a ponto de vivenciar dificuldades e potencialidades, além de experienciar a práxis pedagógica com base em textos teóricos sugeridos pelo cordenador de área, o que pode resultar na troca de experiência entre discentes, pesquisadores e professores da área de Letras que se dedicam à educação básica; - fundamentação de práticas de ensino e aprendizagem amparadas na concepção interacionista, em direção ao domínio de formas enunciativas que se concretizam nas variadas instâncias de uso da linguagem e na fruição das manifestações artísticas, com ênfase na estética literária em suas manifestações escritas e orais, individuais e coletivas; - desenvolvimento do olhar etnográfico como compreensão de elementos físicos do espaço escolar, as relações sociais e a diversidade nas variadas manifestações incluindo diferenças étnicas, econômicas, etárias, de gênero, de orientação sexual, funcional, cognitiva, cultural, religiosa, filosófica, política e linguística entre outras, articulando-o com o olhar pedagógico para promover a inclusão e o respeito às diferenças com base nos princípios éticos e constitucionais da profissão docente.

Ao contemplar essas ações como princípios, o subprojeto sob nossa responsabilidade deve permitir que nossos discentes sejam protagonistas em experiências reais, vivenciando o papel do futuro profissional da área de Letras, como professor de língua portuguesa; ao final de sua participação, esperamos que o licenciado, com mais convicção de sua escolha profissional, alguém capaz de reconhecer seu papel formador na educação básica, especialmente por estar apto a compreender a pluralidade linguística brasileira e local, incluindo inserções que vão da linguagem literária às novidades do mundo digital.

No que diz respeito à articulação entre o subprojeto e o Curso de Letras-Espanhol, da Unidade de Campo Grande, (2022) o licenciado será capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias e de compreender a formação profissional como processo contínuo. Com atuação no PIBID, o bolsista, futuro profissional poderá desempenhar o papel de professor de língua portuguesa em escolas na rede pública nos níveis fundamental e médio e assim, sentir-se apto a acompanhar as transformações sociais por meio da relação intersubjetiva que vivenciará com seus alunos, a partir de uma perspectiva crítica acerca dos valores e costumes tematizados ao longo da abordagem dos conhecimentos adquiridos no curso. Espera-se, igualmente, que a participação no projeto traga capacidade e vontade de mediar as relações entre tais conhecimentos (sejam eles linguísticos, literários ou culturais).

Ainda em Campo Grande, o licenciado em Letras Português/Inglês (2022) também estará habilitado para o uso e ensino da língua em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais. Com a participação no PIBID, o bolsista será capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, Portanto, estar em contato com o ambiente escolar ainda no processo de formação é algo positivo e a participação no PIBID torna-se fundamental como possibilidade de atendimento às transformações sociais por meio da relação intersubjetiva que o profissional em formação vivenciará, em breve, com seus próprios alunos.

Pensando em ações de formação dos participantes como agentes da cultura digital do mundo contemporâneo, para o uso pedagógico de tecnologias, a proposta da UEMS, aqui resumida, caracteriza-se como possibilidade de transformação, pois a cultura digital emergente apresenta novas oportunidades e desafios para o ensino e a aprendizagem. Dessa forma, com o PIBID-LETRAS-UEMS, temos o objetivo de incentivar a cultura digital e promover o uso pedagógico das tecnologias, capacitando futuros docentes a integrar essas ferramentas de maneira eficaz no ambiente educacional.

CONCLUSÃO

A portaria normativa n. 38, de 12 de dezembro de 2007, publicada pelo Ministério da Educação – MEC, implementou o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, com objetivo primordial de aproximar acadêmicos de cursos de licenciaturas e professores da educação básica, tendo a universidade como propulsora deste encontro, facilitadora da compreensão da prática docente no contexto escolar.

Para o cumprimento desta premissa, conforme apontamos neste relato, destacamos como pretendemos acompanhar as atividades ao longo da execução de nossa proposta, quando participantes - coordenador de área, supervisores e acadêmicos bolsistas - serão avaliados constantemente mediante algumas iniciativas como,

a) reuniões periódicas e presenciais (de preferência semanais ou quinzenais) entre coordenador de área, supervisores e bolsistas, com objetivo de compartilhar o planejamento das atividades e de acompanhar o andamento da proposta a partir do exercício de troca de experiências, abaixo resumidas:

b) atendimentos semanais entre Coordenadores de Área e acadêmicos bolsistas com finalidade de orientação no desenvolvimento das atividades do projeto e solução de dúvidas que surjam no decorrer do trabalho;

c) realização de grupos de estudo compostos por todos os envolvidos no desenvolvimento do projeto, objetivando o estudo das teorias da área que embasam o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa a partir de leitura de textos complementares e sessões de debates. (As reuniões deverão gerar listas de presença, registros escritos, fotos, documentos a serem arquivados em portfólio para avaliação e novos planejamentos, sempre visando a observação dos objetivos propostos neste subprojeto);

d) elaboração e entrega de relatórios parciais e finais sobre as atividades desenvolvidas. Como sugestão, destaca-se a técnica do "diário de bordo", espécie de cadernos de registro de experiências a fim de constituir um portfólio das ações dos participantes a serem oportunamente compartilhadas na comunidade escolar e acadêmica;

e) incentivo e participação em eventos científicos (internos - ENEPEX – e externos à UEMS), online, ou na modalidade híbrida voltados à temáticas relacionadas ao ensino e à aprendizagem na área de Letras, com possibilidade de apresentação de resultados em forma de comunicações orais, sessões de banners e artigos científicos;

f) acompanhamento constante da frequência de bolsistas do PIBID de LP no cumprimento e orientação das etapas vivências e da carga horária de 10h semanais propostas pelo subprojeto do PIBID;

g) acompanhamento constante da Coordenação Institucional da proposta, bem como do colegiado de curso e da Coordenação Pedagógica das escolas vinculadas ao PIBID de LP;

h) aplicação de instrumentos de autoavaliação entre os participantes deste Subprojeto de LP.

Tais ações, previstas como garantia da inserção dos licenciandos no contexto escolar, serão adotadas no cumprimento das seguintes estratégias:

01) Realização de reuniões prévias às atividades nas escolas, com supervisores de área e bolsistas PIBID, para conhecer os princípios norteadores e discutir as fases de execução do Subprojeto PIBID -LP, bem como estudar documentos acerca do contexto socioeducacional onde os graduandos atuarão, de modo a instrumentalizá-los quanto a políticas públicas, currículo e avaliação educacional. Nesse sentido, estudarão a LDB, a BNCC, os PCN, Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul, Relatórios do INEP, Censos escolares entre outros;

02) Realização de reunião, na Universidade, entre bolsistas Pibid, coordenadores institucionais, de área e supervisores, para i) apresentação e discussão dos princípios norteadores e das fases de execução do Subprojeto PIBID-LP; ii) planejamento de visita inicial dos bolsistas PIBID às escolas, sob monitoramento dos coordenadores e supervisores de área; iii) planejamento geral da imersão dos bolsistas nas atividades escolares, inclusive naquelas que excedem às de sala de aula, como as de planejamento dos projetos pedagógicos e de participação em reuniões e órgãos colegiados das escolas;

03) Realização de visita inicial às escolas e levantamento da realidade local pela observação crítica do contexto escolar e arredores, considerando tanto o espaço físico (salas de aula, de tecnologia, biblioteca, auditório, espaços de alimentação e lazer, dentre outros que existam) quanto as dimensões humanas, isto é, quantitativo e qualitativo de docentes, gestores, discentes, técnicos e afins, bem como a integração dessas dimensões.

Em termos práticos, devem participar dessa visita os coordenadores de área, os bolsistas PIBID, que realizarão anotações para os diários e relatórios de campo, servindo de material à reflexão nos encontros de planejamento e discussões teórico-metodológicas subsequentes. Os atores locais conduzirão a ação, conforme planejado anteriormente;

04) Promoção de reuniões periódicas, na escola parceira e na universidade (de modo intercalado), entre bolsistas PIBID, coordenadores e supervisores de área, para o planejamento e avaliação contínua dos trabalhos – considerando as demandas e expectativas curriculares e contextuais, bem como buscando o incentivo à execução de atividades nos diferentes espaços escolares e formativos; à inovação pedagógica, ao trabalho coletivo, à criatividade e à construção das identidades docentes, de modo a não só respeitar as identidades fronteiriças, indígenas, quilombolas e de gênero, que marcam os contextos das escolas parceiras e universidade, como também promover a pluralidade identitária e linguística. Essas reuniões serão, ainda, de grande importância também por ser o espaço de ação e reflexão sobre as práticas voltadas ao desenvolvimento, em níveis crescentes de complexidade e autonomia docente, dos próprios bolsistas - considerando a trajetória de cada um. Tais reuniões serão, ainda, um espaço de articulação entre os conhecimentos tratados nas unidades curriculares dos cursos de licenciatura e as práticas docentes (re) construídas no e para o contexto do Pibid por meio dos diversos atores que o compõem.[1]

Diante do exposto, ao fazer com que o PIBID seja um projeto importante no cotidiano da universidade, contribuindo com a formação continuada a ponto de transformar a realidade da prática docente, oportunizamos a nossos alunos o contato direto com a escola, ainda nos primeiros anos da graduação, em alguns casos. E assim, o PIBID cumpre suas funções de reunir teoria e prática – graduação e educação básica. Esperamos que as experiências proporcionadas pelo projeto façam com que nossos alunos tenham oportunidade de ampliação na formação, que vai além da limitação teórica.

1 As iniciativas e ações aqui mencionadas fazem parte de nosso planejamento enquanto coordenadora de uma oferta do PIBID Letras / LP na UEMS em CG.

REFERÊNCIAS

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 que Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em http://www.mec.gov.br. Acesso em Acesso em: 09 de março de 2017.

CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, Disponível em: http://www.capes.gov.br Acesso em: 20 de fevereiro de 2025.

VOZES DA BAIXADA: A CONSTRUÇÃO DE UMA NOVA AMOSTRA DE FALA COM MUNICÍPIOS DA BAIXADA FLUMINENSE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Voices of Baixada: The Construction of a New Speech Sample with cities of Baixada Fluminense State of Rio de Janeiro

GABRIEL MAGALHÃES DA SILVA GREGÓRIO
Universidade Federal do Rio de Janeiro.
Mestre em Linguística.
Doutorando em Linguística.
Orcid: https://orcid.org/0009-0008-3973-7946

ANA CLARA ORRICO CARVALHO
Universidade Federal do Rio de Janeiro.
Mestre em Letras Vernáculas.
Doutoranda em Letras Vernáculas.
Orcid: https://orcid.org/0009-0004-8100-5563

Resumo: Este artigo tem como objetivo descrever os processos de construção de uma nova amostra de fala coletada a partir de entrevistas sociolinguísticas (cf. Labov, 1972) de falantes nativos e residentes no território conhecido como Baixada Fluminense, localizado no estado do Rio de Janeiro. Tendo em vista que as amostras de fala construídas a partir da década de 1970 retratam majoritariamente indivíduos da classe média, residentes na capital do Estado do Rio de Janeiro, esta nova amostra busca ampliar o panorama de estudos sociolinguísticos incluindo uma região pouco documentada pela literatura acadêmica e composta por diferentes perfis sociais. Dessa forma, são descritas as técnicas e metodologias utilizadas na coleta de dados, assim como são apresentados os resultados de uma análise preliminar do uso variável de /s/ em coda silábica com dados coletados a partir dessa nova amostra. Para tanto, a construção desse banco de dados adotou os pressupostos teóricos da Teoria da Variação e da Mudança (Weinreich, Labov e Herzog, 1968), concebendo que o sistema linguístico é heterogeneamente ordenado e a variação é motivada por fatores estruturais e sociais em consonância com as técnicas descritas

por Labov no que se refere à gravação de entrevistas sociolinguísticas. Os resultados preliminares evidenciam que, apesar de residirem em um território periférico, os falantes da nova amostra parecem compartilhar as normas linguísticas de falantes com inserção social da capital carioca, o que pode indicar que o contato desses indivíduos com a escola e com os meios de comunicação contribui para o compartilhamento de normas linguísticas e sociais.
Palavras-chave: Baixada Fluminense; Nova Amostra de Fala; Variação e Mudança Linguística.

Abstract: This article aims to describe the construction processes of a new speech sample collected from sociolinguistic interviews (cf. Labov, 1972) with native speakers residing in the region known as Baixada Fluminense, located in the state of Rio de Janeiro. Considering that speech samples compiled since the 1970s predominantly portray middle-class individuals living in the capital city of Rio de Janeiro, this new sample seeks to broaden the scope of sociolinguistic studies by including a region that is underdocumented in academic literature and comprises diverse social profiles. Accordingly, we describe the techniques and methodologies used in data collection and present the results of a preliminary analysis of the variable use of /s/ in syllable coda based on data from this new sample. To this end, the database construction adopted the theoretical principles of Variationist Sociolinguistics (Weinreich, Labov, & Herzog, 1968), operating under the premise that the linguistic system is heterogeneously ordered and that variation is driven by both structural and social factors, in line with the techniques described by Labov for recording sociolinguistic interviews. The preliminary results show that, despite living in a peripheral territory, the speakers in the new sample appear to share the linguistic norms of socially integrated speakers from the state capital. This may indicate that these individuals' contact with formal education and mass media contributes to the alignment of shared linguistic and social norms.
Keywords: Baixada Fluminense; New Speech Sample; Linguistic Variation and Change.

INTRODUÇÃO

A Teoria da Variação e Mudança, proposta originalmente por Weinreich, Labov e Herzog na década de 1960, postula que o componente social tem um papel determinante no uso linguístico dos falantes de uma determinada comunidade de fala. Fatores macrossociais como sexo, idade, classe social e escolaridade, influenciam a produção de determinadas variantes, assim como na avaliação dessas formas pelos próprios falantes. Desse modo, rompendo com a visão clássica de língua adotada pelas teorias tradicionais, a variação passa a ser tratada não como periférica ao sistema, mas inerente, sistemática e previsível, sendo um dos componentes centrais à investigação

linguística. A língua está em constante transformação, impulsionada pela interação entre diferentes variantes no interior de uma comunidade de fala. A mudança linguística não ocorre de maneira abrupta ou caótica, mas segue padrões regulares influenciados tanto por fatores internos da língua quanto por elementos sociais e históricos. A competição entre variantes é um processo natural e previsível, no qual determinadas formas linguísticas se fortalecem ou enfraquecem dependendo de variáveis como prestígio social, grau de escolaridade e contato entre grupos distintos. Tendo em vista esses pressupostos, a investigação sociolinguística de comunidades de fala heterogêneas e pouco estudadas é primordial para entendermos a realidade linguística que muitas vezes não são objetos de estudos científicos.

Contudo, desde a década de 1970, as amostras de fala constituídas para estudos sociolinguísticos são compostas, majoritariamente, por indivíduos de diferentes setores da classe média que residem em grandes centros urbanos. Essas amostras têm sido fundamentais para a compreensão da variação e mudança linguística, mas acabam por refletir uma visão limitada da diversidade linguística. Sobre o território do estado do Rio de Janeiro, algumas amostras se destacam nesse contexto, como as Amostras Censo 1980 e Censo 2000, desenvolvidas pelo Programa de Estudos sobre Usos da Língua (PEUL/UFRJ), que se concentram em entrevistar falantes de diversos bairros da cidade do Rio de Janeiro, estratificados por sexo, faixa etária e escolaridade. Outro exemplo relevante é a Amostra NURC, do Projeto Norma Culta Urbana (UFRJ), que teve início em 1969 e buscou coletar dados de língua oral culta nas cinco principais capitais brasileiras, incluindo o Rio de Janeiro. Além dessas, o projeto Discurso e Gramática (UFRJ), também contribuiu para a formação de um corpus que reflete a fala de indivíduos que mantêm uma relação próxima com as instituições responsáveis por moldar os valores linguísticos considerados de prestígio como as escolas e os meios de comunicação . Esses projetos, embora tenham sido essenciais para o avanço dos estudos sociolinguísticos no Brasil, acabam por retratar a fala de indivíduos que residem em grandes centros urbanos e que, em muitos casos, estão inseridos em contextos socioeconômicos e culturais específicos da classe média urbana.

Visando preencher essa lacuna nos estudos sociolinguísticos, nos anos de 2008 e 2009, foi constituída a Amostra EJLA (PEUL/UFRJ), composta por 14 indivíduos. Todos os participantes eram do sexo masculino, tinham entre 14 e 20 anos e, no momento das entrevistas, estavam internados em uma instituição pública no estado do Rio de Janeiro, cumprindo medida socioeducativa devido à prática de atos infracionais. Eram, em sua maioria, moradores de favelas e não tinham acesso à educação formal,

o que os colocava em uma condição de exclusão social. Posteriormente, entre os anos de 2010 e 2011, foi formada a Amostra Fiocruz, composta por 24 indivíduos de ambos os sexos, com idades entre 17 e 20 anos na época das entrevistas. Diferentemente da Amostra EJLA, todos os participantes dessa nova amostra estavam cursando o Ensino Médio em escolas públicas, embora também fossem residentes em favelas. Dessa forma, ao reunir duas amostras com perfis distintos, mas socialmente vulneráveis, os estudos possibilitaram uma análise mais ampla das condições sociolinguísticas desses grupos, permitindo compreender como o contexto de exclusão e acesso à educação pode influenciar suas práticas linguísticas.

Sendo assim, é importante considerar que a vulnerabilidade social não se restringe apenas às favelas do Rio de Janeiro, mas se estende a outras regiões periféricas, como a Baixada Fluminense, localizada às margens da cidade do Rio de Janeiro. Essa região é composta por treze municípios, possui uma vasta extensão territorial, abarcando espaços com características urbanas e rurais; e um grande número populacional, representando cerca de 23% da população de todo o estado (SEBRAE, 2014). Além disso, sua formação sócio-histórica permite que ela seja classificada não só como uma periferia geográfica, por conta de sua localização, mas também como uma periferia social, refletindo as desigualdades estruturais presentes no Brasil e os processos de marginalização que não apenas impactam as condições de vida da população, mas também influenciam a maneira como suas práticas linguísticas são percebidas e avaliadas. Dessa forma, a ausência de um mapeamento sociolinguístico abrangente da Baixada Fluminense tem implicações significativas. A estigmatização da fala dos moradores dessa região está diretamente ligada a processos mais amplos de preconceito linguístico, nos quais variedades não alinhadas à norma-padrão são socialmente desvalorizadas.

Embora a Baixada Fluminense seja uma região extensa e marcada pela diversidade de perfis sociais, sua dinâmica sociolinguística ainda é pouco explorada em pesquisas acadêmicas. Entre as poucas iniciativas que buscaram mapear o perfil sociolinguístico dos falantes da região, destacam-se a Amostra Concordância (2009-2011) e o Projeto Nova Iguaçu sob o viés da Sociolinguística (2015-2016, em sua fase piloto), ambos focados no município de Nova Iguaçu. Esses estudos representam esforços fundamentais para a compreensão das práticas linguísticas da população local, porém, ainda há uma grande lacuna a ser preenchida. Entretanto, a ausência de um mapeamento mais abrangente dificulta a análise aprofundada das influências sociais, econômicas e culturais sobre a variação linguística na Baixada Fluminense.

Portanto, a Amostra Baixada-RJ (PEUL/UFRJ) surge como um esforço para preencher essa lacuna, buscando compreender, de maneira mais ampla, como se dá o comportamento linguístico dos falantes nativos e residentes dessa região. Mais do que documentar variações linguísticas, a amostra servirá para investigar a identidade linguística dos moradores da Baixada Fluminense e as representações sociais associadas à sua fala. Ao incluir essa realidade no escopo da análise sociolinguística, a pesquisa contribui para um entendimento mais inclusivo da diversidade linguística do Rio de Janeiro, valorizando vozes historicamente marginalizadas e ampliando a compreensão sobre as relações entre língua, território e identidade.

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

No final dos anos 1960, o texto seminal de Weinreich, Labov e Herzog (1968), *Empirical foundations for a theory of language change,* propôs um modelo teórico que rompia com a visão tradicional da linguística estruturalista e gerativista ao incluir o componente social como parte constitutiva das explicações para fenômenos linguísticos. A partir desse marco, a Teoria da Variação e da Mudança (doravante TVM), passou a ser uma referência fundamental para a análise de comunidades de fala em contextos heterogêneos.

A TVM propõe que a variação é uma propriedade inerente às línguas naturais, e não um aspecto a ser ignorado ou tratado como exceção. Esse pressuposto contrasta diretamente a ideia de um sistema linguístico homogêneo, tal como concebido por Saussure (1916), em sua obra *Cours de linguistique générale,* e Chomsky (1965) em sua teoria do falante ideal. Labov (1972) defende que a investigação linguística deve se concentrar não no falante ideal, mas no falante real, considerando os condicionamentos sociais que influenciam suas escolhas linguísticas. Desse modo, a variação linguística não é aleatória, mas sistemática e previsível, podendo ser descrita e explicada com base em fatores linguísticos (intrínsecos ao sistema) e sociais (extrínsecos ao sistema).

Para Weinreich, Labov e Herzog (1968), cinco questões fundamentais devem ser consideradas na investigação sociolinguística: (i) o problema dos fatores condicionantes, que busca identificar os fatores que condicionam a variação; (ii) o problema da transição, que investiga como a variação evolui para uma mudança efetiva; (iii) o problema do encaixamento, que analisa como a variação se relaciona com a estrutura linguística e social; (iv) o problema da avaliação, que examina as atitudes dos falantes

em relação às variantes; e (v) o problema da implementação, que busca entender por que uma dada mudança ocorre em um momento específico e não em outro.

O problema dos fatores condicionantes refere-se à identificação dos fatores linguísticos e sociais que limitam ou incentivam a escolha de uma variante linguística em detrimento de outra. Cabe ao linguista investigar essas restrições a fim de descrever os padrões sistemáticos de variação. O problema da transição investiga como a variação linguística se transforma em mudança efetiva ao longo do tempo. Isso envolve compreender se a mudança ocorre de forma gradual ou abrupta e como as formas inovadoras passam a substituir as tradicionais. Já o problema do encaixamento aborda duas dimensões principais: o encaixamento na estrutura linguística, quando uma mudança em uma parte da gramática desencadeia outras alterações, e o encaixamento na estrutura social, que relaciona mudanças linguísticas a fatores sociais, como gênero ou faixa etária.

O problema da avaliação concentra-se na percepção dos falantes em relação às variantes linguísticas. Muitas vezes, as variantes inovadoras são inicialmente inconscientes para os falantes, mas, em estágios avançados, podem ser avaliadas positivamente (prestigiadas) ou negativamente (estigmatizadas). Por fim, o problema da implementação busca entender por que uma determinada mudança ocorre em um momento específico da história linguística e não em outro. Isso envolve considerar a interação entre fatores sociais e linguísticos que impulsionam ou restringem a disseminação de uma mudança, ou seja, como ela é implementada no sistema linguístico considerando os fatores descritos.

Nesse sentido, a Sociolinguística variacionista parte do princípio de que os fatores sociais têm um papel determinante na escolha linguística. Variáveis como gênero, faixa etária, nível de escolaridade, ocupação e contexto de interação influenciam diretamente os usos linguísticos dos falantes. Estudos clássicos, como o de Labov em Nova York (1972), demonstram que as variantes linguísticas podem ser estratificadas socialmente, com algumas formas sendo associadas a maior prestígio e outras a estigmas. Dentro dessa perspectiva, a coleta de dados em comunidades de fala torna-se uma etapa crucial para a descrição e análise dos fenômenos linguísticos. As entrevistas sociolinguísticas, concebidas para capturar o vernáculo — definido por Labov (1972) como a forma menos monitorada da fala de um indivíduo —, são essenciais para entender a dinâmica da variação e mudança linguística em contextos sociais reais.

Contudo, um dos maiores desafios metodológicos, no que diz respeito a coleta de dados, é o chamado paradoxo do observador (Labov, 1972): como registrar a fala espontânea de um informante se a presença do pesquisador pode induzir um comportamento linguístico monitorado? Para contornar essa questão, técnicas de coleta de dados são desenvolvidas com o objetivo de criar um ambiente descontraído durante a entrevista. O uso de temáticas emocionais, como relatos pessoais, tende a reduzir o monitoramento da fala por parte dos informantes, permitindo o registro de dados mais representativos do vernáculo. No contexto brasileiro, a amostra coletada pelo Projeto NURC (Norma Urbana Culta) e a amostra Censo (1980 e 2000) PEUL (Programa de Estudos sobre o Uso da Língua) corroboram a relevância dos condicionamentos sociais na explicação da variação linguística. Todavia, a maior parte dos informantes dessas amostras está concentrada na região metropolitana da cidade do Rio de Janeiro.

Em contrapartida, a cidade de Nova Iguaçu, localizada na Baixada Fluminense, desempenha um papel central nos estudos sociolinguísticos sobre a variedade urbana do português brasileiro com dois projetos distintos de corpora realizados a partir dos anos 2000. O primeiro projeto, focado na análise da concordância nominal e verbal, chamado de Concordância (Brandão e Vieira, 2012), tinha como intuito mapear três regiões metropolitanas: Rio de Janeiro, Lisboa e São Tomé. Para a constituição do *corpus*, as pesquisadoras selecionaram como representante da região metropolitana do Rio de Janeiro a cidade de Nova Iguaçu, devido à sua relevância populacional e social dentro da Baixada Fluminense. Ao todo, foram recolhidas 18 gravações, constituídas de DID (diálogo entre informante e documentador). Essa amostra foi estratificada da seguinte forma: faixa etária (18 a 35 anos, 36 a 55 anos e 56 a 75 anos), nível de escolaridade (fundamental – 2º segmento, médio e superior) e gênero (masculino e feminino). Da mesma forma, o segundo projeto, intitulado Projeto Nova Iguaçu sob o viés da Sociolinguística (Vianna, 2019), teve como objetivo a constituição de um banco de dados que pudesse servir de base para futuras pesquisas sobre a variação e mudança linguística, além de promover um diálogo com outras iniciativas acadêmicas no estado do Rio de Janeiro. A amostra piloto previa a realização de 18 entrevistas sociolinguísticas, gravadas e transcritas entre 2015 e 2016. A composição da amostra considerou três critérios principais de estratificação: gênero (feminino e masculino), faixa etária (dividida em 18-35 anos, 36-55 anos e 56 anos ou mais) e nível de escolaridade (ensino fundamental, médio e superior). Para garantir o equilíbrio da amostra, foram entrevistados dois informantes para cada combinação de faixa etária e escolaridade, sendo um homem e uma mulher. O banco de dados do projeto inclui, além

das entrevistas, fichas sociolinguísticas detalhadas para cada informante. Essas fichas registram informações essenciais, como idade, escolaridade, local de nascimento e residência, além de dados sobre ocupação e histórico de moradia. Também foram coletadas informações sobre a percepção do entrevistador a respeito da participação do informante, incluindo sua atitude durante a entrevista e o grau de espontaneidade na fala. Ambos os estudos adotaram uma abordagem metodológica rigorosa, baseada na coleta de entrevistas orais com falantes nativos, proporcionando uma visão detalhada do comportamento linguístico da população local. Assim, os corpora desenvolvidos para a cidade de Nova Iguaçu representam um avanço significativo para os estudos sociolinguísticos na Baixada Fluminense. No entanto, a falta de iniciativas semelhantes em outros municípios da região reforça a necessidade de ampliação de pesquisas, a fim de garantir uma visão mais completa da diversidade linguística presente em toda a área metropolitana do Rio de Janeiro.

Dessa forma, a constituição de bancos de dados representativos é uma prática fundamental para a pesquisa sociolinguística. A organização de corpora que incluam informações detalhadas sobre os informantes e os contextos de coleta permite a realização de estudos comparativos, tanto em nível regional quanto internacional. Nesse sentido, a Amostra Baixada-RJ surge com a finalidade de mapear mais uma região periférica e pouco estudada: a Baixada Fluminense, com o fito de incorporar nesse banco de dados, indivíduos com perfis sociais distintos daqueles já coletados nas amostras mais tradicionais.

BAIXADA FLUMINENSE: O CONTEXTO GEOGRÁFICO E HISTÓRICO

Embora existam diversas formas para se delimitar os limites da Baixada Fluminense, a mais abrangente a define como uma divisão territorial que ocupa a região metropolitana do estado do Rio de Janeiro, sendo composta por treze municípios: Guapimirim, Magé, Duque de Caxias, Nova Iguaçu, São João de Meriti, Nilópolis, Belford Roxo, Mesquita, Queimados, Japeri, Paracambi, Seropédica e Itaguaí. O mapa abaixo ilustra a sua configuração territorial:

Figura 1: Delimitação da Baixada Fluminense, região metropolitana e cidade do Rio de Janeiro



Fonte: https://www.researchgate.net/figure/Figura-1-Delimitacao-da-Baixada-Fluminense-regiao-metropolitana-e-cidade-do-Rio-de_fig1_364461487

Para entendermos acerca da realidade geográfica e econômica dessa região, coletamos alguns dados que retratam essas características sociais mais amplas. A tabela abaixo revela alguns dados socioeconômicos relevantes sobre os municípios que compõem a Baixada Fluminense. Os dados foram coletados pelos pesquisadores a partir de consulta ao site oficial do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)[1]. A soma de toda extensão territorial e população, e o cálculo da média do PIB per capita e do Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) também foram realizados pelos próprios pesquisadores.

1 Conforme o site oficial do IBGE, as informações referentes: à (i) área territorial foram coletadas no ano de 2023; (ii) ao IDHM, foram coletadas no ano de 2010; (iii) ao PIB per capita foram coletadas no ano de 2021; e (iv) à população em habitantes foram coletadas no ano de 2022.

Tabela 01. Características sociogeográficas da Baixada Fluminense

Município	Área Territorial	IDHM	PIB per capita (R$)	População residente em habitantes
Belford Roxo	78,985 km²	0,680	17.156,71	483.087
Duque de Caxias	467,319 km²	0,711	57.170,07	808.161
Guapimirim	358,443 km²	0,698	21.920,68	51.696
Itaguaí	282,607 km²	0,715	76.916,73	116.841
Japeri	81,697 km²	0,659	14.395,69	96.289
Magé	390,775 km²	0,709	19.237,20	228.127
Mesquita	41,169 km²	0,737	14.796,57	167.127
Nilópolis	19,393 km²	0,753	18.782,18	146.774
Nova Iguaçu	520,581 km²	0,713	21.559,06	785.867
Paracambi	190,949 km²	0,720	21.902,80	41.375
Queimados	75,927 km²	0,680	28.636,92	140.523
São João de Meriti	35,216 km²	0,719	18.935,50	440.962
Seropédica	265,189 km²	0,713	56.977,34	80.596
Totais/Médias	2.808,25 km²	0,707	29.875,96	3.587.425

Fonte: Elaboração própria

Esses indicadores evidenciam que, apesar de a Baixada Fluminense possuir uma grande extensão territorial, com quase três mil quilômetros quadrados, e um alto número de residentes (cerca de três milhões e seiscentos mil habitantes), ela enfrenta desigualdades sociais e econômicas. Segundo o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD)[2], o IDHM é uma medida composta de indicadores de três dimensões do desenvolvimento humano: longevidade, educação e renda. Assim, quanto mais próximo a 1, maior o desenvolvimento humano naquele município. O PIB per capita é outro indicador importante que revela a divisão entre o Produto Interno Bruto de um município com seu número de habitantes.

Ao compararmos esses indicadores com a cidade do Rio de Janeiro, percebemos que esses números refletem uma profunda desigualdade social. Os municípios de Belford Roxo, Japeri e Queimados possuem um IDHM abaixo de 0,7, enquanto o município do Rio de Janeiro (doravante RJ) possui o número de 0,799 nesse indicador. A média do PIB per capita de todos os municípios da Baixada Fluminense é de R$29.875,96, um número muito inferior aos R$53.078,23 do RJ. Além disso, muitos municípios da

2 Maiores informações acessem: PNUD BRASIL. **O que é o IDHM**. Brasília, DF: PNUD, [s.d.]. Disponível em: https://www.undp.org/pt/brazil/o-que-e-o-idhm. Acesso em: fev. 2025

Baixada Fluminense possuem um PIB per capita inferior a R$20.000 (e.g. Japeri, Mesquita e Nilópolis), evidenciando ainda mais as questões de desigualdade e pobreza nesse espaço. O problema ainda se agrava quando comparamos esses dados com municípios de outros estados. O município de Campinas, por exemplo, no interior do estado de São Paulo, possui um IDHM de 0,805 e um PIB per capita de R$59.634,21.

Outro fator importante sobre a Baixada Fluminense é sua grande variedade geográfica, sendo composta de espaços urbanos, com características bem próximas a bairros da Zona Norte da cidade do Rio de Janeiro; de espaços rurais, onde há presença de vegetação abundante, pastos, animais de criação, e transportes alternativos como charretes; e espaços rurais e urbanos (rururbanos), que se formam a partir da união dos elementos desses dois contextos.

O município de Nova Iguaçu, um dos maiores em extensão territorial e atividade econômica, por exemplo, ilustra bem esse fato, uma vez que possui um centro comercial forte e bastante urbanizado, englobando, nesse espaço, indivíduos com maior concentração de renda. A própria caracterização urbana do centro dessa cidade possui locais que são frequentados apenas por esse grupo: os restaurantes, bares e outros espaços para lazer são precificados de maneira análoga a bairros da cidade do Rio de Janeiro que abarcam indivíduos das classes média-média e média-alta. Em contrapartida, o mesmo município possui espaços majoritariamente compostos por indivíduos de baixa renda, com características rurais, em cidades que, por exemplo, possuem apenas um mercado, um centro comercial pequeno e baixa atividade econômica. Essa dualidade é conhecida pelos iguaçuanos como “lado de cá” e “lado de lá” tendo como referencial a linha ferroviária que divide o município.

Segundo os dados do Sebrae (2016), como principais atividades econômicas, destacam-se as atividades de serviço e comércio (53,9%) e administração pública (30,5%). A Baixada Fluminense representa cerca de 11% do PIB do Estado do Rio de Janeiro, sendo o município de Duque de Caxias com maior participação nas atividades de comércio e serviço e geração de renda.

Além disso, a Baixada Fluminense possui um quadro populacional que representa cerca de 23% da população do estado do Rio de Janeiro (Sebrae, 2014) e cerca de 69% desses indivíduos se declaram pretos ou pardos (Extra, 2024). Com um número populacional tão alto e sendo um espaço que comporta diversos estratos sociais, há de se esperar que esses indivíduos ocupem diferentes posições na tessitura social, muitos se deslocando diariamente para os grandes centros urbanos do Rio de Janeiro,

para seus empregos formais ou até mesmo informais, como autônomos na função de diaristas, cuidadores e pedreiros (SEBRAE, 2013).

Ainda que a Baixada Fluminense possa ser definida a partir de suas características econômicas e geográficas, fatores históricos e sociais no seu processo de formação contribuem para uma definição mais assertiva deste espaço, que pode ser considerado tanto uma periferia geográfica (às margens da cidade do Rio de Janeiro), quanto social (marcada por processos históricos de exclusão e marginalização).

Ao olharmos para a construção histórica da Baixada, observamos, desde suas origens, uma história marcada por profundas transformações econômicas, sociais e políticas. A Baixada é um exemplo paradigmático da interação entre processos globais de urbanização e as dinâmicas locais de ocupação territorial, identidade e lutas sociais. Ao longo de sua história, desempenhou papéis diversos em diferentes contextos econômicos e políticos. Desde os primórdios da colonização portuguesa, suas terras serviram como corredores de transporte e produção agrícola, conectando o litoral ao interior do país. No entanto, foi no século XX, com a expansão das ferrovias e o crescimento da área metropolitana do Rio de Janeiro, que a região experimentou uma transformação significativa em seu tecido urbano e social. O modelo de urbanização adotado, caracterizado por loteamentos populares nas proximidades das estações ferroviárias, contribuiu para a formação de um espaço profundamente desigual, em que a segregação socioespacial se tornou um elemento estrutural.

Definir o que é a Baixada Fluminense, entretanto, não é uma tarefa simples. Conforme aponta Simões (2006), não existe um consenso definitivo sobre seus limites geográficos ou administrativos. Autores divergem quanto à inclusão de determinados municípios, como Magé, Guapimirim, Itaguaí, Seropédica e Paracambi. Ainda assim, há unanimidade em reconhecer Nova Iguaçu e Duque de Caxias como os "núcleos" da região, acompanhados por seus "satélites" imediatos: Belford Roxo, São João de Meriti, Nilópolis, Mesquita, Queimados e Japeri. Dessa forma, compreender a Baixada Fluminense exige uma análise integrada de seus aspectos históricos, econômicos e culturais. Não se trata apenas de um espaço geográfico delimitado, mas de um território dinâmico, atravessado por contradições e distintas potencialidades. Para entendermos as especificidades do território baixadense, é relevante apontar suas origens, destacando como se constituiu o processo de urbanização, que serão abordados na próxima seção.

A BAIXADA FLUMINENSE: DAS ORIGENS AO PROCESSO DE URBANIZAÇÃO

A Baixada Fluminense tem suas raízes históricas no período colonial, quando era um ponto estratégico de passagem entre as Minas Gerais e o porto do Rio de Janeiro. A construção de caminhos como o de Garcia Paes Leme (1699–1704), que conectava o Rio de Janeiro à Serra do Mar, consolidou a região como parte da rota para o escoamento de riquezas como ouro e, posteriormente, café. Esses trajetos deram origem a pequenos núcleos urbanos ao longo das vias e reforçaram a dependência econômica e política da Baixada em relação à capital.

Com o ciclo do café no século XIX, a importância da região aumentou, mas de forma secundária. Projetos como a Estrada Real do Comércio (1811–1822) e a Estrada de Ferro Dom Pedro II (iniciada em 1855) estruturaram a Baixada como um território intermediário para o transporte de mercadorias. No entanto, a falta de condições naturais adequadas, como clima e solo, impediu que o café prosperasse na região. Isso deixou a economia local restrita ao papel de conexão entre o Vale do Paraíba e o porto do Rio de Janeiro.

Posteriormente, no início do Século XX, especialmente devido às reformas urbanas promovidas pelo prefeito Pereira Passos no Rio de Janeiro, entre 1903 e 1906, marcou um ponto de inflexão na história da Baixada Fluminense. Essas reformas tinham como objetivo modernizar o centro da capital, inspiradas nos modelos europeus, e incluíram a abertura de avenidas, como a Avenida Central (atual Avenida Rio Branco), além da demolição de cortiços e outras habitações populares consideradas insalubres.

A demolição de cortiços, como o famoso Cabeça de Porco, em 1893, foi um marco simbólico desse processo (Simões, 2006). Sob o pretexto higienista, essas ações visavam recuperar o centro para as elites, tanto para uso residencial quanto para negócios lucrativos. Contudo, a remoção das populações pobres não foi acompanhada por políticas de realocação efetivas. Assim, muitos dos antigos moradores foram empurrados para áreas periféricas, como as margens da Baixada Fluminense, onde começaram a surgir novas formas de habitação, como as favelas e os loteamentos populares. Esse deslocamento forçado das populações pobres foi um fator central para o surgimento de padrões de habitação precária na Baixada, estabelecendo um modelo de urbanização periférica que consolidou a região como um espaço de mar-

ginalização econômica. Essa urbanização da Baixada Fluminense foi amplamente facilitada pela expansão da Estrada de Ferro Central do Brasil, especialmente com a eletrificação do ramal Japeri, iniciada no final da década de 1930 e consolidada nas décadas seguintes. A ferrovia, que inicialmente tinha como foco o transporte de cargas, passou a ter um papel fundamental no deslocamento de trabalhadores entre as regiões periféricas e a capital.

Essa nova dinâmica de transporte permitiu que os loteamentos populares surgissem em áreas anteriormente rurais, especialmente ao longo das vias férreas e das estradas vicinais utilizadas no transporte agrícola. Contribuindo com esse cenário, a partir da década de 1950, com a crise da citricultura devido à Segunda Guerra Mundial e a consequente conversão de terras agrícolas em áreas urbanas, localidades como Nova Iguaçu e Queimados começaram a se transformar em núcleos urbanos. Esses espaços eram ocupados majoritariamente por populações de baixa renda, que, sem acesso a políticas habitacionais, utilizavam a autoconstrução para estabelecer suas residências. A escolha desse modelo de construção não é por acaso, sendo uma marca da ausência do poder público. Segundo Simões:

> A autoconstrução é um resquício de estruturas econômicas pretéritas, vista como uma forma pré-capitalista de adquirir uma habitação. No entanto, a sua permanência no sistema capitalista até os dias de hoje, em pleno século XXI, só é possível porque as condições estruturais, sociais e econômicas deste sistema permitem. Logo, ela tem de ser vista como a solução principal para acomodar os pobres na cidade e como inerente ao modelo do desenvolvimento capitalista dependente brasileiro e não uma forma passageira e marginal de produção da habitação. (Simões, 2006, p. 126)

Desse modo, a autoconstrução representa não apenas uma alternativa emergencial para os mais pobres, mas também uma forma de sobrevivência em um sistema urbano excludente e concentrador de renda e serviços, que criou raízes no cenário sociopolítico da Baixada Fluminense, refletindo esse histórico de contradições. Embora continue sendo uma área de intensa integração com a capital, especialmente por meio do transporte ferroviário, a região ainda enfrenta desafios relacionados à infraestrutura urbana e à inclusão social. Esse legado, iniciado com as transformações do início do século XX, é essencial para entender o papel da Baixada no contexto metropolitano do Rio de Janeiro enquanto uma periferia geográfica e social.

POR QUE UMA AMOSTRA DE FALA DA BAIXADA FLUMINENSE?

Se perguntássemos despretensiosamente para um falante brasileiro sobre o que caracteriza a fala de determinada região do Brasil, frequentemente receberíamos respostas como: "Carioca fala chiando!"; "As pessoas 'do interior' 'puxam' o R."; "Baiano fala arrastado." Esses exemplos ilustram como a nossa variedade dialetal também constrói nossa identidade individual e coletiva, uma vez que a escolha (consciente ou não) de determinadas variantes pode indicar o pertencimento a um determinado grupo social. Da mesma forma, essa escolha também vai refletir na forma como os outros indivíduos nos avaliam socialmente.

Anteriormente, discutimos sobre o problema da avaliação, um dos cinco problemas seminais propostos por Weinreich, Labov e Herzog para uma teoria de variação e mudança. O problema da avaliação tem como questão central a forma como os falantes julgam as variantes linguísticas em seu contexto social e cultural. Assim, sob essa perspectiva, a tarefa do linguista é investigar por que os falantes atribuem prestígio ou estigma a determinadas variantes e como as avaliações linguísticas se articulam com valores identitários e grupos sociais.

O trabalho de Labov (1972) em Martha's Vineyard[3] postula uma forte relação entre língua e identidade. Neste estudo, o linguista entrevistou os falantes locais de diferentes faixas etárias e ocupações, analisando seus padrões de fala e a relação de cada informante com a preservação dos costumes e tradições locais. Os resultados mostraram que os falantes que tinham um forte sentimento de pertencimento à ilha e desejavam preservar a cultura local, tendiam a manter os padrões de fala tradicionais, enquanto os jovens que planejavam sair da ilha, ou se identificavam mais com os turistas, adotavam variantes linguísticas menos tradicionais e mais próximas do padrão americano. Além disso, ele observou que os nativos da ilha (pescadores e membros de famílias tradicionais) eram muito mais propensos a manter as variantes locais como uma forma de afirmação de identidade. Assim, o estudo demonstrou que a variação linguística não é apenas uma questão estrutural da língua, mas uma escolha consciente ou inconsciente que refletia o desejo de pertencimento e resistência cultural.

3 Martha's Vineyard é uma ilha localizada na costa do estado de Massachusetts, nos Estados Unidos, ao sul de Cape Cod. Conhecida por sua beleza natural, praias pitorescas e vilarejos charmosos, a ilha tem sido um destino popular para turismo e residência sazonal de famílias influentes. Só é possível acessar a ilha por via marítima e suas maiores atividades econômicas são o turismo e a pesca baleeira. Além disso, a ilha possui grupos étnicos distintos, sendo alguns deles bem tradicionais, descendentes das famílias inglesas que colonizaram esse espaço. (Labov, 1972)

Os falantes usam a língua para afirmar suas identidades e se posicionar socialmente como no caso das variedades étnicas, por exemplo, African-American English (AAE).

Dessa forma, se a maneira como nos enxergamos molda as nossas escolhas linguísticas, como um falante baixadense se posiciona linguisticamente? O mapeamento da região da Baixada Fluminense ajuda a investigar como se constrói a identidade sociolinguística desses indivíduos periféricos que muitas vezes experienciam dinâmicas diferentes de indivíduos inseridos dentro dos grandes centros urbanos.

A AMOSTRA BAIXADA: MÉTODOS E MATERIAIS

A Amostra Baixada é um *corpus* em construção, com dados de fala espontânea, constituída por nativos e residentes da Baixada Fluminense do Rio de Janeiro. A pesquisa e a coleta de dados foram aprovadas pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) sob o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) número 78895424.4.0000.5582, posteriormente, integrada ao acervo do PEUL/UFRJ com o nome de Amostra Baixada. Até o presente momento, ela comporta falantes dos municípios de Duque de Caxias, Nilópolis, Nova Iguaçu e Magé, entretanto espera-se ampliar a amostra, a fim de incluir falantes de todos os municípios.

A coleta dos dados segue os padrões estabelecidos pela Sociolinguística Variacionista. Os pesquisadores se dirigem até o local de encontro com o entrevistado, buscando que esse local seja familiar e silencioso. A intenção é que o falante se sinta o mais confortável possível, simulando um contexto de entrevista informal, para que assim possa ser acessada a fala vernacular do participante. Essa metodologia descrita por Labov (1972), visa minimizar o paradoxo do observador, simulando situações comunicativas naturais e espontâneas. A escolha de um local fechado e silencioso teve como objetivo minimizar os possíveis ruídos que possam ocorrer por parte de interações de indivíduos não participantes com o meio, prejudicando, dessa forma, a qualidade do áudio das gravações. Para realizar as gravações, foi utilizado o gravador digital. Além disso, no momento da coleta, é oferecido, para assinatura do participante, o RCLE (Registro de Consentimento Livre e Esclarecido), documento responsável por validar a ética da coleta de dados, bem como fornecer informações gerais sobre a pesquisa e os direitos éticos desses informantes.

Outro ponto importante no que diz respeito às entrevistas sociolinguísticas se relaciona com os tópicos que são abordados na conversa. Tradicionalmente, a metodologia laboviana orienta que o roteiro da entrevista contenha temáticas que promovam um maior envolvimento afetivo por parte do entrevistado, desse modo, evitando que o falante direcione sua atenção para a maneira que fala. Dessa forma, o roteiro de entrevista da Amostra Baixada foi elaborado buscando atingir esse objetivo. Primeiramente, é coletada uma breve ficha social do participante: é perguntado seu nome completo, sua idade, se nasceu e reside na Baixada, e se suas atividades de lazer e trabalho ocorrem dentro ou fora da Baixada. Depois, é realizado um questionário sobre assuntos gerais que envolvem a opinião do entrevistado sobre temas como violência, saúde, educação e gostos pessoais. Ainda que a entrevista seja realizada baseando-se em um roteiro, os pesquisadores buscam sempre aproveitar e estimular os tópicos apresentados pelos próprios participantes, valorizando as narrativas pessoais, uma vez que eles se sentem mais engajados e confortáveis para falar sobre assuntos que conhecem e, consequentemente, monitoram-se menos.

O quadro abaixo exemplifica alguns pontos abordados pelo questionário da Amostra Baixada:

Quadro 01 – Questionário base para a realização das entrevistas sociolinguísticas da Amostra Baixada-RJ

Data de nascimento: Onde mora?
Mora com quem? Tem filhos? () não ( ) sim Quantos? _____
Escolaridade: Sua profissão: Já trabalhou com/em outra coisa?
Outras pessoas da sua casa trabalham fora?
Você sempre morou na Baixada?
Como é a sua vida na Baixada Fluminense?
Você costuma voltar para visitar sua cidade? Com que frequência? Você acha que alguma coisa mudou em sua cidade desde que você saiu de lá?
O que você faz para se divertir? Em qual local você se diverte?

contínua

Qual o seu estilo de música preferido?
Você tem alguma religião?
Qual a sua comida preferida?
· Tem alguma comida que você não come de jeito nenhum?
· Você sabe cozinhar? O que você gosta de cozinhar?
· Conte como você faz o seu prato principal (ou como você gosta que seja o seu prato principal)
Você torce por algum time de futebol? Qual?
· Tem algum esporte de que você goste?
Como é a sua relação com seus vizinhos?
O que os seus vizinhos fazem para se divertir?
Tem alguma coisa que possa ser melhorada no lugar onde você mora? O quê?
· O que o governo pode fazer?
Como são as escolas pelas quais você passou?
Como é a sua rotina no trabalho?
Você já passou por algum perigo enquanto trabalhava? (ou que você saiba de algum colega de profissão)
Você acompanha alguma novela ou seriado?
· Tem algum seriado/novela de que você mais tenha gostado?
· Conte um pouco do final de uma novela (ou de um filme) que tenha te marcado
· Você tem um personagem de novela (ou filme) preferido? Por que ele/a é seu preferido/a?
Você já viveu um episódio de perigo de vida/morte?

contínua

A violência atrapalha seu cotidiano?
· E o dia a dia na escola?
· Se você morasse em outro lugar, o seu desenvolvimento na escola seria melhor?
Por que existe pobreza no mundo?
Se um gênio da lâmpada aparecesse aqui e dissesse que você teria três desejos realizados, que desejos seriam?
· Você acha que o seu voto é importante?
· Os políticos representam a vontade do povo? (resposta negativa) O que você sugere para resolver esse problema?
· Qual a importância do meio ambiente para nossas vidas? Como preservar o meio ambiente?

Fonte: Elaboração própria.

Sobre a estratificação da amostra, costumeiramente nos estudos de produção sociolinguísticos, não se analisa somente os dados linguísticos discretos (e.g fonológicos, morfológicos, sintáticos etc.). A investigação sociolinguística também se preocupa em como categorias macrossociais contribuem para a produção do fenômeno linguístico estudado. Desse modo, a Amostra Baixada segue os padrões de categorização das amostras Censo 1980 e 2000, anteriormente citadas, a fim de que sejam estabelecidos critérios de comparação neutralizados entre diferentes amostras.

A estratificação da Amostra Baixada segue os seguintes parâmetros:

(a) três faixas etárias (18 a 29 anos; 30 a 49 anos; acima de 50 anos);

(b) três níveis de escolaridade (Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior);

(c) sexo (masculino e feminino).

A tabela abaixo ilustra a distribuição atual de falantes por perfil da Amostra Baixada-RJ:

Tabela 02 – Composição da Amostra Baixada-RJ no segundo semestre do ano de 2024

Distribuição da Amostra Baixada							
	Fundamental		Médio		Superior		
	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	
18-29 anos	0	0	2	2	2	0	6
30-49 anos	0	0	0	0	2	2	4
> 50 anos	0	1	0	0	1	1	3
Total							13

Fonte: Elaboração própria

Pretende-se ampliar o conjunto de informantes para alcançar uma compreensão mais abrangente dos fenômenos linguísticos da região. Nesse sentido, a ampliação permitirá um exame mais detalhado das interações entre mobilidade social, escolaridade e práticas linguísticas, além de fornecer uma base mais robusta para identificar padrões de variação e mudança ao longo das faixas etárias. Com isso, será possível aprofundar a investigação sobre as dinâmicas de prestígio e estigma, analisando como diferentes grupos sociais adotam ou resistem a determinadas variantes linguísticas.

RESULTADOS PRELIMINARES

Esta seção tem a finalidade de descrever um estudo preliminar que analisou o fenômeno variável do uso de /s/ em posição de coda silábica — a variável sociolinguística coda (s) — utilizando dados coletados a partir da Amostra Baixada-RJ[4][5]. Além disso, serão apresentados os resultados para a mesma variável na capital carioca.

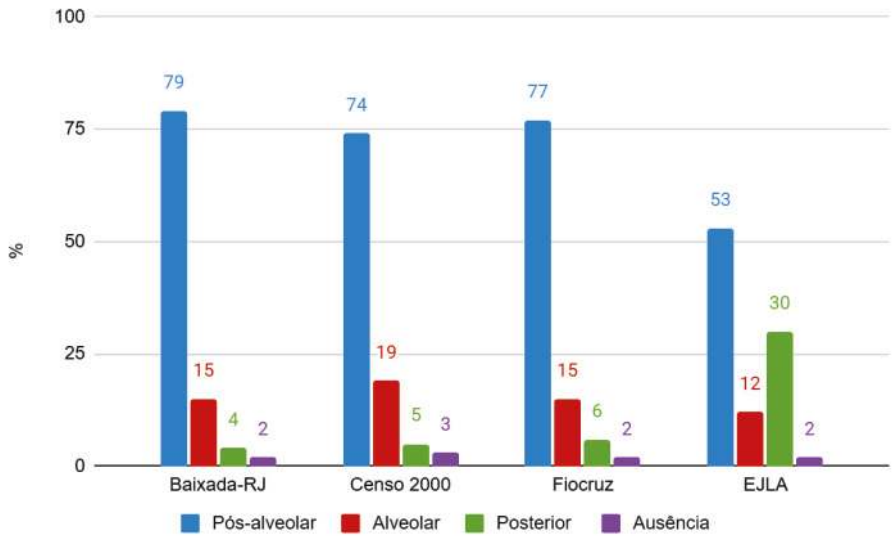
Sobre a variedade carioca, os estudos envolvendo a capital do Rio de Janeiro (Scherre e Macedo, 2000; Melo, 2012; Melo, 2017) mostram que a variável coda (s) é produzida majoritariamente como uma fricativa pós-alveolar – me[ʒ]mo, pa[ʃ]ta – caracterizando a fala chiada do carioca. Entretanto, é possível notar, nessa mesma varie-

4 Esses resultados correspondem a uma análise preliminar realizada no segundo semestre do ano de 2024. Para uma análise completa, ver "Um estudo sobre a variação da coda (s) com falantes da Baixada Fluminense – RJ" (Gregório, 2026).

5 Para mais estudos com dados coletados a partir da Amostra Baixada-RJ, ver "Sândi vocálico externo à luz da Sociolinguística Variacionista: uma análise da fala da Baixada Fluminense/RJ" (Carvalho, 2026)

dade dialetal, outras variantes como a fricativa posterior, geralmente realizada como uma glotal aspirada, semelhante às palavras *honey* ou *horse* do inglês. Ao investigar falantes socialmente excluídos, Melo (2017) observou que a variante glotal é avaliada negativamente por falantes com algum tipo de inserção social, enquanto falantes excluídos socialmente não fazem distinção entre a variante pós-alveolar e glotal. Desse modo, a variante parece indexar um certo grau de estigma que é frequentemente associado a falantes menos escolarizados, de classe social baixa e oriundos de regiões periféricas, como as favelas e a Baixada. De maneira análoga, os estudos preliminares com a Amostra Baixada-RJ revelam percentuais de produção bem próximos aos observados por Melo (2012, 2017) em outras amostras. O Gráfico 01 ilustra a proporção das diferentes variantes em quatro amostras distintas (Baixada-RJ, Censo 2000, Fiocruz e EJLA):

Gráfico 01 – Proporção de realização da coda (s) em diferentes amostras de fala coletadas no município do Rio de Janeiro



Fonte: Elaboração própria

Conforme observado, a variante pós-alveolar é a mais realizada em todas as amostras, contudo, os falantes da amostra EJLA, realizam mais a variante posterior (glotal). Assim como discutido anteriormente, o maior índice de produção da fricativa posterior se relaciona com o perfil social do falante, uma vez que os falantes das demais amostras, por mais que não possuam a mesma origem social, possuem graus de

inserção social bem próximos, gozando de acesso à escolarização regular, empregos no mercado formal e frequentam os mesmos espaços que a classe média urbana.Também foi observado que a produção da variante glotal é motivada por aspectos estruturais (fonológicos)[6]. Nesse sentido, a ocorrência dessa variante é mais comum quando o contexto seguinte à coda é um segmento vozeado, independentemente de suas características articulatórias (nasal, obstruinte, fricativa, lateral), embora, poucas vezes, também ocorra ante segmentos desvozeados.

Ainda que os falantes com maior inserção social tendam a se afastar do estigma associado a variante glotal, seu forte condicionamento estrutural torna essa variante muito recorrente na variedade carioca. Em contextos formais, como seminários e aulas ministrados por falantes da variedade carioca, é comum ouvir essa variante ser produzida por falantes altamente escolarizados. Ainda, entrevistas realizadas na década de 1970 disponíveis no *Youtube,* com moradores de Santa Teresa, um dos bairros mais tradicionais da cidade do Rio de Janeiro, registram essa variante há no mínimo cinco décadas.

Dessa forma, é evidente que ainda são necessárias mais pesquisas para investigar questões ligadas ao comportamento linguístico de um falante periférico e o quanto questões de estigma e prestígio interferem nesse comportamento, que acarreta não só preconceito linguístico, mas também preconceito direcionado a esses espaços e a esses falantes.

CONCLUSÃO

A documentação sociolinguística da Baixada Fluminense evidencia que as práticas de linguagem locais estão diretamente associadas ao panorama histórico, geográfico e social da região, o que se afasta de visões que homogeneízam a fala periférica. O trânsito diário e a forte ligação com a capital do Rio de Janeiro alimentam um circuito de influências mútuas, promovendo um contato contínuo se manifesta na alternância entre variantes linguísticas que carregam diferentes graus de prestígio ou estigma no cotidiano da comunidade.

6 As questões de natureza estrutural da variável são descritas em “Um estudo sobre a variação da coda (s) com falantes da Baixada Fluminense – RJ” (Gregório, 2026).

A consolidação desse banco de dados responde à necessidade de incluir sujeitos historicamente marginalizados nas pesquisas da área, uma vez que a maioria dos *corpora* tradicionais priorizou as classes médias urbanas da capital, conforme os projetos anteriormente mencionados. Para além do mapeamento descritivo da variação, os dados auxiliam no combate ao preconceito linguístico ao demonstrar que os usos da fala não ocorrem ao acaso. Alinhando-se às investigações clássicas de Labov, a fala do baixadense pode funcionar como um índice de pertencimento territorial e social, no qual a escolha entre diferentes formas reflete o tensionamento sutil entre as restrições estruturais da própria língua e o posicionamento do indivíduo na malha socioeconômica do Estado do Rio de Janeiro, que é extremamente marcada por dicotomias.

Como a Amostra Baixada representa um passo inicial, os resultados pavimentam o caminho para investigações futuras que devem expandir o projeto em múltiplos horizontes. Mostra-se importante ampliar as coletas de dados para cobrir os municípios restantes e abarcar uma maior diversidade de perfis sociolinguísticos. Além disso, o banco de dados abre espaço para avançar além da análise fonética, permitindo investigar fenômenos de ordem morfossintática e discursiva, bem como avaliar o julgamento dos próprios falantes e as representações sociais que geram a estigmatização ou valorização das variantes locais.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Silvia Figueiredo; VIEIRA, Silvia Rodrigues. Concordância nominal e verbal: contribuições para o debate sobre o estatuto da variação em três variedades urbanas do português. *Alfa: Revista de Linguística*, São José do Rio Preto, v. 56, p. 1035-1064, 2012.

EXTRA. Cerca de 69% da população da Baixada Fluminense se declara preta ou parda, aponta Censo do IBGE. Disponível em: https://extra.globo.com/rio/noticia/2024/01/cerca-de-69percent-da-populacao-da-baixada-fluminense-se-declara-preta-ou-parda-aponta-censo-do-ibge.ghtml. Acesso em: 15 jan. 2025.

LABOV, W. *Padrões Sociolinguísticos*. Tradução de Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre e Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MELO, M. A. de. *Desenvolvendo novos padrões na comunidade de fala*: um estudo sobre a fricativa em coda na comunidade de fala do Rio de Janeiro. Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

MELO, M. A. *Direcionalidade da mudança sonora*: o papel do item lexical e da avaliação social. Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

MELO, M. A. *Percepção da Variação da Coda (S) na Comunidade de Fala do Rio de Janeiro*: acessando o significado social da variante fricativa posterior. Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

PNUD BRASIL. *O que é o IDHM*. Disponível em: https://www.undp.org/pt/brazil/o-que-e-o-idhm. Acesso em: 15 fev. 2025.

SCHERRE, M.; MACEDO, A. Restrições fonético-fonológicas e lexicais: o -S pós-vocálico no Rio de Janeiro. In: MOLLICA, M.; MARTELLOTA M.(orgs.). Análises linguísticas: a contribuição de Alzira Macedo. Rio de Janeiro: Serviço de Publicações - FL/UFRJ, 2000, p.26-51.

SEBRAE. *Mobilidade urbana e mercado de trabalho na Região Metropolitana do Rio de Janeiro*: estudo estratégico. Disponível em: https://sebrae.com.br/Sebrae/Portal%20Sebrae/UFs/RJ/Menu%20Institucional/SEBRAE_EPG_set13_mob_urb_merc_trab_rj.pdf. Acesso em: 15 jan. 2025.

SEBRAE. *Painel Regional*: Baixada Fluminense. Disponível em: https://sebrae.com.br/Sebrae/Portal%20Sebrae/UFs/RJ/Anexos/SebraePainel_BaixadaFluminense.pdf. Acesso em: 15 fev. 2025.

SIMÕES, Manoel Ricardo. *A cidade estilhaçada: reestruturação econômica e emancipações municipais na Baixada Fluminense*. 2010. 297 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Instituto de Geociências, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010.

VIANNA, Juliana Barbosa de Segadas. O português falado em Nova Iguaçu: proposta de constituição de uma amostra de língua oral. *LABORHISTÓRICO*, v. 5, p. 39-63, 2019.

WEINREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M. *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística*. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

PROPOSTAS DIDÁTICAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA PRONÚNCIA DO "TH" PARA BRASILEIROS EM CONTEXTO DE ESCOLA BILÍNGUE

Didactic proposals for developing "th" pronunciation among Brazilians in a bilingual school setting

GLENDA KAROLINE SILVA AZZOLINI

Mestre em Letras Português/ Inglês pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná

E-mail: glendakarolinee@gmail.com

CLAUDIA MARCHESE

Professora associada da Universidade Tecnológica Federal do Paraná - Campus Pato Branco

E-mail: claudiam@utfpr.edu.br

ANA PAULA PETRIU FERREIRA ENGELBERT

Professora associada da Universidade Tecnológica Federal do Paraná - Campus Curitiba

E-mail: analetriu@utfpr.edu.br

Resumo: O presente artigo visou a elaboração de propostas didáticas para o desenvolvimento da pronúncia das fricativas dentais [θ] e [ð], para alunos brasileiros que estão aprendendo a língua inglesa como língua estrangeira. As propostas foram aplicadas e verificou-se sua eficácia. Essa temática foi escolhida por se tratar de uma dificuldade recorrente de uma turma de 4° ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais de uma escola particular com programa bilíngue de Francisco Beltrão-PR. A metodologia adotada se enquadra no modelo de relato de experiência distante, uma vez que se relatou a vivência de algumas aulas na instituição de ensino, que foram previamente planejadas com apoio teórico-metodológico, bem como foram analisados e relatados os resultados dessa produção de conhecimento. As aulas foram planejadas previamente, baseadas na instrução explícita da pronúncia, desde a introdução do conteúdo aos exercícios. As atividades procuraram englobar as habilidades de *listening, reading, spe-*

aking e *writing* (compreensão auditiva, leitura, conversação e escrita, respectivamente) em um contexto real e significativo para os alunos. As aulas foram gravadas para melhor análise e sondagens da pronúncia dos alunos. Os resultados indicam, entre outras conclusões, que há efeitos positivos na instrução explícita da pronúncia, uma vez que a maioria dos alunos conseguiram se tornar conscientes e diferenciar os sons do "th" e transcrevê-los na atividade de *Listening.* Metade dos alunos conseguiram rimar as palavras na atividade de *Writing,* alguns alunos apresentaram melhora da pronúncia do fonema [ð] e maioria dos alunos apresentou melhora na pronúncia do fonema [θ].
Palavras-chave: Proposta didática; pronúncia das fricativas dentais [θ] e [ð]; contexto bilíngue.

Abstract: The present article aimed at the elaboration of teaching proposals for the development of the pronunciation of the dental fricatives [θ] and [ð], for Brazilian students who are learning English as a foreign language . This theme was chosen because it is a recurring difficulty of a 4th grade class of Elementary School, from a private school with a bilingual program in Francisco Beltrão-PR. The methodology adopted fits into the distant experience reporting model, since the experience of some classes in an educational institution was reported, which were previously planned with theoretical-methodological support, as well as the results of this production of knowledge were analyzed and reported. The classes were planned in advance, based on explicit instruction in pronunciation, from how to introduce content to exercises. The activities sought to encompass listening, reading, speaking and writing skills in a real and meaningful context for the students. The classes were recorded for better analysis and probing of students' pronunciation. The results indicate, among other conclusions, that there are positive effects in the explicit instruction of pronunciation, since most students were able to become aware and differentiate the sounds of "th" and transcribe them in the Listening activity. Half of the students managed to rhyme the words in the Writing activity, some students showed improvement in the pronunciation of the phoneme [ð] and most students showed improvement in the pronunciation of the phoneme [θ].
Keywords: Didactic proposal; pronunciation of dental fricatives [θ] and [ð]; bilingual context.

INTRODUÇÃO

Com base nas dificuldades de pronúncia que aprendizes brasileiros têm na aquisição do inglês como L2, este artigo visa apresentar os resultados da implementação de propostas didáticas para o desenvolvimento da pronúncia da representação do "th" para brasileiros. O objetivo do trabalho com a pronúncia foi desenvolver a consciência a respeito da produção e da percepção das fricativas dentais do inglês, já que esses fonemas não são encontrados em português brasileiro.

Foram identificadas, entre alunos do 4° ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais (entre 8 e 9 anos de idade), dificuldades de pronunciar as fricativas dentais [θ] e [ð]. Sendo assim, este artigo visa no que é possível ser feito em termos de explicação e atividades para ajudá-los a tornar a pronúncia desses sons mais inteligível.

Como professores, é preciso pensar criticamente a respeito da prática pedagógica para que as aulas sejam planejadas de acordo com a realidade e necessidade dos alunos.

Diante disso, ao se deparar com uma dificuldade geral dos alunos nesses pontos da pronúncia, foi primordial debruçar-se sobre a teoria e buscar formas didáticas para ajudá-los a melhorar os aspectos da pronúncia anteriormente citados.

Uma vez que a problematização aqui apresentada é muito comum na realidade da sala de aula, este artigo poderá trazer uma direção de como trabalhar os aspectos da pronúncia citados, além de outras contribuições para o âmbito acadêmico.

LÍNGUA COMO SISTEMA ADAPTATIVO COMPLEXO

A língua é um mecanismo de comunicação em que um certo grupo de falantes consegue se entender e comunicar entre si. Ao observarem-se os elementos da língua, de acordo com Leffa (2016), – sons, palavras, frases, textos – percebe-se que eles interagem entre si, bem como interagem com elementos sociais, extralinguísticos, produzindo sentido. Portanto, entende-se que a língua é um sistema complexo que se adapta ao tempo e lugar, de modo que ensiná-la de forma segmentada e linear se torna inexequível.

A esse respeito, Menezes (2013, p. 408) atesta que "A linguagem deve ser entendida como um sistema dinâmico não linear, composto por elementos biocognitivos, socioculturais, históricos e políticos inter-relacionados, que nos permitem pensar e agir em sociedade[1]". Em outras palavras, o fato de a língua ser esse sistema dinâmico é que nos permite raciocinar e conduzir-nos no corpo social.

Como a língua não é estática no tempo e espaço, o modo de ensiná-la, sendo materna, estrangeira ou adicional também não o pode ser. Por esse dinamismo, entende-se que também adotar a visão de língua como um Sistema Adaptativo Complexo

1 Texto original: "the language must be understood as a non-linear dynamic system, made up of interrelated biocognitive, sociocultural, historical and political elements, which enable us to think and act in society. A tradução é de responsabilidade da autora do artigo.

na aquisição de uma L2 seja a melhor escolha, uma vez que a língua e seu ensino se relacionam com a realidade e tem o poder de mudá-la, além disso:

> Se a língua não fosse complexa, não poderia se adaptar ao contexto em que é usada, porque um elemento isolado fecha-se sobre si mesmo e não consegue interagir com outros elementos. Por outro lado, a adaptação é um processo de mudança, só viável pela abertura de um sistema a outros sistemas, com os quais é capaz de trocar informações e viabilizar essa mudança (Leffa, 2016, p. 4).

Partindo desse raciocínio, esse sistema precisaria se mover, de acordo com Menezes (2013), para uma área com máximo potencial para aprendizagem, chamada "borda do caos". Não se entraria no "caos", mas manter-se-ia na linha entre ele e a ordem, nas palavras de Oekerman (1997), onde haveria de se explorar, experimentar, arriscar. Ali ocorreria o processamento da informação, de modo que novas atitudes seriam experimentadas, riscos seriam assumidos e assim o sistema operaria em seu nível de funcionamento mais alto. O sistema aprende ou evolui quando a mudança é inovadora, através do surgimento de um novo comportamento que é favorável para ele de alguma forma, em que as regras operantes e as tarefas primárias são alteradas de um jeito que os níveis gerais de competência do sistema são melhorados em relação a outros (Oekerman, 1997).

Para compreender como, o ensino e aquisição de uma L2 se dariam através dos sistemas adaptativos complexos é preciso entender o que são e como funcionam os atratores. Esse conceito teve sua origem na Física, mas logo adentrou o campo das Ciências Humanas, e podemos descrevê-los "como forças que atuam dentro do sistema, convergindo em direções opostas; de um lado, no sentido da estabilidade do sistema, (...) de outro, no sentido da desestabilização" (Leffa, 2016, p.8).

Ainda segundo esse autor, essas forças são opostas, mas atrativas: a da estabilidade busca preservar os comportamentos e estados já estabelecidos, a da desestabilização ou transformação traria o sistema para a borda do caos instigando as modificações necessárias para o sistema evoluir.

O conceito de atratores condiz com o ensino da língua estrangeira uma vez que, conforme Leffa (2016), o atrator estabilidade poderia representar as abordagens mecânicas usadas no passado, que faziam com que o aluno meramente repetisse frases desprovidas de sentido focadas apenas na análise sintática. Em contrapartida, os críticos a essas abordagens agiriam como atratores da desestabilização, e através de suas ideias inovadoras, foram agentes das transformações almejadas.

Atualmente, nas palavras desse autor, dentro desse sistema adaptativo complexo que é o ensino de línguas, os atratores de estabilidade poderiam ser as normas da sala de aula, os recursos disponíveis e também não apenas aspectos negativos, mas também os positivos, como os princípios que devam ser mantidos na aprendizagem. Por outro lado, os atratores da desestabilização poderiam ser a carga horária insuficiente e a insatisfação do aluno, que poderiam trazer o professor para a área de criatividade máxima, permitindo inovações para a sala de aula que podem enriquecer a vivência escolar de todos os envolvidos.

Visando mais especificamente a aquisição da L2, tanto essa como a L1 também poderiam agir como atratores, atraindo e repelindo o aprendiz:

> A primeira e a segunda línguas funcionam como atratores. Um atrator é "uma região de um sistema para a qual o sistema tende a se mover" e o desenvolvimento da linguagem oscila entre esses dois polos. O aprendiz da língua é atraído ou repelido por um desses polos e desse ciclo de atração e repulsão emerge um terceiro, a interlíngua (Menezes, 2013, p. 408)[2]

Em outras palavras, os processos dentro do sistema se atraem, a L1 e a L2 atraem o aprendizado para si. O estudante é atraído e repelido para/pelas línguas. "*Interlanguage"* é a língua que o falante produz, intermediária, entre L1 e L2 e que possui características próprias (Menezes, 2013). Os elementos de cada língua se relacionam de forma imprevisível e interagem entre si, fazendo com que o sistema mude e que ocorra a aquisição.

Portanto, para os fins deste artigo, entende-se que a língua, bem como seu ensino e aquisição fazem parte de um sistema adaptativo complexo, que se altera no tempo e espaço, que leva aprendiz e professor à beira do caos, e que através dos atratores, haja a perturbação da estabilidade dando lugar à inovação, transformação necessária para que a aquisição aconteça.

2 Texto original: "The first and second languages work as attractors. An attractor is "a region of a system into which the system tends to move" and language development swings between these two poles. The language learner is attracted or repelled by one of these poles and out of this cycle of attraction and repelling emerges a third, namely, interlanguage (Menezes, 2013, p. 408). A tradução é de responsabilidade da autora do artigo.

CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NA AQUISIÇÃO DO INGLÊS COMO L2

A consciência fonológica, segundo Battistella, "corresponde a um conhecimento sobre as unidades de uma língua, uma habilidade de reconhecer e manipular sons que compõem o próprio falar, de uma maneira consciente" (2010, p.30), prestando-se atenção não ao conteúdo da palavra, mas à sua estrutura. Esse conceito é muito importante tratando-se da aquisição de uma L2.

Nesse mesmo sentindo, o termo consciência fonológica "diz respeito a uma reflexão consciente acerca do sistema de sons da língua" (Alves, 2016, p. 202). Ser consciente é conseguir raciocinar sobre, neste caso, sobre a própria língua, e ao se tratar da aquisição de uma L2, também conseguir refletir intencionalmente sobre ela.

> A consciência fonológica envolve o reconhecimento, pelo indivíduo, de que as palavras são formadas por diferentes sons que podem ser manipulados, abrangendo não só a capacidade de reflexão (constatar e comparar), mas também a de operação com fonemas, sílabas, rimas e aliterações (contar, segmentar, unir, adicionar, suprimir, substituir e transpor) (Moojen *et al.* 2003, p. 11).

Nesse sentido, refletindo sobre o sistema sonoro da língua, também seria possível notar as diferenças entre língua materna e estrangeira, bem como manipular os sons de modo a fragmentá-los em elementos menores, adicionar sons a uma palavra, substituir ou exclui-los também. Essa segunda parte na língua materna é desenvolvida principalmente na infância. Já na L2 quase sempre é desenvolvida na sala de aula, em um contexto mais formal de aprendizagem (Gomes, et al., 2020).

Considerando apenas estudantes já alfabetizados na língua materna, Alves (2012) diz que, em decorrência disso, eles já trazem uma bagagem linguística, com padrões de sons fortemente ajustados. Por isso, é um grande desafio diferenciar esses sons dos da língua estrangeira, e devido ao fato de o português não apresentar certas categorias fonológicas que o inglês tem, os indivíduos tendem a enquadrar nas categorias da L1 os sons da L2. É o que acontece com os sons das fricativas [θ] e [ð], em *think* e *there* respectivamente, por exemplo, objeto de estudo deste artigo. Elas não fazem parte das categorias fonológicas do português, por isso os estudantes podem ter dificuldades em distingui-las e/ ou produzi-las. De acordo com Alves (2012), o ensino da pronúncia ora recebeu ênfase, ora não foi muito estimulado ao longo das diferentes abordagens de ensino de L2. Todavia, devido à problemática da diferenciação entre sons de uma L1 e uma L2 por aprendizes, o autor fortemente recomenda o ensino explícito dos aspectos de pronúncia da L2.

Ademais, segundo o modelo teórico referente ao processamento do som *Speech Learning Model* de Flege (2005), existe grande conexão entre a distinção de sons e sua produção, consequentemente, é muito possível que novas categorias fonológicas sejam criadas para uma L2. Aliás, para o autor, quanto maior a diferença do som entre L1 e L2, maior a probabilidade de isso acontecer. Os elementos fonéticos da língua materna da estrangeira coexistem num mesmo espaço fonológico, segundo o autor, de forma que exercem influência mútua. Por essa razão, caso uma categoria não seja formada para um som da L2 por ser muito parecido com o da L1, é muito possível que ele seja assimilado de forma a produzir um som L1-L2 "fundidos".

Ter essa consciência dos sons dos vocábulos e conseguir manipulá-los, percebendo as diferenças entre L1 e L2 pode fazer com que o aprendiz reconheça suas dificuldades e busque uma forma de melhorar a pronúncia dessas palavras, de forma autônoma ou recorrendo ao seu professor.

Para ajudar o aprendiz a superar suas dificuldades, é interessante observar as etapas envolvidas no processo de desenvolvimento da consciência fonológica e conferir em que parte será preciso maior assistência. As etapas iniciam com o *input* (dados linguísticos de entrada), seguidos da reflexão e estranhamento dos sons entre L1 e L2. Então ocorre a criação de mecanismos internos para o aprendizado e consecutivamente o aprendiz vai desenvolvendo a consciência dos sistemas fonológicos na língua estrangeria, bem como a capacidade de manipular os sons e adquirir um novo som (Alves, 2012).

Tendo em vista o tema discutido e descoberto o que precisa ser aperfeiçoado no que tange ao desenvolvimento da consciência fonológica de uma L2, compete ao professor trabalhar em sala de aula os aspectos fonológicos da L2 de modo explícito, qual seja, todo o "conhecimento que se mostra verbalizável, analisável" (Alves, 2004, p. 28). Esta aprendizagem difere da implícita, que Alves define como "uma forma de conhecimento intuitiva, não facilmente verbalizável" (2004, p. 29). Tipicamente, o conhecimento implícito ocorre de forma natural e automatizada, como acontece na infância a aquisição da língua materna.

Por conseguinte, a instrução explícita permite que o aprendiz passe a prestar atenção aos aspectos que normalmente ele teria dificuldade em notar sozinho, como por exemplo os sons das fricativas [θ] e [ð]. Além de se atentar aos aspectos formais da L2, levando em consideração teorias contemporâneas de aquisição ou desenvolvimento de L2 que priorizam seu aspecto comunicativo e foco na construção de sentido, o professor tem o desafio de ensinar essa pronúncia (além de outras), em um am-

biente significativo e com comunicação efetiva, fazendo com que o estudante atribua significado ao que está aprendendo.

Perpassando pela consciência fonológica, identificando as dificuldades dos alunos que neste artigo focará nos sons das fricativas dentais, através da aprendizagem explícita, o professor então precisa colocar em prática o ensino da pronúncia para auxiliar os alunos. Sendo assim, Alves (2012) orienta como inserir essa prática de forma mais sistemática e significativa: o professor tem que dominar o que vai lecionar, deve ensinar de forma contextualizada buscando equilíbrio entre forma e conteúdo e delimitar os objetivos de modo claro. Além disso, precisa estar atento à necessidade dos alunos e assim estruturar o conteúdo.

Ainda conforme o autor, é importante destacar os objetivos considerados fundamentais: inteligibilidade, acurácia e fluência. O primeiro, corresponde à habilidade em ser compreendido, o segundo remete à fala do aprendiz ser a mais parecida a um falante nativo quanto possível, e a terceira condiz com a facilidade em comunicar-se de forma efetiva. O presente trabalho terá como foco o primeiro objetivo, tendo em vista ser o mais iminente para que se estabeleça a comunicação.

INTELIGIBILIDADE

Por muito tempo, o estudo da pronúncia da língua inglesa teve como parâmetro o nível de acurácia dos aprendizes, ou seja, entendia-se que a melhor pronúncia seria dada pelos estudantes que se aproximassem mais de um falante nativo. Todavia, com a expansão do uso do inglês como idioma de comunicação pelo mundo, de fato a língua inglesa é utilizada não apenas por falantes nativos do idioma como por falantes de diversas origens linguísticas. Tal diversidade se traduz em diferentes formas de expressão da língua inglesa, o que levou autores como Jenkins (2009) se referir a "World Englishes", termo que indica a variedade em que a língua inglesa é utilizada globalmente. Diante de tal diversidade, a autora reflete sobre a condição de inteligibilidade de uma língua que é expressa de diferentes formas.

Dessa maneira, a ideia de acurácia no uso da língua inglesa tem sido relativizado com a sugestão do conceito de inteligibilidade, que se pode definir por "a extensão na qual as percepções dos ouvintes se alinham com as intenções dos falantes (o entendimento de fato)" (Munro; Derwing, 1995, p. 14), ou seja, "no ato conversacional não seria necessário que os aprendizes estrangeiros produzissem sequências sonoras

idênticas às de falantes nativos daquela língua, desde que fossem inteligíveis" (Albuquerque; Becker, 2021, p. 236).

Partindo dessa premissa, o mais importante seria que a comunicação fosse estabelecida, que o emissor conseguisse transmitir sua mensagem e que o receptor fizesse um esforço para compreendê-la. Segundo os autores Munro e Derwing (1995), o esforço para estabelecer a comunicação precisaria partir do falante e também do ouvinte, ou seja, ambos seriam responsáveis por isso.

Esse conceito é muito relevante, uma vez que o número de falantes nativos do inglês é superado pela quantidade de não nativos no mundo (Albuquerque; Becker, 2021, p. 238). Trazendo esse entendimento para a realidade da sala de aula e da problematização do presente artigo, tem-se que:

> (...) a partir do viés da inteligibilidade, ambos, professor e aluno, podem melhor entender as dificuldades de se aprenderem determinadas sequências sonoras e optar por priorizar o ensino-aprendizagem dessas. Por exemplo, a partir da reflexão sobre quais aspectos seriam mais difíceis para um aluno brasileiro ser compreendido em inglês, o professor pode trabalhar com o ensino-aprendizagem implícito (trazendo aspectos de produção e compreensão de sons junto com outras atividades de leitura e/ou produção oral) e explícito (realizando exercícios e orientações específicas sobre as características de produção de determinadas sequências sonoras) do inglês ou outras L2s. Dessa forma, melhorar sua pronúncia para que esta seja mais inteligível (Albuquerque; Becker, 2021, p. 238).

Reconhecida as dificuldades de pronúncia dos alunos, é importante trabalhá-las para que os alunos falem de modo compreensível. De acordo com Yoshida (2013), é ultrapassada a necessidade de ter apenas as habilidades de escrita e leitura no inglês. Muitos de nossos alunos se comunicarão com nativos e não nativos que falam a língua inglesa. Mesmo que eles saibam muitos vocábulos e entendam bem a gramática, se sua pronúncia não for inteligível, a comunicação será prejudicada. É preciso ter o compromisso de ensinar as ferramentas para que os estudantes se comuniquem na língua estrangeira de maneira bem-sucedida.

Para o presente estudo, o enfoque está na dificuldade encontrada que alunos encontram na pronúncia das fricativas [θ] e [ð] e como isso pode afetar a compreensibilidade na comunicação. A autora Jenkins (2005) criou o chamado *The Lingua Franca Core (LFC)*, um guia fonológico que ajudaria falantes não nativos a perceber quais aspectos prejudicariam ou não a inteligibilidade no inglês no momento da comunicação oral. A

autora inclui no LFC a extensão de vogais, ditongos, consoantes, entre outros, porém descarta as fricativas dentais.

Alguns estudiosos, no entanto, discordam da proposta do LFC por não o considerarem confiável. “Alguns estudiosos não o consideram definitivo, argumentando que há a necessidade de um maior número de dados empíricos para confirmar a inclusão e/ou exclusão no LFC das áreas de pronúncia sugeridas por Jenkins (2005)” (Cruz, 2006, p. 2).

Por serem as fricativas uma dificuldade recorrente, é importante que os aprendizes sejam conscientes da produção e diferença desses sons dos sons das categorias fonológicas maternas. Além disso, saber reconhecer e pronunciar as fricativas dentais é importante porque ambas diferenciam palavras, como se observa nos seguintes pares mínimos, por exemplo:

Tabela 1: Tabela de pares mínimos para a prática dos fonemas /t/, /θ/, /d/ e /ð/.

/t/	/θ/
for**t**	four**th**
tree	**th**ree
tin	**th**in
fate	fai**th**
boat	bo**th**
team	**th**eme
tank	**th**ank

Fonte: Adaptado de: *Sonus Intensive Articulation Programs*[3]

É importante ter esse cuidado com a pronúncia para não acabar falando outra coisa muito diferente do esperado, e prejudicar a comunicação. Assim, percebe-se que trabalhar as dificuldades das produções sonoras do “th” é relevante para ajudar os aprendizes a se comunicarem de maneira mais inteligível, bem como desenvolver uma melhor compreensão dos sons do discurso oral.

Dessa forma, entendendo que os aprendizes fazem parte desse mundo globalizado e que muito provavelmente se comunicarão com outros falantes nativos e não

3 Imagens adaptadas disponíveis em:<https://encurtador.com.br/FmKC> e <https://encurtador.com.br/grfD> Acesso em: 10 out. 2022.

nativos do inglês, é que se propõem atividades didáticas não para elevar sua acurácia, mas para ajudar os alunos a desenvolver sua pronúncia para que esta seja mais compreensível no que tange as fricativas dentais.

METODOLOGIA

Para a pesquisa cujos resultados se apresentam neste artigo, foi escolhida uma turma de 4° ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais em que foram identificadas as dificuldades na pronúncia já mencionadas. A turma era composta de 31 alunos brasileiros, todos entre 8 e 9 anos de idade, estudando em escola brasileira com programa bilíngue em uma instituição particular de Francisco Beltrão, Paraná, e que tinham aula com a mesma professora, que não é falante nativa de inglês, durante o primeiro semestre de 2022, no qual ocorreram as intervenções.

A metodologia adotada se enquadra no modelo de relato de experiência, "Ao considerar o RE como expressão escrita de vivências, capaz de contribuir na produção de conhecimentos das mais variadas temáticas (...)" (Mussi; Flores; Almeida; 2021; p. 4). O artigo visa relatar a vivência de algumas aulas em instituição de ensino, que foram previamente planejadas com apoio teórico-metodológico, bem como analisar os resultados dessa produção de conhecimento. Assim sendo, esse relato em contexto acadêmico é caracterizado como experiência distante, que "é empregada de maneira intencional para compreensão, crítica e reflexão diante dos acontecimentos, ou seja, constituição analítica do conhecimento" (Mussi; Flores; Almeida; 2021; p.5).

Para responder à pergunta da pesquisa, foi planejada uma aula tendo como foco explicação e atividades para ajudar os alunos a desenvolver sua pronúncia para que esta seja mais inteligível. Os alunos foram previamente gravados para uma apresentação e, dessa forma, foi possível identificar as principais dificuldades de pronúncia já citadas.

Para introduzir o conteúdo a ser estudado e praticado, foi exibido um vídeo (*TH Digraph Sound | TH Song and Practice | ABC Phonics Song with Sounds for Children*)[4] para a turma, com foco na pronúncia desejada. A professora conduziu à percepção da diferença dos sons distintivos [θ] e [ð] do "th". Os alunos não eram conscientes da diferença dos sons, mas a professora os ajudou a notá-la, explicando como pronunciá-los de forma inteligível.

4 Vídeo disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=TlX5jSEN5sQ

Após a exibição do vídeo, foi escrito no quadro alguns exemplos de palavras contidas nele: *thorn, thunder, mother, brother.* Perguntou-se aos alunos se o mesmo som era produzido em todas as palavras. Em seguida, mostrou-se aos alunos como articular esses sons, lembrando que eles não fazem parte do português. Para simplificar, pediu-se aos alunos que colocassem a mão na garganta para sentirem ou não a vibração dos sons ao pronunciares as palavras.

Assim, foi apresentado o símbolo fonético [θ] para as palavras que não produziam vibração e o símbolo [ð] para as que produziam. Além disso foi ensinado a forma de articulação segundo explica Marks (2007), qual seja, para produzir o som da fricativa surda, pediu-se para os alunos colocarem a língua logo atrás dos dentes superiores e inferiores e praticar a saída de ar, e depois pronunciar os exemplos. Para produzir o som da fricativa vozeada, pediu-se para eles fazerem um contato frouxo entre a língua e a parte de trás dos dentes e empurrar o ar através do espaço, bem como colocar a mão na garganta para sentir a vibração das cordas vocais. Depois, praticar com os exemplos.

Em seguida, os alunos passaram a fazer as atividades orientados pela professora. Atividade 1: entregar *cards* para as crianças com palavras escritas conhecidas com "th", por exemplo: "*anything, that, everything, although, author, birthday, brother, leather, bath, this health, healthy, weather, method other, whether*...". Em duplas ou em grupos de quatro alunos, pedir para eles pronunciarem e colocarem as palavras nas caixinhas corretas, identificadas com os símbolos [θ] e [ð].

As atividades em grupo estimulam os alunos a se ajudarem e a desenvolverem mais confiança no que fazem, porque não sentem tanto receio de errar. Depois que todos terminarem a primeira atividade, foi corrigida palavra por palavra escrevendo no quadro, fazendo os alunos repetirem e colocar nas caixinhas corretas caso eles tenham trocado.

Para a segunda atividade, testou-se o entendimento dos alunos ao brincar com rimas. Entregar a atividade escrita abaixo e pedir para colocarem as palavras (escritas no quadro) que rimam com as que estão em negrito, e que faça sentido. Essa atividade deve ser feita individualmente e entregue para a professora corrigir.

Figura 1: Exemplo de atividade de conscientização fonológica por meio de rimas em língua inglesa.

*a) In the toy store my father doesn't want to buy **anything**, but I want to buy _____!*
*b) I want to put on my **leathe**r jacket because of the cold _____!*
*c) Family and friends: I love **both** because they are _____ it !*
*d) Sometimes I like to **bother** my _____!*
*e) Just because you're **wealthy** doesn't mean you are _____!*
*f) Look at **their** hats! **Where**? Over _____!*

Fonte: elaborado pela autora.

Outro exercício para dar seguimento com a aula foi exercitar o *Reading e Speaking,* habilidades de leitura e fala, respectivamente. Os diálogos a seguir foram retirados do livro *English in use,* (Marks, 2007, p. 38), e podem ser feitos em dupla, sob a supervisão do professor:

Figura 2: Diálogo utilizado para a prática da pronúncia dos fonemas interdentais /θ/ e /ð/ em língua inglesa.

Student A: I **th**ought April the twelf**th** was a Tuesday, but it's a **Th**ursday.
Student B: I've got **th**ree bir**th**days this mon**th**.
Student A: **Th**ree bir**th**days? What do you mean?
Student B: My wife's, my son's and my daughter's!
Both Students: It's **th**irteen degrees in the nor**th**, and **th**irty in the sou**th**.
Student A: One **th**ird is **th**irty-**th**ree per cent, isn't it?
Student B: **Th**irty-**th**ree and a **th**ird per cent, to be exact.

Student A: Can I have one of **th**ose, please?
Student B: **Th**ese?
Student A: No, **th**e o**th**ers, over **th**ere.
Student B: Two coffees, please.
Student A: Wi**th** milk?
Student B: One wi**th**, and one wi**th**out.

Fonte: English pronunciation in use (Marks, 2007, p. 38).

Por fim, para praticar a habilidade auditiva (*Listening),* propõe-se entregar a atividade seguinte para os alunos, os quais devem completar os espaços em branco conforme ouvirem a *teacher* ditar. A seguine atividade foi retirada do livro *English in use,* (Marks, 2007, p. 39), e sugere-se que os alunos façam individualmente.

Figura 3: Atividade de preenchimento de lacunas utilizada para consolidar a percepção e a produção dos fonemas interdentais /θ/ e /ð/ em contexto comunicativo.

1) The weather will be fine for _____ next _____ days. _____, on _____, _____'ll be some rain in the _____ _____. The _____ will be dry and sunny, but only about _____ degrees.

2) A: I'm thinking of going to the _____ tonight.

B: Me too! Let's _____ go _____ !

3) A: Are you _____?

B : No, _____.

4) A: _____ are my _____ and _____, about _____ years ago. And _____ is my older _____ - he was about _____ years old.

B: And _____ baby – is _____ you?

A: Yes, _____'s me, _____ my _____ in my _____!

Fonte: elaborado pela autora.

Segue o *answer key* da atividade acima, retirada do livro *English in use,* (Marks, 2007, p. 142):

1) The **weather** will be fine for **the** next **three** days. **Then**, on **Thursday**, **there**'ll be some rain in the **north**. The **south** will be dry and sunny, but only about **thirteen** degrees.
2) A: I'm thinking of going to the **theatre** tonight. B: Me too! Let's **both** go **together**!
3) A: Are you **thirsty**?

   B: No, **thanks**.

4) A: **These** are my **mother** and **father**, about **thirty** years ago. And **this** is my older **brother** – he was about **three** years old.

B: And **the** baby – is **that** you? A: Yes, **that's** me, with my **thumb** in my **mouth**!

A pesquisadora utilizou quatro aulas para seguir todo o planejamento e realizar as atividades. As aulas foram gravadas para melhor análise dos resultados e sondagem da pronúncia.

RESULTADOS

Feita a introdução do conteúdo, os alunos conseguiram se tornar conscientes da diferença dos sons surdo e vozeado do "th", praticando como pronunciar essas palavras da forma mais inteligível possível, e assim, isso permitiu que conseguissem manipular esses sons, alguns com mais dificuldade e outros com mais facilidade.

Depois de praticar a forma de articular os sons em questão, os alunos fizeram a primeira atividade. Em duplas, foi pedido para eles pronunciarem e colocarem as palavras nas caixinhas corretas, identificadas com os símbolos [θ] e [ð]. Ao todo havia 28 palavras escritas com "th" e maioria delas era conhecida pelas crianças. Das catorze duplas (alguns alunos faltaram na aula), um grupo trocou 15 palavras, os demais trocaram menos de 10 palavras. As palavras com mais troca foram: *"whether thin, method, leather"*, o que é compreensível, uma vez que não são tão utilizadas pelos alunos.

Em seguida, testou-se o conhecimento dos alunos brincando com rimas. Foi entregue a segunda atividade e eles tinham que escolher seis palavras (das 28 escritas no quadro) que rimassem com as negritadas, e que fizessem sentido. Essa atividade foi feita individualmente e entregue para a professora corrigir. Metade dos alunos tiveram três acertos ou menos, a outra metade, quatro acertos ou mais. Foi bem comum o uso de palavras que rimavam, porém não davam sentido à frase.

Na atividade de *Reading,* percebeu-se a melhora da pronúncia da maioria dos alunos ao ler as palavras com o fonema [θ]; alguns realizaram a troca pelo /t/, principalmente nas palavras *three* e *Thursday,* e outros fizeram a troca pelo /f/ em *birthday*. Já na leitura do fonema [ð] percebeu-se uma maior dificuldade por parte dos alunos, menos da metade apresentou melhora da pronúncia, a maioria continuou realizando as trocas pelo som de /d/, enquanto alguns, provavelmente influenciados pela escrita, ainda pronunciavam as palavras com o som de /t/.

A última atividade foi feita para praticar a habilidade auditiva (*Listening),* dos alunos, os quais deviam completar os espaços em branco conforme ouviram a *teacher* ditar as palavras estudadas. Para avaliar a atividade, foram usados os conceitos: insuficiente, bom e ótimo. Oito atividades foram consideradas insuficientes, seja porque os alunos não conseguiram transcrever ou escreveram de forma muito diferente da gramática padrão. Cinco atividades tiveram conceito bom, porque houve poucas trocas do "th" pelo som de /f/ ("*feater"* para "*theater*") ou /d/ ("*togeder"* ao invés de *"together"*). Os demais, que eram a maioria, tiveram consideras as atividades com conceito ótimo, por escreverem tudo ou quase tudo corretamente.

CONCLUSÃO

O artigo trouxe uma análise da aplicação de exercícios de pronúncia com vistas à melhora da consciência fonológica em língua inglesa pelos participantes da pesquisa, alunos do 4° ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais, de uma escola brasileira com programa bilíngue, tendo em vista a dificuldade que esses alunos apresentavam.

A maioria dos alunos conseguiram se tornar conscientes e diferenciar os sons das fricativas dentais da língua inglesa e inclusive transcrevê-los na atividade de *Listening.* Metade dos alunos conseguiram desenvolver a consciência fonológica para rimar as palavras na atividade de *Writing.* Alguns alunos apresentaram melhora da pronúncia do fonema [ð] e a maioria deles apresentou melhora na pronúncia do fonema [θ].

Assim, tendo em vista a análise dos resultados, é possível concluir que há efeitos positivos na instrução explícita da pronúncia, as propostas didáticas desenvolvidas trouxeram uma direção eficiente de como trabalhar os aspectos dos fonemas surdo e vozeado do "th", uma vez que houve melhora da pronúncia pela maioria dos alunos.

REFERÊNCIAS

ALVES, U. K. O papel da instrução explícita na aquisição fonológica do inglês como L2: evidências fornecidas pela teoria da otimidade. 2004. 335 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada). Escola de Educação. Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2004.

ALVES, Ubiratã. Consciência dos aspectos fonético/fonológicos da L2, 169 – 190. In: LAMPRECHT, Regina Ritter (org.) Consciência dos Sons da Língua (capítulo 9), 2012.

ALVES, Ubiratã; BARRETO, Fernanda. O processamento e a produção dos aspectos fonético fonológicos. In: LAMPRECHT, Regina Ritter (org.) Consciência dos Sons da Língua (capítulo 10), 2012.

BATTISTELLA, Tarsila Rubin. **A relação entre a percepção, a produção e a consciência fonológica na aprendizagem do inglês como língua estrangeira**. 2010. 123 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010. Disponível em: < https://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/1938#preview-link0> Acesso em: 07/07/2022.

CRUZ, N. C. **Inteligibilidade de pronúncia no contexto de inglês como língua internacional**. Revista Intercâmbio, volume XV. São Paulo: LAEL/PUC-SP, ISSN 1806-275X, 2006. Disponível em: < https://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/3687/2412> Acesso em: 09/07/2022.

FLEGE, J. E. **Origins and development of the Speech Learning Model.** Retrieved: December, 2005. Disponível em: < https://www.researchgate.net/publication/335600707_Origins_and_development_of_the_Speech_Learning_Model> Acesso em: 10/07/2022.

GOMES, Almir Anacleto de Araújo; LUCENA, Rubens Marques de; SILVA, Mikaylson Rocha da. **A consciência fonológica na aquisição de L2: uma discussão terminológica**. 2020. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sig/article/view/55842/34780> Acesso em: 08/07/2022.

JENKINS, Jennifer. **Misinterpretation, bias and resistance to change: the case of the Lingua Franca Core**. Pronunciation Models: A changing scene. ed. / K Dzubialska-Kolaczyk; J PRzedlacka. Frankfurt am Main : Peter Lang, 2005. Disponível em: < https://www.researchgate.net/publication/271642946_Misinterpretation_bias_and_resistance_to_change_The_case_of_the_Lingua_Franca_Core > Acesso em: 16/07/2022.

JENKINS, Jennifer. (2009). **(Un)pleasant? (In)correct? (Un)intelligible? ELF speakers' perceptions of their accents**. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Jennifer-Jenkins-8/publication/270283630_Unpleasant_Incorrect_Unintelligible_ELF_speakers'_perceptions_of_their_accents/links/54cfb8620cf24601c0958101/Unpleasant--Incorrect-Unintelligible-ELF-speakers-perceptions-of-their-accents.pdf. Acesso em: 10/11/2024.

LEFFA, Vilson José. Revel na escola: ensinando a língua como um sistema adaptativo complexo. 2016. Disponível em: < http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/revel_na_escola.pdf> Acesso em: 04/07/2022.

MARKS, Jonathan. **English Pronunciation in use**. 1.ed. Cambridge: University Press, 2007.

MENEZES, Vera. **Second Language Acquisition:** Reconciling Theories. 2013. Disponível em: < https://www.scirp.org/html/39021.html?pagespeed=noscript> Acesso em: 05/07/2022.

MOOJEN, Sônia; LAMPRECHT, Regina; MAROSTEGA, Rosangela; FREITAS, Gabriela; SIQUEIRA, Maity; BRODACKS, Raquel, COSTA, Adriana e GUARDA, Elisabet. **Consciência fonológica: instrumento de avaliação seqüencial** – CONFIAS. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

MUNRO, M.; DERWING, T. J. **Foreign accent, comprehensibility and intelligibility in the speech of second language learners**. In Language Learning, v. 45, pp. 73-97, 1995a.

MUSSI, Ricardo Franklin de Freitas; FLORES, Fábio Fernandes; ALMEIDA, Claudio Bispo de. **Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico**. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/9010/6134> Acesso em: 10/08/2022.

OEKERMAN, Carl. **Facilitating and Learning at the Edge of Chaos**: Expanding the Context of Experiential Education. 1997. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=ED414142> Acesso em: 06/07/2022.

ROCK'N'LEARN. **TH Digraph Sound | TH Song and Practice | ABC Phonics Song with Sounds for Children**. YouTube, 7 jul. 2020. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=TlX5jSEN5sQ&t=1s>. Acesso em 03/08/22.

YOSHIDA, Marla Tritch. **Understanding and teaching the pronunciation of English**. 2013. Disponível em: <http://teachingpronunciation.weebly.com/uploads/9/5/9/1/9591739/understanding_and_teaching_the_pronunciation_of_english.pdf> Acesso em: 29/07/2022.

MEDOS PÓS-MODERNOS: A IMPOTÊNCIA DO INDIVÍDUO FRENTE AO FRACASSO DA PROMESSA MODERNISTA EM A *ARMADILHA*, DE MURILO RUBIÃO

Postmodern fears: individual helplessness facing the failure of modernism promises on A Armadilha, from Murilo Rubião

GABRIELA LIMA DE OLIVEIRA

Especialização em revisão de texto (PUC-MINAS); graduação em letras (Universidade de Uberlândia - UFU); editoria da Revista Educação e Filosofia da UFU.

E-mail: gabriela.lima1@ufu.br

Resumo: Este artigo busca entender a relação entre a literatura fantástica e os sintomas pós-modernos no quadro nacional. Foi traçado um caminho pelos conceitos de literatura fantástica, com autores como Todorov (2004), Roas (2014), Aleixo (2008), entre outros, também foi revista, brevemente, a trajetória do Movimento Modernista, buscando compreender como este culminou no "fato pós-moderno" e nas especificidades desse momento para a literatura e para o Brasil, com base em Harvey (1992), Anderson (1999), Proença Filho (1995), Baumann (2009), Bueno (2004), entre outros. Para tanto, tem como objeto o conto *A Armadilha* (2010, p. 93-95), de Murilo Rubião, defendendo que os textos do autor se inserem tanto no contexto pós-moderno quanto no gênero fantástico. Quanto ao gênero, argumenta-se que é caracterizado por um sentimento de inquietação que, no cenário pós-moderno, é gerado pelo medo da incompletude e da inadequação. O protagonista do conto apresenta atributos de um indivíduo modernista que se crê superior, pronto para um embate que resultará no progresso, contudo, personagem e leitor enfrentam a inconclusão da situação, explorando traços (pós)modernos e insólitos em Alexandre, no velho e no ambiente, consumando a ameaça do fantástico e o mal-estar social. Dentre os estudos de literatura fantástica no país, ainda há espaço para extensa discussão, principalmente no que diz respeito às suas manifestações no contexto pós-moderno, trabalhando os medos sociais, as (in) compreensões de realidade e dando voz às aflições sociais que não podem ser externalizadas por outro meio que não a arte.

Palavras-chave: Literatura Fantástica Brasileira; Murilo Rubião; Literatura Pós-moderna.

Abstract: This article aims to understand the relation between fantastic literature and postmodern symptoms in national context. It was drafted a path on fantastic literature, using authors such as Todorov (2004), Roas (2014), Aleixo (2008) etc., the track of the Modernist Movement was also, briefly, reviewed, seeking to comprehend how it has resulted in the postmodern fact and in the specificities of this moment for literature and Brazil, grounded in Harvey (1992), Anderson (1999), Proença Filho (1995), Baumann (2009), Bueno (2004) among others. For this purpose, this article has as object the short tale *The Trap*, from Murilo Rubião (2010, pp. 93-95), delineating the thesis that the author's writes are insert on the postmodern context, just as in the fantastic genre. It argues that the genre is evoked by the feeling of unease that, in the postmodern scenario, is marked by the fear of incompleteness and inadequacy. The main character shows the trait of a modernist, who believe in their greatness, ready for a fight that will result in progress, however, character and reader face an inconclusive end, by exploring (post)modern and uncanny traits of Alexandre, the old man and the environment, accomplishing the fantastic threat and the social discontents. Between the studies on fantastic literature in the country, there remains room for extensive discussion, mostly for their manifestation in a postmodern context, working with social fears, reality (in)comprehension and expressing the social distress that can't be externalized, except through art.
Keywords: Brazilian Fantastic Literature; Murilo Rubião; Postmodern Literature.

CAMINHOS INTRODUTÓRIOS: IMPASSES PÓS-MODERNOS E FANTÁSTICOS EM MURILO RUBIÃO

Os escritos de Murilo Rubião se encontram em dois impasses classificatórios: o primeiro diz respeito ao período literário em que estão inseridos, visto que, apesar de o primeiro de seus textos datar de 1947, são visíveis os sinais do período Modernista, principalmente no que remete à última fase do movimento, considerando o contexto de perda dos ideais utópicos vindos de uma promessa falha que o Modernismo, em seu primeiro momento, criou. Contudo, esses traços são heranças deixadas ao pós-moderno, que expõe uma visão pessimista para com o futuro.

Quanto às dúvidas a respeito de seu lugar no universo das escolas literárias, é imprescindível compreender que as demarcações temporárias podem servir, sim, como um ponto de localização; entretanto, a construção artística não é linear e não se inicia em um marco determinado, menos ainda, finaliza-se com hora marcada. Logo, é interessante enxergá-la em um espectro horizontal, em que os movimentos se intercalam, muitas vezes coexistindo.

Nesse contexto, acredita-se que Murilo Rubião se encontra em um período de transição entre o Movimento Modernista e o pós-modernismo, principalmente nesse último, com uma visão pessimista da realidade, desencadeada pela impotência do indivíduo perante os avanços que ele acreditou que chegariam, mas nunca chegaram; ou como um reflexo dos progressos que se manifestaram de forma avassaladora, não para melhorar a vida social, mas para apartar os indivíduos e agravar as diferenças, segregando "novo" e "velho". Em virtude da manutenção dessa segregação, idealiza-se o *ser atualizado*, em um plano superior e seguro, no entanto, a posição do que é considerado novo está sempre ameaçada, incutindo um estado constante de autovigilância, devido ao medo de se tornar descartável.

A resposta a essa impotência, nas obras de Murilo Rubião, é observada na opção por textos curtos, no plano da incerteza, sem um desfecho satisfatório, com o cenário exercendo papel de personagem – sempre opressivo e imponente –, além da extrapolação do real, que caminha lado a lado com o insólito. Justamente aqui se encontra o segundo impasse: na esfera dos gêneros. Ao nome de Murilo Rubião é reclamado o título de precursor do fantástico no Brasil, entretanto, visto que o termo vem traçando o seu próprio caminho conceitual, transitando entre gênero e modo[1], novamente, observa-se um conflito.

Nesse sentido, não podemos ignorar que Todorov (2004), em sua *Introdução à Literatura Fantástica*, é expoente na conceitualização do gênero, percorrendo diversas obras e teorias existentes sobre o tema. Para Todorov (2004), o fantástico surge quando, em uma narrativa que reproduz o mundo como o conhecemos – o *nosso mundo* –, acontecimentos atípicos geram dúvidas quanto a sua origem, resultando em uma hesitação, tanto no leitor quanto nos personagens, "a ambigüidade subsiste até o fim da aventura: realidade ou sonho? Verdade ou ilusão? [...] O fantástico é a vacilação experimentada por um ser que não conhece mais que as leis naturais, frente a um acontecimento aparentemente sobrenatural" (Todorov, 2004, p. 15-16). Afirma, ainda, que ao sair da zona de hesitação, a narrativa já não se vê no âmbito do fantástico, adentrando, então, o estranho, em que os fenômenos descritos podem ser explicados pelas leis conhecidas da natureza; ou o maravilhoso, em que, para explicar os fenômenos descritos, é preciso aceitar que as leis do universo em questão não são conhecidas, e é preciso admitir novas (Todorov, 2004, p. 24).

1 Aqui, por questões de brevidade, não será trabalhada a discussão acerca do fantástico como gênero ou modo, acatando a definição como *gênero*, o que, por si só, já carrega consigo diversas contradições. Quanto à defesa de fantástico como *modo*, recomenda-se a leitura do artigo "A literatura fantástica: gênero ou modo?" (Gama-Khalil, 2013, p. 19-31).

Todavia, essa definição não considera num todo a realidade latino-americana, sendo rejeitada, em parte, por estudiosos que entendem, por exemplo, que o fantástico pode ser suficiente quando "possui em seu interior e instiga no leitor 'o sentimento do inverossímil, incômodo, infame, incongruente, impossível, infinito, incorrigível, incrível, inaudito, inusitado, informal'" (Covizzi, 1978, *apud* Gama-Khalil, 2013, p. 28) ou, ainda, como uma simples "impressão de estranheza irredutível" (Callois, 1965, *apud* Todorov, 2004, p. 21). Afinal, como definir a atmosfera insólita que Rubião explora, ao mesmo tempo em que traz cenários e construções tão íntimos de um realismo pessimista que já tomava conta do Brasil?

Apesar das grandes contribuições de Todorov (2004), é, no mínimo, inadequado analisar obras da realidade latino-americana pela ótica europeia; considerando o contexto de "tiranias de toda ordem, opressão, governos ditatoriais, exploração econômica, extração das riquezas naturais em nome do avanço econômico mundial, um sistema educacional enfraquecido, decadência do sistema hospitalar" (Carneiro, 2018, p. 159), o fantástico se manifesta de maneira particular, como se observa entre nossos vizinhos, como em *El Aleph*, de Jorge Luis Borges (1949), *El Camino de El Dorado*, de Arturo Uslar Pietri (1947), *Hombres de Maíz*, de Miguel Ángel Asturias (1949) e *Cien Años de Soledad*, de Gabriel García Márquez (1967). Destarte, este artigo defenderá a natureza fantástica e pós-moderna de Murilo Rubião, pois

> A obra muriliana compreende algo de fantasmático, quando impõe elementos sobrenaturais aos acontecimentos cotidianos, mas também quando ressuscita o passado, utilizando-se do espaço de cidadezinhas perdidas, de personagens simples, solitárias, para as quais o progresso é causa de desentendimento e sofrimento (Aleixo, 2008, p. 188).

Entende-se que a definição prévia da perspectiva tomada neste artigo se faz necessária, justamente pelo enevoamento em que se encontram os termos aqui utilizados, bem como o lugar da obra de Rubião dentre os textos privilegiados pelo cânone brasileiro, que são, em sua maioria, documentais e históricos (Gabrielli, 2002, p. 25).

Postulada tal visão, caminha-se para os objetivos do artigo, que são, para além da análise dos aspectos fantásticos do conto de Murilo Rubião, compreender como estes refletem o sentimento de desesperança que afligiu, e ainda aflige, a sociedade brasileira após a frustração com a promessa do modernismo. Apoiando-se nos traços insólitos, observar-se-á como a inquietude e a frustração exploradas no conto *A Armadilha* (2010, p. 93-95) fundamentam-se na dualidade entre arcaico e moderno e

como, após as expectativas geradas pelo progresso, o medo da insuficiência abala os indivíduos que, esperando um desenvolvimento urbano, veem-se presos com as poucas tecnologias atingidas em terreno nacional, em um confronto claustrofóbico com o próprio atraso do país que, longe de desaparecer, apenas se manteve silencioso, em uma coexistência desarmoniosa.

A literatura e a realidade estão intimamente ligadas e, na justificativa desta análise, pautada em conceitos pós-modernos, faz-se uso das palavras do próprio Murilo Rubião, que afirma

> Acho impossível qualquer tipo de literatura que não seja de abordagem social, de participação de engajamento. Não no sentido de o escritor se transformar em militante de qualquer doutrina, seja nazista, seja comunista ou pretensamente democrática. O escritor pode tomar sua posição sem ter que militar e sem ter que participar em ação de guerrilha. Cada um tem na sociedade a sua função. Uns lutam nas selvas e outros escrevem. E talvez sejam esses os importantes, muito mais importantes do que os guerrilheiros (Rubião, 1979, p. 25).

O MEDO PÓS-MODERNO: A AMEAÇA DA INADEQUAÇÃO, A PROMESSA MODERNISTA

1917. São Paulo. Anita Maffalti. A crítica impiedosa de Monteiro Lobato. A defesa imediata de Oswald de Andrade. O entusiasmo com o avanço do mundo. 1922. Semana de Arte Moderna. Revolução artística, universalidade, novidade, novo tempo, novas formas, urbanização, nacionalismo, futurismo, promessas. Modernismo.

O Brasil, que a passos lentos construía sua literatura parnasiana, conservadora e academicista, recebe uma nova perspectiva, vinda de nomes como Oswald de Andrade, Mario de Andrade, Tarsila do Amaral, Antônio Gomide, Sergio Milliet, entre outros que, no início da década de 20, voltavam ao Brasil de seus estudos na Europa com grande entusiasmo, prontos para instaurar uma arte que caminhava, corria, ao encontro ao novo tempo. Tendo como balizadores os estudos europeus, os artistas viam-se numa revolução junto ao cenário internacional e, pela primeira vez, acreditavam estar no "tempo certo" em relação a sua produção, num movimento que visava a "acertar o relógio império da literatura nacional" (Andrade, 1928, p. 44).

A primeira fase do Modernismo carregava uma inocência quanto às dimensões de sua expansão, procurando a renovação da produção nacional, defendendo que as

fontes de seu trabalho fossem brasileiras, mas com técnicas europeias, no intuito de torná-lo reconhecido universalmente, em "uma única luta – a luta pelo caminho. Dividamos: Poesia de importação. E a Poesia Pau-Brasil, de exportação" (Andrade, 1928, p. 42). De acordo com essa visão, o movimento tinha como base a luta contra o que se considerava velho, antigo e obsoleto

> Contra o gabinetismo, a prática culta da vida. Engenheiros em vez de jurisconsutos, perdidos como chineses na genealogia das idéias.
> A língua sem arcaísmos, sem erudição. Natural e neológica. A contribuição milionária de todos os erros. Como falamos. Como somos (Andrade, 1928, p. 42).

Nesse momento, não há apenas ânsia por mudanças artísticas, há também, e principalmente, a necessidade de uma divisão explícita entre passado e futuro[2]. Mario de Andrade (1921) publica na imprensa de São Paulo uma série de artigos sobre os "mestres do passado", em que deixa essa perspectiva ainda mais nítida; a ordem do momento era a do descarte da arte passadista, o que não significava, necessariamente, apagá-la, mas sim a rejeitar como contemporânea (Moraes, 1988, p. 222). Acreditava-se que havia um compromisso com a mudança, e a arte parnasiana deveria aceitar o seu lugar no passado, "é a exigência de incorporação à ordem moderna entendida como urbana e suficientemente industrializada" (Moraes, 1988, p. 225), uma realidade que está sempre em movimento é abraçada.

Contudo, a partir da década de 1930, os modernistas perceberam que seu trabalho exigiria um retorno à realidade brasileira, orientando-se para a compreensão de questões sociais e limites históricos nacionais, não mais universais. O Modernismo da Fase de 30 visa a uma pesquisa de caráter nacional, justificável a novos países no plano universal (Andrade, 1980, *apud* Moraes, 1988, p. 235). Mesmo com esse novo entendimento, o Brasil ainda consegue ser reconhecido de forma internacional: mas apenas como um *apêndice* no volume *Les Cinq Continents*, de Ivan Goll (Moraes, 1988, p. 128), lançado no ano anterior a uma conferência de Oswald de Andrade, em Sorbonne. Esse ponto culmina no que é chamado por Moraes (1988) de *crise de participação*, quando os artistas brasileiros se percebem atrasados em relação aos países de primeiro mundo; sem relevância em um movimento que já estava assentado em outras nações.

2 Apesar de nem todos os modernistas se identificarem com a alcunha 'futurista' – em referência ao *Manifesto Futurista*, de Filippo Tommaso Marinetti (1909) –, eram assim conhecidos, por incentivarem a segregação entre a arte nova e a arte passadista.

Assim, desperta a frustração e a ideia de fracasso perante à ânsia imediatista. Acreditava-se que os mestres do passado deveriam ceder lugar aos artistas do presente. Contudo, de repente, estes veem-se forçados a dividir espaço com esse mesmo passado, considerado desajustado, logo, nasce para o indivíduo moderno o medo da inadequação.

O FIM DA UTOPIA: O PÓS-MODERNO, SUAS IMPLICAÇÕES CONCEITUAIS E A REPRESENTAÇÃO DO ATRASO

A crise da representação foi um choque para os autores modernos que buscavam escrever a identidade nacional. Ainda assim, a última fase do modernismo é marcante por seus textos de abordagem regionalista, crua e realista, que representam um novo Brasil, para além das grandes metrópoles, abarcando as dificuldades sociais na intenção de, agora, trabalhar com a figura de um indivíduo que vai de encontro à modernidade para a dominar. Contudo, como um reflexo do cenário brasileiro, esse objetivo nunca é cumprido. A cidade o oprime, mas, ao mesmo tempo, não deseja o repelir.

O Projeto Modernista tinha no avanço da indústria uma esperança de expansão para todo o país, como um catalisador do desenvolvimento e de mudanças sociais, favorecendo as massas, proporcionando proteção, bem-estar e comodidade. A frustração que nasce em seguida leva ao envelhecimento da noção de país novo, como definido por Oswald de Andrade (*apud* Moraes, 1988). O presente deixa de ser encantador e se torna hostil. O romance passa, então, a ressaltar a condição do atraso, do fracasso. A realidade pede pelo "pós": pós-vanguarda, pós-utópico, pós-moderno.

> Sem perspectiva utópica, o movimento de vanguarda perde o seu sentido. Nessa acepção, a poesia viável do presente é uma poesia de pós-vanguarda, não porque seja pós-moderna ou anti-moderna, mas porque é pós-utópica. Ao projeto totalizador da vanguarda, que, no limite, só a utopia redentora pode sustentar, sucede a pluralização das poéticas possíveis. Ao *princípio-esperança*, voltado para o futuro, sucede o *princípio-realidade*, fundamente ancorado no presente (Campos, 1984, *apud* Bueno, 2004, p. 88, grifos do autor).

O prefixo "pós" é repleto de significações, com notável divergência entre as definições que abarca, o termo sequer é completo em si mesmo, sempre buscando por um complemento: "pós o quê?", apesar disso, consegue constituir, ao mesmo tempo, contradições e reflexões valiosas. A extensa gama de estudos pós-modernos é, também,

um retrato da condição desorientada quanto à compreensão de mundo e de realidade vigentes, "havia tantos espaços na realidade quanto perspectivas sobre ela [...] há tantas realidades quanto pontos de vista" (Ortega; Gasset, 1910, *apud* Harvey, 1992, p. 245).

Sabendo-se que as delimitações temporais, principalmente no que diz respeito aos períodos artísticos – ou períodos de vanguarda –, são flexíveis, entende-se que falar de um pós-modernismo, ou mesmo de um modernismo, não abrange um momento exato, enquadrado por linhas absolutas; pelo contrário, o movimento artístico-literário é concebido em um espectro horizontal. Considerando essa versatilidade, ainda que o marco pós-moderno seja definido após 1970 (Harvey, 1992; Anderson, 1999), compreendê-lo exige perceber a década de 1970 não como o princípio, mas como o ponto de consumação de um estado social que se construía desde o fim da Segunda Guerra Mundial, em 1945, com consequências materiais e psicológicas devastadoras à população, que agora via o avanço tecnológico pela lente de seu potencial negativo (Guedes; Mourão, 2018, p. 208).

Com essa virada no cenário, os traços pós-modernos se destacam: o momento é definido pelo pessimismo e sentimento de impotência quanto à perspectiva de futuro. A ascensão do capitalismo se contrapõe às promessas anteriores, principalmente no que diz respeito ao progresso e à universalidade; uma contradição que carrega transformações de ordem social e cultural, visto que, com o fim das certezas, inicia-se um período inexato, em que as condições comportamentais do indivíduo são oprimidas pelas superestruturas da sociedade.

Faz-se pertinente, também, assentar que as manifestações pós-modernas são predominantes nos Estados Unidos da América (EUA) e nos países da Europa, sendo o contexto pós-moderno latino-americano delineado por parâmetros próprios, uma vez que "a 'modernização' de economias européias ocorria velozmente, enquanto todo o impulso da política e do comércio internacionais era justificado como o agente de um benevolente e progressista 'processo de modernização' num Terceiro Mundo atrasado" (Harvey, 1992, p. 42).

Inicia-se a era da Sociedade do Consumo (Guedes; Mourão, 2018, p. 208), momento em que a produção cultural

> Tornou-se integrada à produção de mercadorias em geral: a frenética urgência de produzir novas ondas de bens com aparência cada vez mais nova (de roupas a aviões), em taxas de transferência cada vez maiores, agora atribui uma função estrutural cada vez mais essencial à inovação e à experimentação estéticas (Mandel, 1975, *apud* Harvey, 1992, p. 65).

Assim, os produtos passam a ser criados com o propósito de, rapidamente, tornarem-se obsoletos. Nesse sentido, a necessidade de substituição frenética é plantada no inconsciente popular, produzindo um estado de ansiedade geral, uma atmosfera claustrofóbica, em que o medo da desatualização leva à euforia aflita para com as próximas novidades, cerne da exaustiva necessidade de pertencer: "longe estava o 'júbilo' da ruptura inicial da representação pelo pós-moderno; um invencível mal-estar dava agora o tom da época. O pós-moderno era 'melancolia'" (Anderson, 1999, p. 43).

O indivíduo se vê, agora, em um presente fragmentado. O ambiente urbano, por sua vez, outrora balizador de esperanças, expectativas e segurança, um campo de oportunidades e desenvolvimentos impensáveis até então, revela-se hostil e imponente. A evolução da sociedade do consumo, ao contrário de prover melhorias às grandes massas, aumenta a desigualdade e coloca em evidência mais essa falha em sua promessa.

> Se a primeira [fase] revelou aos indivíduos a estimulante e sedutora existência de grandes espaços nos quais implementar a construção e o aprimoramento de si mesmo, a segunda tornou a primeira inacessível para a maior parte dos indivíduos (Baumann, 2009, p. 9).

O cenário urbano pós-moderno evidencia a contradição modernista, aqueles que migravam do campo rumo à esperança de uma cidade com mais conforto e proteção, após os resultados "progressistas" presenciados, percebem a cidade, na verdade, como uma ameaça. Encerrados na armadilha da civilização, anseiam pela proteção contra os antigos perigos, bem como contra os novos e imprevisíveis riscos. Ânsia essa que pode ser sanada pelas generosas vendas de muros, cercas, armas... E por um incisivo aprofundamento das diferenças de classe; assegurando a clausura da classe média nos shoppings e o despejo dos pobres à paisagem opressora de um lado, e à falta de perspectiva de habitação de outro (Harvey, 1992, p. 79).

Um racionalismo modernizador (Proença Filho, 1988, p. 35) toma conta da sociedade, entende-se que as expectativas anteriores não eram menos que utópicas e, como utopias[3], estavam fadadas ao fracasso. Não obstante, a promessa era revigorante, as metanarrativas, caracterizadas por sua natureza absoluta, traziam um conforto otimista, pois nelas os resultados do desenvolvimento tecnológico eram garantidos, e o que fosse inadequado era facilmente descartado, acreditando-se que o progresso seria suficiente para incluir a todos.

3 O "não-lugar", termo, aqui, entendido como um lugar perfeito que, contudo, não existe.

> O "progresso" – antes manifestação extrema de otimismo radical e promessa de uma felicidade duradoura e universalmente compartilhada – resultou no contrário do que prometia. Hoje se formulam previsões apavorantes e fatalistas, e o progresso representa a ameaça de uma inexorável e inevitável mudança que não promete paz nem repouso, mas crises e tensões contínuas, sem um segundo de trégua, uma espécie de "jogo das cadeiras" no qual um segundo de distração pode levar à derrota irrevogável, à exclusão sem apelo. Em lugar de grandes expectativas e doces sonhos, a palavra progresso evoca uma insônia povoada de pesadelos: "ser deixado para trás", perder o trem, ser atirado para fora do veículo por um movimento brusco (Baumann, 2009, p. 26).

No cenário brasileiro, os reflexos da guerra são acoplados ao fim da primeira Era Vargas e à, já mencionada, percepção de atraso em relação a outros países. Nesse contexto, os sintomas pós-modernos são intensificados, visto que o mal-estar que assola os países de primeiro mundo também afeta a conjuntura nacional, com o agravante das condições sociais e econômicas precárias de um país de terceiro mundo, assim, a euforia de outrora é repugnada.

O indivíduo, em busca de uma identidade que assegure seu lugar no mundo, volta-se à literatura intimista e psicológica, mais subjetiva, narrando as aflições de um sujeito cada vez mais fragmentado, "essa atitude de rompimento com os ideais primevos do Modernismo brasileiro, e com o Realismo Socialista vestido de Regionalismo praticado pela Segunda Geração do Modernismo, faz com que essa Terceira Geração seja tratada como pós-modernista" (Guedes; Mourão, 2018, p. 207).

Ainda que o pós-moderno no Brasil carregue inúmeros questionamentos acerca de sua existência, é certo que se trata de um período de manifestações extremas, de transições em que, de acordo com Proença Filho (1995, p. 8, grifos meus), "o *fato pós-modernista*, em termos estéticos, é uma realidade". É interessante destacar, aqui, a expressão "fato pós-modernista", um determinante que estabelece um período do qual já não é possível retornar, a sociedade se vê diante de um limite ultrapassado, cujo caminho a percorrer é sinuoso e sombrio. As obras que correspondem a esse estado de espírito se mostram peculiares, aderindo ao movimento com as especificidades de um país latino-americano de terceiro mundo que, após a crise de participação, vê-se como o "participante pobre e indefinido" (Moraes, 1988, p. 229).

> Não se conseguiu atingir nem a sociedade justa, nem a liberdade plena, nem a paz perene, anseios utópicos da modernidade. O mundo contemporâneo vive, mais do que nunca, equilibrado pelo terror, apesar de racionalmente justificado pelo *status quo* e avalizado pelos veículos de comunicação de massa (Proença Filho, 1995, p. 38-39).

Como resultado, o produto estético passa por novas reflexões, assim como novos critérios são definidos para a sua valoração. De acordo com Proença Filho (1995, p. 42-44), os traços específicos dessa abordagem no Brasil são: a) intensificação do ludismo na criação literária; b) tendência à utilização deliberada da intertextualidade; c) ecletismo estilístico; d) maior destaque no exercício da metalinguagem; e) figuração alegórica de tipo hiper-real e metonímico; f) fragmentarismo textual; g) centramento na linguagem; e h) preferência por elementos de caráter pessoal, social e antiformal na poesia.

O Brasil, país de dimensões continentais, apresenta uma ampla gama de textos e gêneros que trabalham com essas particularidades, assim, além da intensificação do ludismo na criação literária e a figuração alegórica de tipo hiper-real, sobre as quais se debruçam os interesses desta análise, dividem-se, no espaço, a "Geração de 45", o movimento da Poesia Concreta, a Instauração-Práxis, o movimento do Poema-Processo, o Tropicalismo, a Poesia Marginal, o Neoconcretismo, a Arte Postal, dentre outros movimentos que recebem, por si só, estudos complexos e análises profundas (Proença Filho, 1995, p. 42-44).

O primeiro traço da literatura pós-moderna brasileira, apontado acima (Proença Filho, 1995), a intensificação do ludismo na criação literária, é caracterizado por uma extrapolação desse elemento (que já se destacava no Modernismo) com uma dimensão experimentalista, definida pelo autor como um "anarquismo criador" (Proença Filho, 1995, p. 42), devido a sua natureza metafórica para as novas liberdades sociais que se apresentam ao povo.

Combinado à exploração do ludismo, vemos um maior interesse nos contos que, com sua natureza breve, tornam-se grandes aliados às metáforas sociais e urbanas, exibindo uma dose de realidade e fragmentação aos enredos banais do cotidiano. É, sem dúvida, distinto o resultado literário dessas manifestações, em que se observa – não apenas em Murilo Rubião – um novo conto, breve e hiper-realista, e que abarca, nesse hiper-realismo, o fantástico como uma resposta disruptiva aos panoramas tradicionais, como afirma Alvarez (2014, p. 24), "o fantástico [...] nutre-se do real, é profundamente realista, porque sempre oferece uma transgressão dos parâmetros que regem a ideia de realidade do leitor".

Se o embate entre o *modernismo tardio* e o *pós-moderno* se intrinca, o fato pós-moderno, por sua vez, faz-se evidente ao ultrapassar os limites antes acatados e ao extrapolar os elementos textuais que levam a quebra da expectativa a patamares subjetivos que atormentam cada indivíduo. Essa quebra de expectativas do contexto pós-moderno é propícia aos escritos fantásticos, visto que a fragmentação do Eu resulta em crises

existenciais e, com a efemeridade dos objetos, os próprios seres humanos se colocam no lugar de produto, também sujeitos à obsolescência e à perda de sentido do real, bem como o texto fantástico,

> Entranhando no contexto real e cotidiano do leitor, constitui o mais terrífico de sua existência: descobrir-se completamente desprovido de sentido, imerso num mundo povoado de convencionalismos e banalidades, que o levam à constatação de sua insignificância diante do que não consegue explicar satisfatoriamente para si mesmo (Alvarez, 2014, p. 21).

O fantástico, em seu contexto contemporâneo, almeja o realismo justamente para que seja possível trabalhar o medo da insignificância, oferecendo uma transgressão (Roas, 2014) ao leitor, como reflexo da própria sensação de que as regras conhecidas do mundo moderno já não são tão seguras como se pensava. Não podendo explicar as rápidas mudanças sociais, o leitor busca encontrar, no conto fantástico, um lugar de reconhecimento que o faça se sentir compreendido, mesmo que em condições inevitavelmente pessimistas.

A ARMADILHA E SUAS REPRESENTAÇÕES DO PÓS-MODERNISMO

Situado em 1965[4], o conto *A Armadilha* (2010, p. 93-95) narra a chegada de Alexandre Saldanha Ribeiro – seu nome inteiro nos é entregue, como se despertasse algum

4 O conto *A Armadilha* (2010, p. 93-95) foi publicado, originalmente, no livro *Os Dragões e Outros Contos* (1965) e, posteriormente, republicado em *A Casa do Girassol Vermelho* (1978). Murilo Rubião é conhecido por seu intenso trabalho de reescrita, e por ter publicado apenas 33 contos durante toda a sua vida, os quais reeditou o quanto pôde, ora adicionando trechos, ora os retirando. Entendendo a mutabilidade dos textos de que se tem acesso, é relevante especificar o contexto da obra aqui analisada. Utiliza-se versão editada para obra póstuma. Ainda que não se trate de um trabalho filológico, supõe-se que passou pelo crivo da edição crítica, cujo objetivo é "determinar a última redação do autor, i.e., a edição baseada em suas notas sobre a derradeira edição em que lhe foi possível intervir em seu próprio texto. [...] A edição crítica pretende justamente restabelecer o princípio de que se deve oferecer ao leitor um texto o mais próximo possível da forma última concebida pelo autor" (Araújo, 2012, p. 247-248). Portanto, acredita-se que o satisfatório trabalho da Companhia de Bolso apresente uma versão que pode ser considerada como a versão última – ou mais próxima da última – desejada pelo autor. Devido ao contexto particular dos escritos de Rubião, vale apontar que a escolha de trabalhar apenas com uma versão do conto se dá por este não ser um artigo comparativo; é importante, também, considerar que, independentemente da escolha do autor – ou mesmo do editor –, a partir do momento em que chega às mãos do leitor, o texto a este pertence, e quaisquer tentativas de controle não serão promissoras. Logo, caminhamos com o que se pode trabalhar: a análise.

significado para o leitor, ao contrário de sua história que é completamente omitida, negando um passado a esse protagonista – a um prédio antigo e com aspecto abandonado, onde, ele acredita, irá encontrar um oponente com quem travará um combate. Desse personagem, além do nome, sabe-se apenas que é um homem viajado, que carrega consigo uma grande bagagem e uma imensa confiança. Uma pessoa obstinada quanto à tarefa que precisa cumprir e, como uma alegoria ao modernismo, traz a expectativa de um conflito que não pode ser adiado, menos ainda evitado, mas, apesar da ansiedade para o confronto, seus planos são frustrados por uma não-resolução que é, na melhor das hipóteses, decepcionante.

Em primeira instância, faz-se necessário analisar o ambiente do conto, marcante por sua carga insólita, desconfortável e opressora, bem como pela alegoria aos destroços modernistas. O primeiro traço, já no primeiro parágrafo, desse modernismo fracassado, detém-se na opção de Alexandre por usar a escada, a despeito de haver um elevador no prédio. Ora, o elevador, por sua criação funcional, é representante da tecnologia e do avanço modernista, assinalado como um diferencial entre o urbano e o rural no imaginário popular (Harvey, 1992, p. 19); não obstante, o protagonista opta por seguir seu caminho pela escada.

É possível interpretar a decisão de Alexandre como um desinteresse enfadonho, afinal, a rapidez e a eficiência do elevador já não o impressionam, a escolha do termo "desprezou" demonstra uma perspectiva que abjeta o elevador, rebaixa-o, como desdém às modernidades que outrora despertariam deslumbramento, e que agora são reflexo de destroços urbanos, da perda de um sonho "da cidade ideal – racionalizável, controlável e unificável – do discurso moderno" (Germano, 2009, p. 427).

Para além do inicial tom pessimista acerca do progresso, a descrição opressiva causa incômodo desde o começo do conto: "já no décimo pavimento, meteu-se por um longo corredor, onde a poeira e detritos emprestavam desagradável aspecto aos ladrilhos. Todas as salas encontravam-se fechadas e delas não escapava qualquer ruído que indicasse presença humana" (Rubião, 2010, p. 93). É possível observar diversos elementos que desenvolvem o próprio prédio como um personagem, com traços de antagonista, que parece querer impedir Alexandre de chegar ao seu destino. Desde o longo corredor – insólito por remeter a uma figura abandonada, que desperta a desconfiança do leitor – até às portas fechadas, que indicam uma obstrução material, colocando o protagonista numa posição impotente e apequenizada, construindo o prenúncio de um possível apagamento de Alexandre, como em "parou diante do último escritório e perdeu algum tempo lendo uma frase, escrita a lápis, na parede"

(Rubião, 2010, p. 93), presságio da efemeridade do tempo, em que a ênfase recai sobre a essência alterável do que é escrito a lápis: incerto e passível de ser apagado, que ameaça constantemente o que se acreditava ser definitivo.

O antagonismo entre Alexandre e o ambiente persiste pois, de um lado, o protagonista mantém-se obstinado a ter seu embate e, por outro, mesmo as portas querem o impedir de avançar:

> [...] experimentou a maçaneta, que custou a girar, como se há muito não fosse utilizada. Mesmo assim não conseguiu franquear a porta, cujo madeiramento empenara. Teve que usar o ombro para forçá-la. E o fez com tamanha violência que ela veio abaixo ruidosamente. Não se impressionou. Estava muito seguro de si para dar importância ao barulho que antecedera a sua entrada numa saleta escura, recendendo a mofo (Rubião, 2010, p. 93).

É significativo notar que a narrativa converge para um cenário arruinado, velho e, portanto, fraco e descartável; contudo, ao mesmo tempo, essa propriedade é o que lhe traz força, mesmo quando Alexandre força a abertura de uma porta, a ação é acompanhada por um grande barulho, dando vida ao ambiente que mesmo – aparentemente – derrotado, não o faz de forma silenciosa. Esses aspectos operam o estranhamento e o medo característicos do conto, que se dão pela "onipresença dos não lugares e os espaços degradados e disfóricos" (Germano, 2009, p. 433).

O estado de tensão gerado tem fundamento, uma vez que, após a ilusória vitória de Alexandre contra o prédio e suas portas, tem-se um vislumbre da armadilha que o aguardava. Mesmo após todo esforço necessário anteriormente, ele não desconfia da porta semicerrada que o esperava – não totalmente aberta, nem fechada ou trancada como as anteriores, mas semicerrada, como se à espreita –, a despeito do encontro humano que se dá no desenrolar do conto, é possível inferir que a armadilha recai precisamente no fato de o prédio ter influência direta sobre os acontecimentos narrados, e Alexandre, ao desprezá-lo, não se atém ao real antagonista, que trabalha ativamente contra ele.

Como resultado, no momento em que empurrou a porta, "um terror súbito imobilizou-o" (Rubião, 2010, p. 93). Entra em cena, então, a terceira figura, que Alexandre acreditava ser seu único inimigo e contra quem pretendia, irrevogavelmente, travar um embate: "sentado diante de uma mesa empoeirada, um homem de cabelos grisalhos, semblante sereno, apontava-lhe um revólver. Conservando a arma na direção do intruso, ordenou-lhe que não se afastasse" (Rubião, 2010, p. 93). A descrição desse

personagem, chamado apenas de Velho, é essencial para carregar os atributos, tanto do fantástico quanto do choque entre o que se considerava a "evolução do modernismo" e a "arte passadista".

O Velho, assim como Alexandre, demonstrava estar resoluto e seguro quanto ao seu papel nesse encontro, contudo, de forma mais tranquila e experiente, apresentando uma personalidade metódica, exprimindo que aguardava Alexandre "há dois anos, desta cadeira, na mesma posição em que me encontro, aguardava-o certo de que você viria" (Rubião, 2010, p. 94). Aqui, antes da possível representação pós-moderna, o insólito coloca-se em evidência novamente.

A fala do Velho suscita desconforto e dúvida acerca da natureza desse personagem, personificação do mistério, com seus olhos desconcertantemente azuis, sem passado, que parece saber tudo, ou, pelo menos, mais do que deveria; e que, sem objetivo, coloca-se apenas a esperar, no mesmo lugar e com as mesmas "roupas esgarçadas", levantando o questionamento, ainda que efêmero, sobre a possibilidade de um homem ficar por dois anos na mesma posição, tão abandonado quanto o ambiente em que se encontrava, sem uma força sobrenatural atuando sobre ele. Essa dúvida, por breve que seja, mantém-se no plano da incerteza, afinal, não se sabe se ele diz a verdade – e realmente esteve parado por dois anos, o que seria, pelas regras do *nosso mundo*, impossível – ou se usa uma hipérbole. Nesse ponto o fantástico se asserta e "a segurança em relação à realidade entra em crise" (Roas, 2014, p. 68), como o mofo do ambiente, aglutina-se à descrição opressiva do lugar em que "[...] tudo respirava bolor, denotava extremo desmazelo" (Rubião, 2010, p. 93), provocando uma atmosfera insólita e insegura.

A insegurança concretiza a união entre o fantástico e o pós-moderno, pois, após as inúmeras mudanças vivenciadas pela sociedade, surge coletivamente a dúvida acerca dos limites de nossa própria realidade. A literatura fantástica, por sua vez, busca exprimir esse sentimento de fragmentação do real, por meio da transgressão e da problematização das perspectivas de existência humana, pondo em evidência a ameaça ao mundo como o conhecemos, ao sugerir que as regras conhecidas podem não ser tão fixas como se acreditava, "o mundo da narrativa fantástica (seja no século XIX ou nestes tempos pós-modernos) sempre é o nosso mundo [...]. Como contraste para fenômenos cuja presença impossível problematiza a ordem precária em que fingimos viver mais ou menos tranquilos" (Roas, 2014, p. 187).

O Velho pode representar, também, a visão do modernismo utópico sobre o passado. Logo, da mesma forma que o choque entre modernismo e passadismo não teve resolução, culminando na crise da representação, o grande choque esperado no conto não ocorre, a despeito do desprezo de um sobre o outro. Alexandre traz consigo, na mesma medida, euforia e raiva explosivas, uma "irritação antiga" (Rubião, 2010, p. 94), em que mesmo os olhos do Velho despertam lembranças desagradáveis. Além disso, cede ao desespero quando percebe que seus planos serão frustrados e, em seu furor imediatista, tentar iniciar um ataque, em nítido contraste com o Velho, que volta à sua calma habitual.

> – Seu caduco, não tem medo que eu aproveite a ocasião para matá-lo? Quero ver sua coragem, agora, sem o revólver.
> – Não, além de desarmado, você não veio aqui para matar-me.
> – O que está esperando, então?! – gritou Alexandre. – Mate-me logo!
> – Não posso.
> – Não pode ou não quer?
> – Estou impedido de fazê-lo. Para evitar essa tentação, após tão longa espera, descarreguei toda a carga da arma no teto da sala.
> Alexandre olhou para cima e viu o forro crivado de balas. Ficou confuso. Aos poucos, refazendo-se da surpresa, abandonou-se ao desespero. Correu para uma das janelas e tentou atirar-se através dela. Não a atravessou. Bateu com a cabeça numa fina malha metálica e caiu desmaiado no chão.
> Ao levantar-se, viu que o velho acabara de fechar a porta e, por baixo dela, iria jogar a chave.
> Lançou-se na direção dele, disposto a impedi-lo. Era tarde. O outro já concluíra seu intento e divertia-se com o pânico que se apossara do adversário:
> – Eu esperava que você tentaria o suicídio e tomei a precaução de colocar telas de aço nas janelas.
> A fúria de Alexandre chegara ao auge:
> – Arrombarei a porta. Jamais me prenderão aqui!
> – Inútil. Se tivesse reparado nela, saberia que também é de aço. Troquei a antiga por esta.
> – Gritarei, berrarei!
> – Não lhe acudirão. Ninguém mais vem a este prédio. Despedi os empregados, despejei os inquilinos.
> E concluiu, a voz baixa, como se falasse apenas para si mesmo:
> – Aqui ficaremos: um ano, dez, cem ou mil anos (Rubião, 2010, p. 94-95).

O final do conto nega ao leitor e a Alexandre uma resolução, mesmo quando este tenta pôr um fim à situação com o suicídio, não é bem-sucedido, pois a função do Velho, por sua vez, é garantir que nada aconteça. Sendo, justamente, "nada" o grande terror de um modernismo que garantia mudanças radicais para o rumo do Brasil. O protagonista se mostra peça insubstituível do fantástico, cumprindo a função de identificação com o leitor e como figura do fracasso modernista instaurado no Brasil.

Apesar das diferenças primordiais entre o Velho e Alexandre, é significativo entender que ambos estão, consciente e irremediavelmente, ligados pelo passado, por uma enigmática figura chamada Ema, indicando que, mesmo com estados de espírito divergentes, eles sabem que, a partir do momento de encontro no prédio decadente, o verdadeiro antagonista, eles estão fadados a se tornarem o mesmo: esquecidos e descartados. O conflito é inconclusivo e se instaura uma convivência forçada entre um passado que se sabe velho e um "novo passado", que acreditava ser o futuro imbatível; ambos em um ambiente que os relega ao pior horror da modernidade: "derivou disso uma doença que poderíamos chamar de medo de ser inadequado" (Baumann, 2009, p. 10).

Alexandre carrega consigo a ilusão de ser novo, de ser *atualizado*, e realmente o fora por um tempo, até perceber que tudo o que é novo pode ser alienado com surpreendente rapidez, esquecido – independentemente de seus gritos violentos e das tentativas de escapar da obsolescência –, obrigado a coexistir de forma nada harmoniosa com o que é velho e a aceitar sua condição de *novo velho*, uma vez que "o intervalo entre a decadência do antigo e a formação e estabelecimento do novo constitui um período de transição, que sempre deve ser necessariamente marcado pela incerteza, pela confusão, pelo erro" (Calhoun, *[s.d.], apud* Harvey, 1992, p. 115).

Em seu recente cárcere, é notável que o ambiente (que mesmo em sua decrepitude já era mais forte que os personagens) também passa por mudanças, como as telas e a porta de aço que foram adicionadas, não no intuito de promover segurança, mas de fomentar a hostilidade e representar a condição do indivíduo excluído numa cidade pós-moderna em que

> Os produtos descartados por essa nova extraterritorialidade [...], são os espaços abandonados e desmembrados – aqueles que Michael Schwarzer chama de "zonas fantasmas", na quais "os pesadelos substituem os sonhos, e perigo e violência são mais comuns que em outros lugares" (Schwarzer, 1998, *apud* Baumann, 2009, p. 13-14).

O que se coloca em evidência, aqui, é o atraso e a exclusão, os quais se esperava que o modernismo superasse, mas este não o fez. O texto é, em peso, descrente de qualquer transformação positiva gerada pelo modernismo, "o que o arruinou foi a falta de percepção de que nada adiantam técnicas modernas diante de uma estrutura social que se mantém intocada" (Bueno, 2004, p. 90), abarcando apenas a figura desse herói fracassado que, ciente de sua impotência, assevera o insólito como representa-

ção do sentimento pós-moderno. É notável, inclusive, que todos personagens sejam desprovidos de passado, em um contexto que lhes nega a subjetividade, condenando-os ao esquecimento,

> Não possuir uma história ou um passado significa não possuir existência. As personagens de Murilo não se constituem indivíduos competentes para a ação de mudança do mundo circundante. Esmagados por uma sociedade opressora, vivem à margem, como simples testemunhas da História, que se passa diante deles, sem lhes legar participação nela (Aleixo, 2008, p. 197).

O sentimento de insuficiência que o sujeito contemporâneo carrega é explicitado em Alexandre, que se vê obrigado a travar uma luta que sabe que perderá, e não é desconhecido para o leitor o amargo sabor do reconhecimento quando ele perde.

CONCLUSÃO

Neste artigo, objetivou-se analisar o conto *A Armadilha* (2010, p. 93-95), de Murilo Rubião, destacando, além de sua manifestação no gênero fantástico, os aspectos pós-modernos representados, acreditando que ambos atuam mutuamente na significação do texto, entretanto, ainda que seja impossível analisar um lado e ignorar o outro, pouco se encontra sobre traços pós-modernos nas obras de Rubião, talvez por esse ser um campo muito recente no que diz respeito à literatura brasileira – o termo "pós" continua gerando diversas contradições e carece de pesquisas aprofundadas, afinal, o mal-estar social acarretado pelo avanço do capitalismo é um *fato*, e a literatura não foge de explorar o tema, sendo o termo aceito ou não.

Nesse sentido, é relevante considerar que a investigação da literatura brasileira se manteve, majoritariamente, no campo da busca pela identidade nacional, por meio do texto documental. Contudo, com os ecos pós-modernos, vê-se um movimento em reação, abarcando temas que representem individualidades e subjetividades, não necessariamente uma representação da figura nacional, mas dos interesses e angústias dos indivíduos afetados pelo mal-estar geral causado pela ascensão do extremo capitalismo. Por um lado, desperta a ânsia para se entender e se encontrar em uma realidade fragmentada, por outro, nasce a consciência da impotência diante de um mundo industrializado que visa ao crescimento econômico em detrimento do bem-estar coletivo.

Logo, como resposta a essa inquietude, observa-se a expansão de gêneros abstratos e do fantástico como meio de lidar com o caos urbano e com o caos interno, com a sensação de fracasso nas tentativas de adaptação a um mundo em constante movimento. Uma literatura que surge como uma expressão da ameaça contemporânea de inadequação, de que o mundo conhecido, talvez, deixe de existir e, com ele, o senso de pertencimento e de compreensão coletiva e individual.

Aqui, Murilo Rubião mostra-se excepcional, com seu texto que cumpre a função de problematizar a relação do sujeito com a realidade e de transgredir, por meio da literatura, o estado normal do mundo como o conhecemos, extrapolando a condição de incompletude, efemeridade e pequenez em que o indivíduo pós-moderno se encontra, usando a narrativa fantástica como forma de fazer o leitor questionar até que ponto sua realidade pode ser confiável.

Em sua coleção de apenas 33 obras, um dos destaques dos textos de Rubião – que valem estudo individual – são os versículos bíblicos em formato de epígrafe para cada conto. *A Armadilha* (2010, p. 93-95) conta com a seguinte epígrafe: "Porque se a trombeta der um som confuso, quem se preparará para a batalha? (Primeira epístola de São Paulo aos Coríntios, XIV, 8)" (Rubião, 2010, p. 93), que é, além de um prenúncio da armadilha contra o protagonista, um grande representativo do mal-estar social daqueles que reconhecem na cidade uma ínfima esperança de progresso, mas também um inimigo, que trabalha ativamente por um giro de aceleração que se intensifica profusamente, em uma "sociedade do 'descarte' [...]. Ela significa mais do que jogar fora bens produzidos [...]. Significa também ser capaz de atirar fora valores, estilos de vida, relacionamentos estáveis, apego a coisas, edifícios, lugares, pessoas e modos adquiridos de agir e ser" (Harvey, 1992, p. 258).

O sujeito moderno, esperançoso para com o desenrolar das evoluções tecnológicas, não se preparou para as atrocidades cometidas em nome do progresso e, ansioso para abandonar o retrógrado, não observou que, talvez, ele mesmo se encaixasse nesse grupo em declínio, como resultado, percebe-se nas mãos de um sistema que o coage a se mostrar sempre útil, para que não seja, também, descartado. O indivíduo moderno não se preparou para a batalha que se armava, por não conhecer o som do perigo, portanto, transfigurou-se no indivíduo pós-moderno, que colhe os frutos de uma armadilha da qual não sabe como escapar.

Esse sentimento cresce em proporções avassaladoras, à medida que o sistema econômico revela os sinais do capitalismo tardio, implicando gerações cada vez mais pessimistas e sem perspectiva de futuro, uma vez que o progresso atropela, diaria-

mente e em velocidade vertiginosa, cada vez mais direitos. Possibilidades que antes eram consideradas básicas, hoje são tidas como privilégio. Nesse contexto, os textos de Murilo Rubião seguem relevantes como uma voz às situações que colocam o indivíduo em constante estado de atenção, de medo da obsolescência, mas que não dão perspectiva de solução ou saída e, menos ainda, de um desfecho favorável.

Ademais, os passos de Murilo Rubião foram essenciais para o gênero fantástico no contexto pós-moderno brasileiro, abrindo caminho para uma produção cultural que busca, gradativamente, explicitar seus anseios por meio do insólito; além de chamar atenção para os medos sociais, a arte dá vazão à necessidade de enxergar o abjeto, apropriar-se dele para, então, poder o expurgar. É de extrema relevância compreender não apenas o caminho de Murilo Rubião no gênero, mas também que os medos sociais geram ansiedade e hesitação que, muitas vezes, só podem ser explorados pela arte.

Em uma sociedade afetada pelo peso de uma economia de terceiro mundo, fomentada pelo imperialismo de países de primeiro mundo, uma ameaça ditatorial (que há tão pouco tempo foi vencida e já reconstrói forças), um retorno ao conservadorismo e, por fim, uma exaustiva condição de sobrevivência num contexto desfavorável à garantia de direitos, cuidados e segurança, o retorno ao fantástico, em todas as suas vertentes, é necessário para que tais angústias possam ser compreendidas profundamente e para que a "trombeta da batalha" não pareça emitir um som confuso.

Considerando o exposto, fica em aberto retomar o questionamento quanto ao apagamento de obras fantásticas no terreno brasileiro, crendo que, devido ao olhar hostil do cânone para o gênero, perdem-se grandes investigações e compreensões da literatura como um aparelho de reconhecimento social e individual. O estudo do gênero fantástico na realidade brasileira pós-moderna, mesmo que em crescimento, pede por expansão, pois é transgressor por natureza e por contexto, é ele que nos leva refletir sobre os limites, medos ou desejos que somos incapazes de manifestar diretamente e, consequentemente, sobre o meio para que seja possível se encontrar como sujeito em uma realidade que tenta extinguir o que é subjetivo.

REFERÊNCIAS

ALEIXO, Sandra Elis. O universo fantástico de Murilo Rubião. *Revista Trama*, v. 4, n. 8, p. 187-198, 2008. DOI: https://doi.org/10.48075/rt.v4i8.2398. Disponível em: https://e-revista.unioeste.br/index.php/trama/article/view/2398. Acesso em: 15 set. 2024.

ALVAREZ, Roxana Guadalupe Herrera. Apresentação do autor. *In*: ROAS, David. *A ameaça do fantástico*: aproximações teóricas. Tradução de Julián Fuks. São Paulo: Editora Unesp, 2014, p. 11-27.

ANDERSON, Perry. *As Origens da Pós-Modernidade*. Tradução de Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.

ANDRADE, Oswald. Manifesto da poesia Pau-Brasil. *In*: NUNES, Benedito (org.). *A utopia antropofágica*: A antropofagia ao alcance de todos. São Paulo: Globo, 1924, p. 41-45.

ANDRADE, Oswald. Manifesto antropófago. *In*: NUNES, Benedito (org.). *A utopia antropofágica*: A antropofagia ao alcance de todos. São Paulo: Globo, 1928, p. 47-52.

ARAÚJO, Emanuel. Edição crítica. *In*: ARAÚJO, Emanuel. *A construção do livro*: princípios da técnica de editoração. Rio de Janeiro: Lexicon, 2019, p. 183-270.

BAUMAN, Zygmunt. *Confiança e medo na cidade*. Tradução de Bruno Mondadori. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

BUENO, Luís. Nação, nações: os modernistas e a geração de 30. *Via Atlântica*, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 83-97, 2004. DOI: https://doi.org/10.11606/va.v0i7.49789. Disponível em: https://revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/49789. Acesso em: 11 out. 2024.

CARNEIRO, Fabiana Simão Belize. Murilo Rubião e José J. Veiga e a oposição ao racionalismo nos contos "O lodo" e "Os Cascamorros": breves considerações. *Letras&Letras*, Uberlândia, v. 34, n. 2, p. 156-170, 2018. DOI: https://doi.org/10.14393/LL63-v-34n2a2018-10. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/39868. Acesso em: 16 set. 2024.

GABRIELLI, Murilo Garcia. O lugar do fantástico na literatura brasileira. *Itinerários*, Araraquara, v. 19, p. 25-33, 2002. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/itinerarios/article/view/2652. Acesso em: 15 set. 2024.

GAMA-KHALIL, Marisa Martins. A literatura fantástica: gênero ou modo? *Terra roxa e outras terras*: *Revista de Estudos Literários*, v. 26, p. 19-31, 2013. DOI: https://doi.org/10.5433/1678-2054.2013v26p18. Disponível em: https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/terraroxa/article/view/25158. Acesso em: 15 set. 2024.

GERMANO, Idilva Maria Pires. As ruínas da cidade grande: imagens da experiência urbana na literatura brasileira contemporânea. *Estudos e Pesquisas em psicologia*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 2, p. 425-466, 2009. DOI: https://doi.org/10.12957/epp.2009.9113. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/revispsi/article/view/9113. Acesso em: 19 set. 2024.

GUEDES, Maria Sebastiana de Morais; Mourão, Alexandre Guedes. O pós-modernismo na literatura brasileira: "Triângulo das águas" de Caio Fernando de Abreu. *Decifrar*, Manaus, v. 6, n. 11, p. 203-216, 2018. DOI: https://doi.org/10.29281/rd.v6i11.4319. Disponível em: https://www.periodicos.ufam.edu.br/index.php/Decifrar/article/view/4319. Acesso em: 13 nov. 2024.

HARVEY, David. *A condição pós-moderna*: uma Pesquisa sobre as Origens da Mudança Cultural. Tradução de Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Edições Loyola, 1992.

MORAES, Eduardo Jardim. Modernismo Revisitado. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 220-238, 1988. Disponível em: https://periodicos.fgv.br/reh/article/view/2165. Acesso em: 10 set. 2024.

PROENÇA FILHO, Domício. *Pós-modernismo e Literatura*. São Paulo: Ática 1995.

ROAS, David. *A ameaça do fantástico*: aproximações teóricas. Tradução de Julián Fuks. São Paulo: Editora Unesp, 2014.

RUBIÃO, Murilo. Armadilha. *In*: RUBIÃO, Murilo. *Obra completa*. São Paulo: Companhia de Bolso, 2010, p. 93-95.

RUBIÃO, Murilo. A opção do fantástico: entrevista com Murilo Rubião. [Entrevista concedida a] Elizabeth Lowe. *Revista Escrita*, São Paulo, ano IV, n. 29, p. 24-33, 1979. Disponível em: https://murilorubiao.com.br/wp-content/uploads/2022/07/Elizabeth-Lowe-A-opcao-do-fantastico-1979.pdf. Acesso em: 20 jan. 2025.

TODOROV, Tzvetan. *Introdução à Literatura Fantástica*. Tradução de Maria Clara Correa Castello. São Paulo: Editora Perspectiva, 2004.

A LEITURA E A INSERÇÃO DA LITERATURA AFRO E INDÍGENA PARA O PÚBLICO INFANTOJUVENIL NA ESCOLA

Reading and introducing Afro and indigenous literature to children and young people at school.

CÉLIA REGINA DELÁCIO FERNANDES

Professora titular da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).
Doutora em Teoria e História Literária pela UNICAMP e
pós-doutora em Letras pela UEM.
Atua na graduação e na pós-graduação em Letras, com pesquisa
nas áreas de literatura, ensino e formação de leitores.
Orcid: https://orcid.org/0000-0002-2046-7244

MARCIA ALVES DE FREITAS

Membro fundadora do Centro Cultural de Divulgação e Valorização das
Culturas Afro-brasileiras e Africanas de Dourados (MS) - Quintal de Palmares.
Mestre em Letras pela Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD.
Professora de Língua Portuguesa e Literatura da rede estadual de ensino de MS.
Orcid: https://orcid.org/0000-0002-6227-2883

Resumo: Diante da oferta crescente de aplicativos de vídeos curtos, que concorrem diretamente pela atenção infantojuvenil, a leitura tem ocupado um espaço cada vez menor no cotidiano do brasileiro. Nesse cenário restrito concedido à leitura literária, torna-se necessário analisar que tipo de literatura tem sido ofertada a esse público, bem como sua qualidade e ideologia. Apesar de o Brasil ser uma nação miscigenada, persistem no país as disparidades socioeconômicas e de representatividade entre as populações negra e branca. Mesmo com a obrigatoriedade exigida pelas Leis nº 10.639/03 (Brasil, 2003) e nº 11.645/08 (Brasil, 2008), que determinam a inclusão da temática "História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena" no currículo oficial da rede de ensino, sua aplicação permanece limitada e sob uma perspectiva eurocêntrica. Com base na literatura de Kabengele Munanga, Paulo Freire, Adriana Ribeiro, Renata Trindade Severo, Maria da Glória Bordini, Vera Teixeira de Aguiar e Antonio Candido, entre outros, pretende-se discutir as contribuições da literatura infantojuvenil afro e indígena na formação do indivíduo. Além disso, busca-se propor reflexões a respeito de sua abordagem na realidade

educacional e ressaltar a importância da valorização dessa literatura e de sua diversidade étnico-cultural para a construção de uma sociedade mais inclusiva e igualitária.
Palavras-chave: literatura infantojuvenil afrodescendente e indígena; literatura infantojuvenil indígena e afro-brasileira.

Abstract: In light of the growing supply of short-video applications that compete directly for the attention of children and adolescents, reading has occupied an increasingly smaller space in the daily lives of Brazilians. Within this restricted space granted to literary reading, it becomes necessary to analyze the type of literature offered to this audience, as well as its quality and ideology. Although Brazil is a miscegenated nation, socioeconomic and representational disparities between the Black and white populations persist in the country. Despite the mandate enforced by Laws No. 10,639/03 (Brazil, 2003) and No. 11,645/08 (Brazil, 2008), which mandate the inclusion of the theme "Afro-Brazilian, African, and Indigenous History and Culture" in the official curriculum of the school system, its implementation remains limited and bound to a Eurocentric perspective. Based on the literature of Kabengele Munanga, Paulo Freire, Adriana Ribeiro, Renata Trindade Severo, Maria da Glória Bordini, Vera Teixeira de Aguiar, and Antonio Candido, among others, this study aims to discuss the contributions of Afro and Indigenous children's and youth literature to individual development. Furthermore, it seeks to offer reflections regarding its approach within the educational reality, and to emphasize the importance of valuing this literature and its ethnic-cultural diversity for the construction of a more inclusive and egalitarian society.
Keywords: Afro-descendant and indigenous children's and youth literature; indigenous and Afro-Brazilian children's and youth literature.

INTRODUÇÃO

Diante da oferta crescente de aplicativos de vídeos curtos, que concorrem diretamente pela atenção infantojuvenil, a leitura tem ocupado um espaço cada vez menos no cotidiano do brasileiro. Nesse cenário restrito concedido à leitura literária, torna-se necessário analisar que tipo de literatura tem sido ofertada a esse público, be como sua qualidade e ideologia. Apesar de o Brasil ser uma nação miscigenada, persistem no país disparidades socioeconômicas e de representatividade entre as populações negra e branca. Mesmo com a obrigatoriedade exigida pelas Leis no. 10.639/03 (Brasil, 2003) e no. 11.645/08 (Brasil, 2008), que determinam a inclusão da temática "História

e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena" no currículo oficial da rede de ensino, sua aplicação permanece limitada e sob perspectiva eurocêntrica.

Para enfrentar essa problemática, este trabalho estabelece como objetivo geral discutir as contribuições da literatura infantojuvenil afro e indígena na formação do indivíduo, a partir do arcabouço teórico de autores como Kabengele Munanga, Paulo Freire, Adriana Ribeiro, Renata Trindade Severo, Maria da Glória Bordini, Vera Teixeira de Aguiar e Antonio Candido, entre outros. Como objetivos específicos, a pesquisa busca: a) propor reflexões críticas a respeito da abordagem dessa literatura na realidade educacional brasileira; e b) ressaltar a importância da valorização da diversidade étnico-cultural no ambiente escolar como ferramenta para a construção de uma sociedade mais inclusiva e igualitária.

Para alcançar tais objetivos, a presente pesquisa está estruturada em três perspectivas principais, além desta introdução e das considerações finais. A primeira abordagem visa o impacto dos meios digitais no hábito de leitura infantojuvenil e o panorama da leitura atual. O segundo viés dedica-se à análise das Leis 10.639/03 (Brasil, 2003) e 11.645/08 (Brasil, 2008), discutindo os desafios de sua aplicação prática e a permanência do eurocentrismo no currículo. Por fim, o terceiro enfoque apresenta o embasamento teórico-crítico sobre a literatura afro e indígena, evidenciando seu papel transformador na formação cidadã e social dos estudantes.

LEITURA E LITERATURA INFANTOJUVENIL

Convém iniciar um discurso a respeito da leitura, desde e sua importância na sociedade a partir de Antonio Candido, em seu texto *O direito à literatura* (Candido, 1995), que situa o indivíduo numa sociedade de pesos e valores desiguais entre as diversas camadas sociais. Ele nos fala do difícil acesso aos livros que as camadas menos abastadas possuem, das suas dificuldades com tempo e disponibilidade de livros. Também discute o preconceito, a falta de entendimento e acesso a direitos dessa parcela da população negligenciada.

A visão da criança ou adolescente que já possui a responsabilidade efetiva do auxílio, e às vezes da responsabilidade solo, do sustento de sua família, pagamento de contas e ajuda na criação dos irmãos, em concorrência com a frequência a aulas e a educação acadêmica, nos vislumbra a divisão de tarefas e tempos desse indivíduo. É comum um indivíduo atravessar um dia inteiro de afazeres profissionais e/ou

domésticos, somente lhe restando o período noturno para a dedicação aos estudos e leituras. Essas leituras tendem, pelo cansaço físico (em um panorama generalista), a terem uma menor absorção do que ao indivíduo que tem privilégios sociais em sua rotina diária.

O ambiente em que o indivíduo está inserido também precisa ser observado. Nem todos as escolas públicas de ensino têm, disponíveis aos alunos, livros acadêmicos ou livros literários, e, por vezes, os textos literários, são apresentados dentro da disciplina de Língua Portuguesa, para manuseio e/ou consulta.

Com todos esses percalços impostos pela sociedade, no decorrer do tempo, e de forma gradativa, o desempenho do estudante das classes populares tende a ter inferior destaque que a um estudante que se desenvolva num ambiente menos restritivo, e que ofereça melhores condições de aprendizagem.

Aos alunos das classes mais abastadas, principalmente de escolas particulares, é obrigatória a aquisição de livros didáticos de qualidade e livros literários. Em escolas particulares, também é comum a oferta da disciplina de literatura, que trabalhará de forma mais especifica os livros literários e sua historiografia. Geralmente dispõem de equipamentos como projetores de *slides*, além de salas de leituras, bibliotecas com títulos atuais, laboratórios etc. Além das especificidades de ordem estrutural, também há a atenção com singularidades acadêmicas. Nessa situação, por ocasião da maior inserção dos temas na sociedade em geral, vê-se um acréscimo na inclusão das questões afro e indígenas.

Há principalmente nas escolas particulares, situações em que ações antirracistas foram ignoradas e complementadas pela desconstrução da importância de se abordar o tema do racismo, visto terem em sua maioria alunos brancos, a quem o racismo não atinge; e nem em sua realidade estrutural há interesse na mudança social que a educação antirracista possa possibilitar.

Apesar das diferenças de tratamento de conteúdos específicos, Antonio Candido nos afirma:

> [...] a luta pelos direitos humanos pressupõe a consideração de tais problemas, e chegando mais perto do tema eu lembraria que são bem incompressíveis não apenas os que asseguram a sobrevivência física em níveis decentes, mas os que garantem a integridade espiritual. São incompressíveis certamente a alimentação, a moradia, o vestuário, a instrução, a saúde, a liberdade individual, o amparo da justiça pública, a resistência à opressão etc.; e também o direito à crença, à opinião, ao lazer e, por que não, à arte e à literatura. (Candido, 1995, p.173-174).

Por assim dizer, o indivíduo deveria ter assegurado, como seu direito essencial, o direito a literatura para que possa sonhar. Que lhe seja permitido, diante de todas as penúrias que enfrenta em sua rotina diária, o enternecimento pela literatura. Ainda segundo Candido, a literatura tem o poder de nos humanizar, pela experiência literária de atravessamento da vida do outro. Pelo aprendizado na vivência daquilo que não pertence a nossa rotina, e a compreensão dos sentimentos na concretude literária a que é exposto.

Paulo Freire (1989, p. 9) defende que a leitura da realidade antecede a leitura das palavras, de modo que a compreensão de um texto está intrinsecamente relacionada às experiências, aos contextos sociais e à visão de mundo construída pelo leitor. Assim, o significado atribuído às palavras não decorre apenas de seu sentido lexical, mas também das vivências individuais que orientam a interpretação. Cada sujeito desenvolve um percurso singular de formação leitora, influenciado por sua trajetória pessoal, cultural e social, o que repercute em suas preferências de leitura, em suas escolhas de autores, em sua compreensão da realidade e na maneira como dialoga e influencia outros leitores. Além disso, Freire (1989, p. 17) compreende a educação como um processo essencialmente dialógico, no qual ensinar e aprender constituem práticas indissociáveis. Nessa perspectiva, o educador também aprende na interação com os educandos, rejeitando uma concepção autoritária de ensino baseada na ideia de que apenas o professor detém o conhecimento.

A inserção do indivíduo no universo da leitura (criança ou adulto), deverá levar em consideração sua comunidade, suas crenças, culturas e contextos. O respeito a individualidade é necessário e imprescindível, resultando, o não cuidado a esse item, no desenvolver da aversão pela atividade.

A visão de mundo da criança difere da visão de mundo do adulto, razão pela qual ela se relaciona com as narrativas de maneira particular, construindo imaginativamente um universo em que tudo se torna possível. Conforme Bordini e Aguiar (1988, p. 14), cada obra estabelece um "pacto entre autor e leitor", no qual o leitor aceita suspender sua realidade imediata para ingressar no universo ficcional. Assim, passa a reconhecer o mundo criado pela narrativa como um mundo possível, vivenciando, por meio da imaginação, as experiências das personagens (Bordini; Aguiar, 1988, p. 14).

A introdução à leitura para a criança se dá desde a contação de histórias. O primeiro contato com o texto se dá oralmente, através da voz da mãe, pai, irmão ou professor. O entrelaçamento da realidade com os personagens constrói um universo paralelo quase palpável, com o qual a criança dialoga, ainda depois de terminada a

trama. Seus personagens irão inundar outras brincadeiras, gerarão a outros ouvintes versões daquela primeira narrativa.

O ouvir histórias pode estimular o desenhar, o musicar, o teatrar, o imaginar, o brincar, o ver o livro, o escrever, o querer ouvir novamente, conforme Abramovich (1997) nos enuncia. A participação ativa nas decisões que se tomarão a partir da leitura de uma história poderão influenciar beneficamente no desenvolvimento do gosto pela leitura.

> Não devíamos esquecer nunca que o destino da narração de contos é o de ensinar a criança a escutar, a pensar e a ver com os olhos da imaginação. A narração é um antiquíssimo costume popular que podemos resgatar da noite dos séculos, mas nunca tecnificá-la com elementos estranhos a ela. Usar *slides* ou qualquer outro meio de ilustração e distração é interferir e neutralizar a sua mensagem, que é sempre auditiva e não visual. (Elizagaray, 1981 *apud* Abramovich, 1997, p.23).

São nos livros infantis que os estereótipos dos personagens se estabelecem. As características ressaltadas são nos textos: a bruxa e o gigante são personagens feios, monstruosos ou deformados – criando a repulsa instintiva e detonando o medo. A bruxa não é mostrada como um ser misterioso, que domina os saberes, se coloca como o ser a ser temido. Da mesma forma a fada, a princesa, a mocinha têm o modelo predominante da raça ariana: cabelos loiros, pele e olhos claros, corpo esbelto e sempre bem vestida. Nessa mesma toada se desenvolvem os demais personagens, sendo sempre os bonzinhos descritos como brancos e /ou limpos e os maldosos como sujos, feios e possivelmente não brancos. (Abramovich, 1997, 36-37).

A família preta somente há pouco tempo se viu representada nos livros, embora ainda raramente os membros dessa família se apresentem em cargos de poder. A imagem do homem como o motorista, o trabalhador braçal, e da mulher como a empregada doméstica ou babá foram reforçados como papéis naturais à população negra. A empresária, o médico, o advogado negro, ainda não têm a naturalidade instituída na literatura infantojuvenil.

DA INSERÇÃO DA LITERATURA AFRO E INDÍGENA

Não estamos a discutir a qualidade dos desenhos que se representam nos livros, estamos a refletir sobre a representatividade dos personagens e o estreitamento de visão que esse tipo de trabalho pode vir a significar.

> A inserção de literatura afro, desde a educação infantil, é imprescindível, a adoção de livros com personagens negros em destaque reforça a afirmação pessoal da criança negra, e traz naturalidade na presença de negros em papéis de destaque às crianças não negras. [...] Mas ficar atento aos estereótipos, estreitadores da visão das pessoas e de sua forma de agir e de ser... E ajudar a criança leitora a perceber isso (Abramovich, 1997, p. 40).

O estereótipo colonizador ainda está muito presente entre a população, fomentando diferenças e desrespeitando crenças e culturas. Ele define, através da identificação da imagem, as pessoas boas e más, as confiáveis e as condenadas à desconfiança, os estereótipos de poder, as vozes a serem preferencialmente ouvidas. Mesmo a definição de "feio" e "bonito" ainda seguem esse critério colonizador.

No contexto atual, após muita luta dos movimentos raciais e indígenas, conseguiu-se, mesmo que pouco, a inclusão da cultura, da beleza e de algumas crenças afro. Todo o universo indígena, desde o próprio indígena, ainda é severamente discriminado e por conta desse preconceito, ainda temos hoje uma representatividade aquém a visibilidade numerária da população.

Levando-se em conta a sociedade preconceituosa em que somos inseridos, com a formação articuladamente branca em seus cargos de poder, e com juízos de valor ainda de um padrão eurocêntrico, todo o conceito de bom e mau transita por caminhos de preceitos ainda colonizadores.

A promoção da cultura afro e indígena, por força de lei, devem ser incluídas e vistas na educação escolar, com base na lei 9.394/1996 (Brasil, 1996), modificada pela lei 10.639/03 (Brasil, 2003), e posteriormente pela lei 11.645/08 (Brasil, 2008).

> Art. 1º O art. 26-A da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:
>
> "Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.
>
> § 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

> § 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras." (Brasil, 2008).

Embora essa obrigatoriedade se estabeleça tão claramente na lei, na prática o que vemos ainda é muito pouco. Mesmo o conteúdo sendo veiculado nos livros didáticos dos níveis fundamentais e médio, e tendo, nos dias atuais, um acréscimo tímido na representatividade da literatura infantojuvenil, o que se verifica ainda é um conteúdo com viés eurocêntrico e por vezes visto de forma panorâmica. A inserção do trabalho dessas culturas se dá de forma contida, e com diferenças significativas nas diversas classes sociais da sociedade.

Contudo, antes mesmo de se discutir a abordagem da diversidade cultural nas escolas, é preciso reconhecer a continuidade de um apartheid social cujas raízes remontam ao processo de colonização. Nesse contexto, Forquin (1993, p. 125) observa que uma das funções da educação consiste em promover a inserção da criança na cultura em que viverá, transmitindo as tradições consideradas representativas da identidade de uma sociedade. Historicamente, porém, esse processo foi orientado por uma perspectiva eurocêntrica, que definiu quais conhecimentos e manifestações culturais seriam legitimados no espaço escolar. Como consequência, a população negra foi frequentemente colocada em uma posição de subalternidade, tendo suas referências culturais invisibilizadas ou reduzidas à aceitação de um modelo cultural dominante.

Assuntos referentes a conteúdo afro, suas histórias, suas religiões e culturas são vivenciadas entre as pessoas comuns na sociedade, porém são poucos discutidas nas escolas e mesmo na Academia. Embora esses temas sejam visitados transversalmente em disciplinas como história, artes, geografia etc., o que se nota ainda é a adoção de uma visão panorâmica na abordagem dos assuntos.

Alguns tipos de preconceitos atuam sobre esses assuntos considerados polêmicos como: a concepção de que algum tipo específico de crença ou prática religiosa é superior ou mais desenvolvida que outra; a tendência de se dar mais atenção a culturas ocidentais, em detrimento a outras não ocidentais; o entendimento que a ciência e outros vertentes de pesquisa são inferiores no continente africano, levando a negligenciar ou minimizar a importância da cultura afro; a tendência de achar que algumas culturas, religiões, mitos e lendas da cultura africana são coisas ultrapassadas ou desnecessárias; o pensamento que tribos do continente africano são exóticas, primitivas, desconsiderando tradições complexas ou aspectos contemporâneos.

Apenas como exemplo de tema trazemos o sincretismo religioso. Ainda que o sincretismo religioso tenha tornado a admissão de orixás possível (por parte da sociedade não simpatizante com o posicionamento religioso), e os entendido como "equivalentes" a santos da Igreja Católica, a abordagem desse assunto em sala de aula ainda se estabelece como um tabu. Existe ainda em sala de aula o entendimento empírico que esses orixás se equivalem a entidades espirituais com pouco desenvolvimento e/ou "malignos", de maneira que quem pratica uma religião que admita essas entidades possa ainda não ser plenamente aceito e por vezes tratado como pária. Pensamentos como esse podem levar a interpretações distorcidas, e a uma compreensão limitada de seus significados para as pessoas e as sociedades.

É importante enfatizar que o sincretismo religioso foi um método utilizado para originar religiões brasileiras mesclando conceitos de outras religiões, de forma primordial cultos africanos, rituais indígenas e católicos (Ribeiro, 2023). E já que abordamos o assunto não nos esqueçamos que dentro desse pretenso sincretismo religioso não há a conversa a respeito das características de fenótipos dos santos e dos orixás entendidos como similares, visto que os orixás decorrem da África, continente com sua maioria de população negra, logo, com orixás negros; e os santos dos colonizadores europeus, continente com maioria branca, portanto, com santos brancos...

O sincretismo que se vende é a idealização na mesma entidade (ideologicamente colonizada e supostamente branca). Somente dentro das comunidades negras, a defesa férrea do biotipo negro é imposta. Há de se ressaltar que se tratou de um processo opressor físico e psicológico em que se permitia o culto aos orixás africanos desde que adaptado ao formato católico, e embora isso faça parte do passado histórico do país, de forma experiencial ainda existem casos que denunciam o preconceito religioso, inclusive com ataques violentos, na sociedade atual.

> Como, então, reverter esse quadro preconceituoso que prejudica a formação do verdadeiro cidadão e a educação de todos alunos, em especial os membros dos grupos étnicos, vítimas do preconceito e da discriminação racial? Não existem leis no mundo que sejam capazes de erradicar as atitudes preconceituosas existentes nas cabeças das pessoas, atitudes essas provenientes dos sistemas culturais de toda a sociedades humanas. No entanto, cremos que a educação é capaz de oferecer tanto aos jovens como aos adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos que foram introjetados neles pela cultura racista na qual foram socializados. (Munanga, 2005, p.17).

A possibilidade de trazer para a sala de aula as experiências dos alunos, a familiaridade deles com temas como esse, como a obra *Amora* do escritor Emicida (2018), e *Minha mãe é negra sim!*, de Patrícia Santana (2008), podem proporcionar uma experiência de enriquecimento social aos envolvidos e cooperar na desmistificação do assunto e consequentemente possibilitar a abordagem de outros temas raciais e/ou polêmicos à discussão em sala de aula.

O educador antirracista norte-americano Robin DiAngelo nos fala da intolerância de pessoas brancas em relação às negras e indígenas por algo que vai muito além da pele, incluem valores, crenças, perspectivas e experiências básicas que são supostamente partilhadas por todos, mas que na verdade são encontradas principalmente entre pessoas brancas (Diangelo, 2018); enquanto que a educadora Edith Piza define a branquitude como um lugar estrutural a partir do qual uma pessoa branca vê os outros e a si mesma, como uma posição de poder, e um lugar confortável de onde é possível atribuir aos outros algo que não se atribui para si mesmo: a raça (Piza, 2002 *apud* Carone, 2002). O homem branco não se contempla como uma "raça", estende somente aos não brancos a racionalização. A racionalização se daria somente às raças "inferiores", indivíduos historicamente colonizados e entendidos como "minorias" dentro da sociedade, mesmo que numericamente esse termo não se concretize.

Ainda que identificado o problema, seguimos com ele. Os professores, em larga escala, ainda não receberam preparo especial para lidar com o ensino da cultura africana e indígena e suas reais influências na formação da sociedade, razão pela qual ou trabalham esses temas de forma superficial ou não trabalham esses temas. Nesse sentido, esse ponto se torna um obstáculo para o pleno estabelecimento da lei 11.645/08 (Brasil, 2008). Sendo assim, é primordial a preparação desses profissionais, principalmente os que atuam na educação infantil e ensino fundamental, onde as descobertas do corpo, das similaridades e diferenças entre os colegas do grupo se dão.

Somado a isso, a inserção da cultura de matriz afro-brasileira enfrenta barreiras que perpassam o campo religioso. Discursos conservadores e impregnados de intolerância religiosa frequentemente tensionam o espaço escolar, sob a falsa premissa de que a valorização da diversidade étnico-cultural ameaçaria dogmas hegemônicos. A inserção da cultura afro passa por obstáculos que também incluem a religião. "Nas escolas estão tentando colocar nossos filhos contra os valores cristãos ensinando que a homossexualidade é algo normal e que é natural as religiões demoníacas (referência

as afros)[1]. Por isso devemos escolher políticos de acordo com a moral cristã, por causa dos nossos filhos." (Macedo & Oliveira, 2008, p. 45).

Desse modo, a vertente religiosa do docente no discernimento e entendimento das outras manifestações de fé é um ponto importante a ser observado. Como a sala de aula é o reino do professor, efetivamente é ele quem dita com qual perspectiva será introduzido ao estudante qualquer conteúdo, sob qual prisma e enfoque um determinado tema será trabalhado. De maneira alguma queremos colocar essa questão como regra, mas ignorar que essa situação existe, não é razoável.

Determinadas vertentes neopentecostais pautadas no monoteísmo exclusivo, tendem a desqualificar sistemas religiosos que divergem de sua doutrina – sejam eles baseados em cultos a santos, orixás, outras entidades ou mesmo a ausência da crença. A partir desse princípio, constrói uma ideologia de combate às demais expressões de fé como representações do mal, incitando, por vezes, seus adeptos a adotarem um firme discurso contra outras religiões.

No que se refere às culturas africanas e às religiões de matriz africana, observa-se a recorrente associação de seus elementos a práticas consideradas malignas, o que contribui para a produção e a disseminação de discursos de ódio. Nesse sentido, Brugger (2007, apud Souza, 2018, p. 118) define o discurso de ódio como manifestações discursivas que insultam, intimidam ou discriminam indivíduos e grupos em razão de características como raça, cor, etnia, nacionalidade, sexo ou religião, podendo também incitar a violência e a intolerância contra essas pessoas. Em relação às religiões de matriz africana, esse tipo de discurso reforça estereótipos historicamente construídos e legitima práticas de exclusão e discriminação.

O discurso de ódio, independentemente de sua motivação — racial, religiosa, étnica, de gênero ou nacionalidade —, pode ultrapassar o plano da ofensa verbal e assumir formas concretas de violência. Diversos episódios demonstram que a discriminação e a intolerância podem resultar em perseguições, agressões físicas e até mesmo na morte de pessoas pertencentes a grupos historicamente vulnerabilizados. Por essa razão, a escola desempenha um papel fundamental na formação de sujeitos capazes de reconhecer, problematizar e combater práticas discriminatórias, promovendo valores pautados no respeito aos direitos humanos, na convivência democrática e na valorização da diversidade cultural.

1 Parênteses nossos.

Nesse contexto, não se defende a inclusão do ensino religioso confessional no currículo escolar, uma vez que a escola pública deve preservar seu caráter laico. Defende-se, entretanto, o estudo histórico, cultural e social das religiões de matriz africana, da mesma forma que são abordados conteúdos relacionados à história da Igreja Católica, às Cruzadas e ao surgimento do Protestantismo. Essa abordagem contribui para ampliar o conhecimento sobre diferentes tradições religiosas e culturais, além de favorecer o enfrentamento de preconceitos e estigmas historicamente construídos.

Essa necessidade expandir os horizontes históricos e culturais no ambiente escolar, salvaguardando a laicidade do Estado, encontra na literatura infantojuvenil um terreno fértil para a sua efetivação prática. Longe de se restringir aos livros didáticos, a desconstrução de preconceitos e a valorização da identidade negra ganham contornos lúdicos e representatividade por meio de narrativas ficcionais contemporâneas. Sob essa perspectiva a inclusão das matrizes africanas na dinâmica escolar não se limita ao componente curricular de História, mas demanda uma infiltração estética que perpassa as práticas de leitura desde a primeira infância. É por meio do livro ilustrado que as subjetividades e a pluralidade étnico-racial deixam a abstração da legislação e passam à experiência concreta e afetiva dos estudantes. Essa transição do institucional para a sensibilidade artística traz uma lenta, porém constante, transformação no mercado editorial, abrindo caminhos para obras que desafiam o histórico silenciamento da negritude.

Nesse sentido, embora ainda tenhamos uma oferta muito maior de livros infantojuvenis direcionados, prioritariamente, para a população branca, temos tido um crescente na oferta de literatura para a população negra. Na obra *O jabuti não está nem aí*, livro infantojuvenil do autor Itamar Assumpção (2023), que integra o programa *Leia com uma criança* do Itaú Social, temos a apresentação de um personagem (o jabuti) em diferentes situações, o integrando com a sociedade. Através das imagens de Dalton Paula, o livro coloca questões importantes à criança e ao adulto e possibilita reflexões que se originam do reconhecimento e aceitação das diferenças étnico-culturais, sociais e raciais levantadas. Apesar do humor e do bom trabalho de suavização imposto pela paleta de cores utilizada, suscita no leitor mais atento a subversão das imagens a leitura de uma crítica social afiada.

Também desse projeto, a obra *De passinho em passinho*, de Otávio Júnior (2021), com ilustrações de Bruna Lubambo, dando o protagonismo aos moradores da comunidade ilustrada. O texto é desenvolvido em versos traçando de forma poética a trajetória dos jovens de periferia e suas realidades. Fala de seus amores e dores e faz alusão a

letras que falam da vida da comunidade e sua luta diária. Comenta sobre a inserção da música como válvula de escape em suas letras, e a dança como possibilidade de entretenimento, fortalecendo a disseminação da cultura marginalizada e inclusão social.

A dúvida a algum tema racial, surgida na sala de aula, sempre merecerá um debate conciliador, e se faltar algum esclarecimento, se algum ponto for obscuro ao professor, ele deve buscar esse conhecimento e voltar à discussão do assunto se esmerando no cuidado ao incentivo de uma visão antirracista. Também deve incentivar aos alunos essa busca, dando a eles voz, responsabilidade social, acolhimento e segurança para a discussão quando essa informação for repassada a terceiros num possível embate em suas vidas fora do ambiente escolar.

Todo esse processo agrega valor ao letramento racial, entendido uma ferramenta que nos ajuda a perceber como a raça opera na sociedade brasileira, ou seja, é uma prática de leitura do mundo (Severo, 2021), uma forma de observarmos como a sociedade opera diante de situações diversas e perceber os privilégios que o homem branco tem e mantém, e as barreiras impostas às populações negras.

Ao compreender a branquitude como uma identidade étnico-racial e reconhecer seu papel na manutenção de estruturas de privilégio construídas historicamente em detrimento de outros grupos étnicos, o letramento racial emerge como uma importante ferramenta para promover mudanças de atitudes, percepções e práticas sociais. Nessa perspectiva, Ferreira (2014, p. 250) argumenta que a construção de uma sociedade mais justa e igualitária exige o envolvimento de pessoas brancas e negras em processos de reflexão crítica sobre as relações raciais e o racismo, especialmente no contexto escolar. Para a autora, esse trabalho deve atravessar todas as áreas do currículo, contribuindo para uma educação comprometida com a equidade e com o enfrentamento das desigualdades raciais

Na leitura da literatura afro e/ou indígena, mais do que somente indicar o livro, o professor deverá acompanhar o processo da leitura, tentando auxiliar o aluno em suas dificuldades, discutindo a obra de maneira a o motivar na continuidade. A apresentação de autores negros e indígenas, a condução por esses temas, o esclarecimento de dúvidas, sempre em acompanhamento da sala, devem ser procedimentos habituais, e o aluno precisa sentir do professor o interesse em lhe esclarecer dúvidas e apresentar obras que contemplem e agucem sua curiosidade, fazendo com que o interesse não se perca, nem se dissolva pela ignorância à duvida do aluno.

Cada obra precisa ser tratada como única, lendo-se além do literal, trabalhando-se os aspectos sociais da literatura, trazendo cada novo texto à observação, reflexão e análise do aluno junto à sociedade e sua comunidade. Promover a inclusão da literatura negra e indígena, escrita por negros e indígenas, é de grande importância para que se fortaleçam esses indivíduos e que sua representatividade se torne mais relevante na sociedade.

Entender que todo o texto tem sua motivação; que nenhuma mensagem é inocente; que toda a escrita tem um público alvo; que toda a imagem tem a intenção de transmitir mais do que somente o símbolo, que ela quer também transmitir uma ideologia, o ponto de vista do enunciador, e fazer o aluno discernir criticamente esse conteúdo, desenvolvendo sua capacidade cognitiva e autônoma, precisa ser o objetivo do professor.

Numa sociedade estruturalmente racista como a nossa, embora tenhamos assegurado por lei a obrigatoriedade da inclusão no currículo oficial da rede de ensino de assuntos que envolvam a história e cultura africana e indígena, ainda estamos aquém do desejado. Apesar da representatividade do negro hoje se fazer presente nos livros didáticos, ela ainda é pequena e por vezes ainda colonizada e eurocêntrica.

A convivência com a história negra e indígena, na literatura e transversalmente em outras disciplinas, trará o empoderamento do povo negro e indígena e o letramento racial, hoje ainda tímido, entre a população não negra/indígena.

Diante disso se faz clara a necessidade premente do aumento do letramento racial, tanto para docentes, quanto para discentes. A ênfase no estudo, no diálogo, no acolhimento das diferenças, no esclarecimento de pontos divergentes e a clareza dos conceitos são armas que podem nos conduzir ao entendimento e ao discernimento das diferenças.

CONCLUSÃO

Apesar de passarem mais de 500 anos após o “descobrimento do Brasil” (invasão e violência), e mais de 130 anos da declaração da abolição da escravatura, infelizmente, ainda temos uma cultura racista e que segrega socialmente a sociedade. E quando falamos de segregação social, vemos os indígenas e negros representados na maioria

dessa população, pela falta de oportunidades, pelo preconceito enraizado, pelo entendimento do branco em uma superioridade que somente se estabelece pelo racismo.

A análise realizada evidencia a necessidade da inserção da literatura afro e indígena voltada ao público infantojuvenil, constituindo é uma ferramenta essencial para a formação crítica, social e cidadã dos estudantes. Apesar dos avanços legais instituídos pelas leis 10.639/03 e 11.645/08, que determinam a obrigatoriedade da temática no currículo escolar, a prática pedagógica permanece restrita e ancorada em uma perspectiva eurocêntrica. Essa limitação decorre, frequentemente, de uma formação docente com lacunas em relação às relações étnico-raciais, o que evidencia a urgência de um letramento racial mais aprofundado para esses profissionais. O trabalho demonstra que a incorporação das culturas de matriz africana e indígena e suas narrativas podem contribuir para o fortalecimento da identidade, para o combate aos estereótipos e para a valorização da diversidade étnico-cultural, aspectos fundamentais na construção de uma sociedade mais inclusiva e igualitária.

Nesse sentido, cabe à escola e aos docentes assumir o compromisso de ampliar o letramento racial, promover debates que desconstruam preconceitos e incentivar a leitura de obras de autores negros e indígenas, aproximando os estudantes de suas realidades e experiências. A literatura, ao humanizar e abrir horizontes, torna-se não apenas um direito, mas também um instrumento de transformação social. Portanto, a efetiva valorização da produção literária afro e indígena no ambiente escolar é um passo indispensável para superar desigualdades históricas e consolidar uma educação verdadeiramente plural e emancipatória.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura Infantil*: gostosuras e bobices. São Paulo. Scipione, 1997.

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. *Literatura: A formação do leitor*: alternativas metodológicas**.** Porto Alegre. Mercado Aberto, 1988.

BRASIL. *Constituição (1988).* Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. *Lei 9394/96* de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

BRASIL**.** *Lei 10.639/03* de 10 de janeiro de 2003. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico- Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. *Lei 11.645/08* de 10 de Março de 2008. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

BRUGGER, Winfried. Proibição ou proteção do discurso do ódio? Algumas observações sobre o direito alemão e americano. *Revista de Direito Público*, ano IV, n. 15, pp. 114-147, jan./fev./mar. de 2007.

CANDIDO, Antônio. *O direito à literatura*. Vários escritos. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

DIANGELO Robin. *Por que é tão difícil para os brancos falarem sobre racismo.* Boston: Beagon Press, 2018.

EMICIDA. *Amoras***.** Ilustrações: Aldo Fabrini. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2018.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. Teoria racial crítica e letramento racial crítico: narrativas e contra narrativas de identidade racial de professores de línguas. *Revista da ABPN*, v. 6, n. 14, p. 236-263, jul-out. 2014. Disponível em: https://abpn-revista.org.br/site/article/view/141. Acesso em: 28 maio 2026.

FORQUIM, Jean-Claude. *Sociologia: Um novo olhar*. São Paulo: Editora Ática, 1993.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler:* em três artigos que se completam. 23 ed. São Paulo: Autores associados,1989.

MACEDO, Edir & OLIVEIRA, Carlos. *Plano de poder:* Deus, os cristãos e a política. São Paulo: Ed. Thomas Nelson. 2008.

MUNANGA, Kabengele (Org.). *Superando o racismo na escola***.** 2ª. ed. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília, 2005.

PIZA, Edith. Porta de vidro: entrada para a branquitude. *In*: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (orgs.). *Psicologia social do racismo*: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 59-90.

RIBEIRO, Adriana. *Sincretismo religioso:* A intersecção das crenças e culturas. Politize. com.br, 2023. Disponível em: Sincretismo religioso: a intersecção de culturas e crenças. Acesso em: 28 maio 2026.

SANTANA, Patrícia Maria de Souza; ilustrações Hyvanildo Leite. *Minha mãe é negra sim!*. Belo Horizonte MG: MAZZA Edições, 2008.

SEVERO, Renata Trindade. Letramento racial e técnicas de si. *Fórum Linguístico,* Florianópolis, v. 18, n. 3, p 6400-6415, jul/set. 2021. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/82010. Acesso em: 01 jun. 2026.

SOUZA, Mariana Jantsch de. Discurso de ódio e dignidade humana*:* Uma análise da repercussão do resultado da eleição presidencial de 2014. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 57(2), 922-953. 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/j/tla/a/BqJsGQQbc6csP838MJrRDfx/abstract/?lang=pt. Acesso em: 26 maio 2026.

VIOLÊNCIAS CONTRA MULHERES: UM ESTUDO DE CASOS MIDIÁTICOS DE INVERSÃO DE DISCURSO

Violence Against Women: A Study of Media Cases of Discourse Inversion

BAKTALAIA DE LIS ANDRADE LEAL

Doutor em Letras Pela PUC-Minas; professor adjunto, nível 3, da Universidade do Estado da Bahia.

Orcid: https://orcid.org/0000-0001-7509-7263

EVA SOUZA GUIMARÃES

Graduação em Letras Vernáculas, Universidade do Estado da Bahia-UNEB, Campus XX-Brumado-Ba, Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias-DCHT. Pesquisadora do grupo de pesquisa CETRI - Círculo de Estudo do Texto, Recepção e Interpretação - CNPq.

Orcid: https://orcid.org/0009-0001-2930-1371

Resumo: O presente artigo tem como objetivo analisar o poder e a influência da ideologia dominante na construção do discurso do agressor em casos de violência contra mulheres. Com base nos pressupostos teóricos da Análise do Discurso, a investigação possui natureza descritiva e abordagem qualitativa. Discute-se a culpabilização imposta às vítimas e a cultura de silenciamento diante das diversas formas de agressão sofridas por mulheres. Diante da ideologia dominante — manifestada por mecanismos como a burguesia, o patriarcado e o machismo —, observa-se como o agressor inverte os papéis ou minimiza sua responsabilidade pela violência. A pesquisa tem como aporte teórico autores como Orlandi (2007), Brandão (2004), Fiorin (1998), Pêcheux (1995) e Chauí (2008), entre outros. Para a análise, utilizam-se dois casos como objetos de estudo: i) a violência contra a atriz brasileira Ana Hickmann; ii) a violência contra a celebridade Emilly Araújo, ex-*BBB*. Como *corpus* de análise, utilizam-se imagens, *posts*, documentários, entrevistas, declarações públicas e peças jurídicas. Enfatiza-se a importância do tema para que os sistemas midiático e jurídico não permitam que narrativas manipuladoras de agressores ofusquem os fatos. O estudo também contribui como possível material para futuras pesquisas e para debates acadêmicos e educacionais.

Palavras-chave: Violência contra mulher; Ideologia Dominante; Discurso; Gênero; Violência.

Abstract: This article aims to analyze the power and influence of the dominant ideology in the construction of the aggressor's discourse in cases of violence against women. Based on the theoretical assumptions of Discourse Analysis, the investigation has a descriptive nature and a qualitative approach. It discusses the victim-blaming imposed on women and the culture of silencing regarding the various forms of aggression they suffer. In the face of the dominant ideology — manifested through mechanisms such as the bourgeoisie, patriarchy, and machismo —, it examines how the aggressor inverts roles or minimizes their responsibility for the violence. The research draws on theoretical contributions from authors such as Orlandi (2007), Brandão (2004), Fiorin (1998), Pêcheux (1995), and Chauí (2008), among others. For the analysis, two cases are used as objects of study: i) the violence against Brazilian actress Ana Hickmann; ii) the violence against celebrity Emilly Araújo, a former participant of the Brazilian reality TV show *Big Brother Brazil*. The corpus of analysis includes images, posts, documentaries, interviews, public statements, and legal documents. Emphasis is placed on the importance of the topic to ensure that the media and legal systems do not allow manipulative narratives by aggressors to overshadow the facts. The study also contributes as potential material for future research and for academic and educational debates.

Keywords: Violence against women. Dominant Ideology; Discourse; Gender; Violence.

INTRODUÇÃO

O presente artigo emprega uma abordagem qualitativa, com pesquisa descritiva, utilizando o método de Análise de Discurso (AD), realizando à interpretação das estratégias de inversão de discurso em casos de violências contra mulheres. A ferramenta de análise dos discursos dos agressores que transformam a vítima em culpada, objetiva-se verificar como esses sujeitos, interpelados pela ideologia patriarcal, elaboram os contradiscursos. A pesquisa tem como objeto de estudo três casos de violência contra mulher que ganharam repercussão na mídia, eles são apresentados e confrontados em perfis de *Instagram*, reportagens de grande circulação, legislações, notícias, postagens em redes sociais e coberturas midiáticas. Há relevância em analisar esses casos na sociedade atual, numa uma época em que a viralização de conteúdos e grande quantidade de vozes são desafios para as versões oficiais, com a permissão de que novas "verdades" sejam continuamente renegociadas.

A Organização Mundial da Saúde (ONU Brasil, 2021) mostra que uma em cada três mulheres, já sofreu algum tipo de violência, dados referentes aos anos de 2000 a 2018. Globalmente, é um tipo de violência de gênero que afeta milhões de mulheres independentemente de sua classe social, cultural ou faixa etária.

> A violência sexual é um fenômeno universal, em que não existem restrições de sexo, idade, etnia ou classe social. Embora atinja homens e mulheres, as mulheres são as principais vítimas, em qualquer período de suas vidas. E as mulheres jovens e adolescentes apresentam risco mais elevado de sofrer esse tipo de agressão (Facuri *et al.* 2013).

Em uma sociedade marcada pela violência, as mulheres permanecem entre as principais vítimas, embora pessoas de qualquer gênero possam sofrer diferentes formas de agressão. A elevada taxa de impunidade ou a percepção de que muitos agressores não são efetivamente responsabilizados contribui para que inúmeras mulheres adiem ou deixem de buscar proteção junto ao sistema de justiça. Entre os fatores que explicam essa realidade estão o receio de falhas na resposta institucional, a expectativa de mudança no comportamento do agressor, as ameaças sofridas e a percepção de que as medidas protetivas nem sempre são suficientes para impedir a continuidade da violência.

Entre os casos mais representativos, encontram-se aqueles em que ocorrem inversões de papéis, ou seja, o agressor busca se posicionar como vítima para que desacreditem da verdadeira vítima, ou para minimizar a sua responsabilidade de agressor. Ocorre que esse fenômeno perpetua a cultura do silenciamento, expõe as falhas do sistema jurídico, o julgamento social, e a possível *revitimização* que as vítimas podem sofrer. Como objeto de análise tem-se: a violência cometida contra à atriz Ana Hickmann ocorrido no Brasil e contra Emilly Araújo *ex-BBB*[1], personalidade brasileira.

Embora os casos analisados pertençam a contextos distintos, todos convergem para um mesmo problema, tornando essencial compreender como suas narrativas são construídas, apuradas e difundidas, bem como de que maneira a ideologia dominante influencia esse processo. Nesse contexto, observa-se a produção de narrativas direcionadas à opinião pública que buscam reconfigurar os papéis atribuídos aos envolvidos, influenciar a percepção social dos acontecimentos e, em determinados casos, interferir na atuação das instituições e dos sistemas responsáveis pela apuração dos fatos.

1 *Big Brother Brasil* ou *BBB*: Reality show brasileiro, baseado no formato holandês *Big Brother*.

Os agressores asseguram-se pela ideologia dominante estruturada no mundo, em que as pessoas se calam e aceitam como se o homem dominador fosse o protetor, dono do poder econômico, e por isso, deve ser incondicionalmente respeitado. Tornam-se comuns as repercussões de frases que conduzem à culpabilização das vítimas, como exemplo: "mas ela provocou", "ela é aproveitadora" ou "o que ela fez para isso acontecer?". Tais falas também são reproduzidas pelo gênero feminino.

A preferência pelo tema justifica-se frente a relevância do estudo da inversão de discurso em casos de violências contra as mulheres, considerando ser uma violação de direitos humanos em escala global. Também é preciso compreender a influência e poder da ideologia dominante, os mecanismos que sustentam a prática da inversão de papéis de agressor e vítima, e a minimização do crime.

Esse estudo propõe fortalecer as vozes de políticas públicas em favor das vítimas, ampliar as reflexões da relação entre discursos, da percepção social, da análise do poder na sociedade. Propõe uma reflexão sobre a luta coletiva por um país com mais segurança e equidade, para que as leis sejam aplicadas e evoluídas, para que a mídia mundial não naturalize a violência contra a mulher e não culpabilize as vítimas. Além disso, à análise enriquece o debate acadêmico e educacional.

OS TIPOS DE VIOLÊNCIA CONTRA AS MULHERES E A VISIBILIDADE MIDIÁTICA

O discurso socialmente dominante em grande parte das sociedades ocidentais associa a figura masculina à força, ao poder e à autoridade. Essa representação é historicamente reforçada por determinados discursos religiosos, filosóficos e biológicos que, em diferentes momentos, buscaram justificar a dominação masculina. Do mesmo modo, produtos culturais, como novelas, filmes e outras manifestações da cultura de massa e da cultura erudita, frequentemente reproduzem representações que posicionam o homem como líder e detentor do poder, enquanto relegam a mulher a papéis de menor prestígio. Essas representações encontram correspondência em desigualdades observadas em diferentes esferas da vida social, como o mercado de trabalho, a participação política e as relações sociais, contribuindo para a reprodução de relações hierárquicas de gênero. Nesse contexto, a ideologia desempenha um papel central na manutenção dessas estruturas de dominação

> Nem mesmo a realização sem conflitos da ideologia da classe dominante, o que significa que é impossível atribuir a cada classe sua ideologia, como se casa uma delas vivesse "previamente à luta de classes" em seu próprio campo, com suas próprias condições de existência e suas instituições específicas, sendo a luta de classes ideológica o encontro de dois mundos distintos e pré-existentes, cada um com suas práticas e suas "concepções do mundo", seguindo-se a esse encontro a vitória da classe "mais forte", que imporia, então, sua ideologia à outra (Pêcheux, 1995, p.144).

Althusser (1970, p.33) na obra *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado* concebe que "A ideologia passa então a ser o sistema das ideias, das representações, que domina o espírito de um homem ou de um grupo social." Essa dominação e a cultura do silenciamento são naturalizados diante da sociedade, de modo que causa impacto em várias esferas, como política, social e econômica. A ideologia dominante se utiliza de discursos que controla a mídia, o sistema jurídico, as redes sociais, a percepção social, entre outras esferas.

Diante desse cenário, compreender os discursos e os mecanismos mobilizados em sua produção e circulação torna-se fundamental para identificar de que maneira a ideologia dominante atua na construção e na legitimação de determinados sentidos em detrimento de outros. Entre essas formas de atuação, destaca-se a ideologia patriarcal, que influencia a elaboração de narrativas capazes de naturalizar relações desiguais de poder e de reconfigurar a percepção social sobre situações de violência.

Nesse contexto, não são incomuns discursos que desqualificam a vítima, retratando-a como interesseira, manipuladora ou emocionalmente instável, especialmente quando o acusado ocupa posições de prestígio econômico, político ou social. Tais estratégias discursivas tendem a deslocar o foco da violência para a conduta da vítima, contribuindo para sua descredibilização perante a opinião pública. Em muitos casos, as vítimas permanecem submetidas a essas dinâmicas em razão da dependência emocional, econômica ou de outros fatores que dificultam o rompimento do ciclo de violência.Apesar dos avanços em relação aos direitos das mulheres, as violências e perseguições não deixam de ocorrer, de modo que os dados de feminicídio e agressões aumentaram. A *CNN Brasil*[2] fez um levantamento em 2024 com base nos dados do *CNJ*[3]: "foram 318.514 de violência doméstica, 56.958 de estupro e 5.263 de feminicídio em apenas cinco meses" (Saldanha, 2024), esse levantamento foi realizado durante cinco meses. É valido ressaltar que essa sondagem contabiliza apenas os casos registrados nas delegacias.

2 *CNN Brasil – Cable News Network* é um canal de notícias global, com sigla *CNN* "rede de notícias a cabo" em português, canal adaptado para o público brasileiro com programação inteiramente voltada ao jornalismo.

3 *CNJ – Conselho Nacional de Justiça* é o órgão criado para controlar e garantir a transparência do poder judiciário brasileiro.

A Lei Maria da Penha (Lei n. 11.340/2006), em seu artigo 7º, reconhece que a violência doméstica e familiar contra a mulher pode se manifestar de diferentes formas. Além das agressões físicas, a legislação contempla a violência psicológica, a violência sexual, a violência patrimonial e a violência moral, abrangendo desde condutas que afetam a integridade física e emocional da vítima até atos que restringem sua autonomia, atingem seu patrimônio ou ofendem sua honra (Brasil, 2006).

> A mulher foi colocada enquanto um eterno sujeito inacabado, mas não por si, uma vez que seu inacabamento não está relacionado com a sua própria construção identitária e de seu modo de ser-no-mundo. É uma incompletude socialmente imposta, cuja exigência era de que ela performasse o que a sociedade precisasse. Exigência essa que culminou em violência física e simbólica, silenciamento e negligência, materializadas enquanto uma diferenciação que as colocou não como destinadoras de si mesmas, mas sendo a cultura e a sociedade suas destinadoras (Saliby, 2022, p.168).

Por essas razões, a sociedade não pode ignorar as múltiplas vulnerabilidades às quais as mulheres continuam expostas. Embora avanços importantes tenham ampliado sua participação em diferentes espaços sociais, políticos e profissionais, a percepção de igualdade conquistada não deve obscurecer as desigualdades estruturais que ainda persistem. Essas desigualdades são sustentadas por uma ideologia dominante que naturaliza e reproduz, de forma contínua, relações assimétricas de poder.

Nesse contexto, a atribuição da mulher ao papel de cuidadora e responsável pelas atividades domésticas constitui um mecanismo de dominação simbólica que, muitas vezes, opera de maneira invisibilizada. Ao naturalizar essa divisão de papéis, contribui-se para a legitimação da dominação masculina e para a manutenção de uma sociedade patriarcal, marcada por diferentes formas de violência e desigualdade de gênero. Como consequência, essas assimetrias tendem a reproduzir-se nas diversas esferas da vida social, dificultando o enfrentamento da violência contra as mulheres e a superação de discursos ideológicos que sustentam e legitimam tais relações de poder.

ASPECTOS TEÓRICOS E PROCEDIMENTOS ANALÍTICOS

Inspirada da escola da Análise do Discurso francesa (AD), a linguista brasileira Eni Orlandi discorre que a linguagem e a ideologia possuem relações significativas, trata-se da importância do papel que a linguagem desempenha na produção e reprodução de poder na sociedade. Enfatiza-se que a linguagem não é neutra e exerce sig-

nificados e poderes através de sua utilização mostrando suas referências ideológicas, desta forma a realidade é estruturada e compreendida. Para a autora "um dos pontos fortes da AD é re-significar a noção de ideologia a partir da consideração da linguagem" (Orlandi, 2007 p. 45).

Analisando os discursos dos agressores dentro dos casos midiáticos recortados, é possível perceber as estratégias linguísticas que são utilizadas para proferir seus argumentos e como tal discursividade reflete as relações de poder e de ideologia que são presentes na sociedade.

Em Análise do discurso: princípios e procedimentos, Orlandi (2007, p. 47) afirma que não há discurso sem sujeito, assim como não há sujeito desvinculado da ideologia. Essa concepção evidencia que o discurso não constitui uma manifestação neutra da linguagem, mas um processo historicamente situado, atravessado pelas condições sociais e ideológicas que constituem os sujeitos e orientam a produção de sentidos.

Nessa perspectiva, todo enunciado é produzido a partir de determinadas formações ideológicas, de modo que a ideologia permeia todas as práticas discursivas. Brandão (2004, p. 30) sustenta que não existem discursos ideológicos em oposição a discursos não ideológicos; ao contrário, todo discurso é atravessado pela ideologia. Desse modo, as formas de pensar, interpretar e agir no mundo são constituídas por sistemas de significação que antecedem o próprio indivíduo e influenciam a maneira como ele compreende a realidade. É a partir dessa compreensão que Brandão (2004) desenvolve a discussão apresentada a seguir:

> Chega então à caracterização da ideologia segundo a concepção marxista. Ela é um instrumento de dominação de classe porque a classe dominante faz com que suas ideias passem a ser ideias de todos. Para isso eliminam-se as contradições entre força de produção, relações sociais e consciência, resultantes da divisão social do trabalho material e intelectual (Chauí 1980, apud Brandão, 2004, p.21).

Uma ideologia pode interferir nas relações de poder, de modo que as pessoas percebam e aceitam, fazendo com que se naturalizem as posições da classe dominante, a exemplo da desigualdade de gênero. Assim, são beneficiados os grupos dominantes que se apropriam de narrativas que se tornam universais dentro dada sociedade: como os valores religiosos, os méritos do capitalismo, a supremacia masculina etc.:

> A ideologia resulta da prática social, nasce da atividade social dos homens no momento em que estes representam para si mesmos essa atividade, e vimos que essa representação é sempre necessariamente invertida. O que ocorre,

> porém, é o seguinte processo: as diferentes classes sociais representam para si mesmas o seu modo de existência tal como é vivido diretamente por elas, de sorte que as representações ou ideias (todas elas invertidas) diferem segundo as classes e segundo as experiências que cada uma delas tem de sua existência nas relações de produção (Chauí, 2008, p.84).

Essa diferença de classe social faz com que a sociedade se estruture em desigualdade e, como o ponto a ser discutido neste artigo, a desigualdade de gênero.

As análises realizadas levam em conta, não a divisão de classe social, mas, a estratificação de gênero, que também é uma forma de classificação, onde são associados os privilégios, os deveres, as obrigações, os papéis, as injustiças. Cada caso será interpretado pelas repetições de discursos que são reproduzidos numa cadeia de interdiscursos, ou seja, todos os agressores, quando estão em posição de sujeito acusado, usam um contradiscurso da culpabilização da vítima. Assim, percebe-se o interdiscurso reincidente nos três casos, pelos quais pode-se inferir que se repetem ao longo da história humana moderna.

ANÁLISE DO CASO 1: O CASO ANA HICKMANN

A primeira análise trata do caso de violência doméstica no Brasil, cometido pelo empresário Alexandre Correa contra sua então esposa, Ana Hickmann, atriz e apresentadora. O episódio de violência ocorreu no contexto de intensas aparições midiáticas e disputas jurídicas, nas quais o agressor tentou inverter o papel de criminoso, apresentando-se como vítima. Nesse processo de reconstrução das narrativas, percebe-se uma sociedade que ainda se mostra acostumada à dominância masculina sobre a mulher. Considera-se a imagem a seguir:

Figura 1 – Antes de Hickmann confirmar agressão, Alexandre negou tudo: “de onde tirou isso?”



Fonte: Magalhães (2023)

A figura 1 é um recorte de uma das primeiras matérias sobre o caso Ana Hickmann. A imagem traz o casal famoso de forma afetiva e em pose. A foto é coberta por um anúncio de banner com o termo "EXCLUSIVO", chamativo e em destaque, seguido por uma manchete "Antes de Hickmann confirmar agressão, Alexandre negou tudo: 'de onde tirou isso?'". Nesse trecho aparece o contradiscurso do acusado de agressão como uma réplica à acusação da vítima.

O Caso[4]: A denúncia de violência doméstica envolvendo Ana Hickmann foi inicialmente divulgada pela jornalista Daniela Magalhães. Procurado para se manifestar, Alexandre Correa negou as acusações. Em novembro de 2023, após um episódio de violência ocorrido na residência do casal, em São Paulo, a apresentadora registrou boletim de ocorrência por lesão corporal, relatando que seu então companheiro havia pressionado seu braço contra uma porta durante a agressão.

Com base nos fatos narrados, Hickmann recorreu às medidas previstas na Lei Maria da Penha. Paralelamente, Alexandre Correa passou a responder a outras demandas judiciais, entre elas acusações relacionadas à falsificação de assinaturas, além de processos envolvendo sua ex-cunhada. Esses elementos compõem o contexto mais amplo em que se inserem as denúncias formuladas pela apresentadora.

Posteriormente, Correa passou a defender publicamente a pauta dos homens que se declaram vítimas de violência doméstica. Conforme relata Neves (2026), essa estratégia discursiva reposiciona o empresário como vítima dos acontecimentos, invertendo os papéis tradicionalmente atribuídos às partes envolvidas. Esse posicionamento encontrou respaldo em parte de seus seguidores nas redes sociais, inclusive entre mulheres, o que contribuiu para a criação de um podcast voltado à discussão da violência contra homens no contexto conjugal.

Após a denúncia de violência doméstica, Alexandre Correa também lançou candidatura ao cargo de vereador no município de São Paulo, adotando como uma de suas principais bandeiras a defesa dos direitos de homens que alegam ser vítimas de violência praticada por mulheres. Embora não tenha sido eleito, sua candidatura recebeu apoio de parte do eleitorado. Em suas redes sociais, continuou publicando conteúdos nos quais atribui à ex-companheira a responsabilidade pelos conflitos vivenciados pelo casal, descrevendo-a como manipuladora e afirmando ser vítima de alienação parental:

4 As referências do caso Ana Hickmann podem ser consultadas em Noguera (2023) e Magalhães (2024).

> A síndrome da alienação parental é um distúrbio no qual uma criança, numa base contínua, cria um sentimento de repúdio a um dos genitores sem qualquer justificativa, devido a uma combinação de fatores, incluindo a doutrinação pelo outro progenitor (quase exclusivamente como parte de uma disputa da custódia da criança) e as tentativas de a própria criança deformar a imagem de um dos pais (Gardner, 2018 *apud* Nogueira, 2023, p.7).

A alegação de Alexandre Correa de ser vítima de alienação parental contrasta com a estratégia de utilizar a imagem de seu filho menor de idade em manifestações públicas destinadas à defesa de sua própria versão dos acontecimentos. Nessas publicações, o empresário procura reforçar sua identidade como pai e negar as acusações de violência formuladas por Ana Hickmann.

No caso de Ana Hickmann, amplamente repercutido pela mídia, observa-se uma disputa de narrativas em torno dos fatos e de seus significados. Embora as denúncias envolvam diferentes modalidades de violência previstas na Lei Maria da Penha, como violência física, psicológica e patrimonial, Alexandre Correa não foi preso em decorrência dessas acusações. Essa situação suscita debates sobre os desafios da efetividade dos mecanismos de proteção às vítimas e da responsabilização dos autores de violência doméstica, especialmente em casos de grande visibilidade pública.

Paralelamente aos desdobramentos judiciais, o empresário realizou uma campanha de arrecadação de recursos por meio de uma "vaquinha" virtual, alegando enfrentar dificuldades financeiras para custear despesas pessoais e honorários advocatícios. A iniciativa foi amplamente divulgada em suas redes sociais e passou a integrar a narrativa pública construída pelo próprio empresário acerca do caso.

Como foram apresentados nas seções anteriores, os mecanismos da ideologia dominante são favoráveis à determinadas classes e, nesse caso, ao grupo masculino elitizado, visto que o agressor de Hickmann é empresário e candidatou-se como vereador. Nessa circunstância, além do gênero masculino, o ex-marido de Hickmann tem, em seu favor, esses mecanismos da ideologia dominante a partir de sua classe social que também o favorece. A vítima em questão também é de classe social alta, porém é vista como forma de gênero inferiorizado e submisso diante de boa parte da sociedade. "Devemos ainda lembrar que o sujeito discursivo é pensado como "posição" entre outras. Não é uma forma de subjetividade, mas um "lugar" que ocupa para ser sujeito do que diz. (Foucault, 1969, apud Orlandi, 2007, p. 49).

A ampla repercussão midiática de casos como esse pode contribuir para dar visibilidade às vozes de mulheres em situação de violência doméstica, encorajando-as a

realizar denúncias. No entanto, ao presenciarem o sofrimento enfrentado por vítimas que denunciam, bem como as injustiças decorrentes da inversão de papéis promovida por determinados agentes discursivos capazes de manipular percepções sociais, muitas dessas mulheres acabam retraindo-se, desestimuladas pelo medo e pela falta de garantias efetivas de proteção e justiça.

A estratégia discursiva adotada por Alexandre Correa pode ser observada desde os primeiros desdobramentos públicos do caso. Inicialmente, o empresário negou as acusações apresentadas à imprensa e, posteriormente, reconheceu a ocorrência da discussão, embora tenha buscado ressignificar o episódio por meio de diferentes justificativas. Em suas manifestações públicas, os acontecimentos são frequentemente caracterizados como "discussões de casal" ou "mal-entendidos", enquanto a ex-esposa é retratada como corresponsável pelo conflito, inclusive mediante alegações de que estaria alcoolizada no momento dos fatos. Tais estratégias discursivas deslocam o foco da conduta atribuída ao acusado para o comportamento da vítima, produzindo um efeito de inversão dos papéis sociais e contribuindo para a construção de uma narrativa na qual o próprio acusado se apresenta como vítima.

A circulação de discursos dessa natureza produz efeitos que ultrapassam o caso individual. Ao questionarem a credibilidade da vítima ou atribuírem a ela a responsabilidade pela violência sofrida, essas narrativas podem reforçar estereótipos de gênero e dificultar o reconhecimento social da violência doméstica. Além disso, a percepção de falhas na proteção institucional e na responsabilização dos agressores pode desestimular outras mulheres a denunciar situações de violência, especialmente quando há medo de represálias, descrédito ou revitimização. Nesse sentido, a efetividade das políticas públicas e da atuação do sistema de justiça constitui um elemento fundamental para o enfrentamento da violência contra a mulher e para a garantia de proteção às vítimas.

ANÁLISE DO CASO 2: O CASO EMILLY ARAÚJO

Emilly Araújo, uma influenciadora digital que participou do Reality show *Big Brother Brasil* (BBB) em 2017, sofreu violência cometida pelo também ex-participante do programa, o médico Marcos Harter. Ele foi expulso pela produção do programa por ordem da Delegacia Especial de Atendimento à Mulher (DEAM) de Jacarepaguá no Rio de Janeiro. A delegada responsável procurou o programa, após ter visto as filmagens que foram divulgadas pelo *BBB,* e interviu frente a violência sofrida por Emilly em rede nacional dentro do programa.

Figura 2 – Imagem capa do T1:E2 - *BBB: O Documentário*



Fonte: GloboPlay (2025).

A Figura 2 Apresenta uma cena do agressor em posição de coerção sobre a vítima, por meio de gesto agressivo, com destaque para o ato de apontar o dedo diretamente em seu rosto. A imagem é uma *thumbnail* da minissérie onde aparecem as informações sobre episódio, temporada, minutagem e classificação de censura para a idade, além de elementos de função de acesso ao conteúdo da plataforma.

O caso aconteceu em 2017, quando a vítima tinha 20 anos de idade e havia perdido a mãe há poucos dias antes de ingressar no programa. Emilly e Marcos desenvolveram um relacionamento durante sua participação no programa Big Brother Brasil. A partir de conflitos recorrentes, iniciaram-se episódios de violência por parte de Marcos. Ao longo do programa, o agressor frequentemente aparece com tom de voz alterado, utilizando gestos intimidadores, como apontar o dedo no rosto da vítima, praticar agressões físicas, como beliscões e pressionar a cabeça da vítima contra o chão. A essas ações somam-se episódios de violência psicológica recorrente, culminando na intervenção da Delegacia da Mulher.

A violência cometida pelo médico contra Emilly chegou a lesões corporais com imagens de vários hematomas pelo corpo da vítima, em filmagens do programa *Big Brother Brasil,* é possível observar a vítima pedindo ao agressor que não a beliscasse nem apertasse seu pulso, relatando que tais ações estavam lhe causando dor.

No momento em que a produção do programa comunicou a expulsão de Marcos Harter, a vítima, embora apresentasse sinais de ter sido agredida, manifestou sentimentos de culpa, medo e tristeza diante da retirada do companheiro da competição. Em um primeiro momento, ao ser abordada pela equipe de produção, negou ter sofrido qualquer forma de violência. Posteriormente, após novo atendimento realizado com o acompanhamento de psicólogos e outros profissionais, relatou os episódios de violência e descreveu as agressões atribuídas ao participante.

Após sua expulsão do programa, Marcos Harter publicou em suas redes sociais um pedido de desculpas dirigido à vítima e à sua família, afirmando que não tivera a intenção de machucá-la. Esse tipo de manifestação pode ser compreendido como uma estratégia discursiva de minimização da violência, na medida em que desloca a discussão da conduta praticada para a intenção atribuída ao agressor. Em diferentes contextos de violência contra a mulher, observa-se a recorrência de narrativas que procuram relativizar os fatos, justificar comportamentos ou redistribuir responsabilidades, produzindo efeitos de sentido que favorecem a reconstrução da imagem pública do acusado.

Sob a perspectiva da Análise do Discurso, esse movimento evidencia a atuação do interdiscurso, entendido como o conjunto de dizeres já produzidos e socialmente disponíveis que atravessam os enunciados. Na posição discursiva de homem denunciado por violência contra a mulher, observa-se a recorrência de formulações semelhantes, organizadas em torno de famílias parafrásticas que reiteram estratégias de negação, minimização ou deslocamento da responsabilidade. A repetição dessas formulações não decorre de escolhas individuais isoladas, mas da circulação de discursos socialmente estabilizados que oferecem determinadas formas de significar os acontecimentos.

Posteriormente, Marcos Harter ajuizou uma ação por danos morais contra a Rede Globo, alegando prejuízos decorrentes de sua expulsão do programa. A demanda, entretanto, não foi acolhida, uma vez que os participantes do reality show firmam contrato autorizando a utilização de suas imagens e falas durante a exibição. Emilly Araújo venceu a edição do *Big Brother Brasil*; contudo, após o encerramento do programa, declarou ter permanecido receosa diante das manifestações públicas de Marcos. No do-

cumentário dedicado ao reality, a própria participante afirma que desconhecia os mecanismos legais de proteção disponíveis, circunstância que contribuiu para o receio de formalizar uma denúncia contra o agressor.

> Inclusive, eu não denunciei ele (*sic*), porque eu achei que eu ia ter que vê-lo, ele ia poder tocar em mim de novo, pra denunciar ele, eu tinha que vê-lo no tribunal, vê-lo em algum lugar, e foi por medo. E olha isso, é lógico que a mulher tem direito de uma medida protetiva, e eu não sabia. [...] Eu nunca aceitei falar sobre isso e ainda tenho medo de falar sobre, porque fui muito atacada por ter sido agredida. Como que isso é possível? Mas aconteceu e eu ainda tenho medo de ser atacada. Isso vai ao ar e eu sou atacada de novo (Globo, 2025).

Emilly foi à Delegacia da Mulher para prestar depoimento contra Marcos sobre a violência que sofreu durante o programa, e mesmo com todas essas provas obtidas diretamente do programa *BBB*, o agressor não foi preso. A justificativas versam entre: "não queria machucá-la", "sempre cuidei dela desde o início", "o objetivo era ajudá-la". Em geral, a sociedade acredita na "verdade" do homem protetor, que está apenas cuidando da mulher, ensinando-a, esses são alguns dos mecanismos ideológicos usados para manipular os discursos e inverter os papéis de vítima e agressor.

Mesmo tendo ido a delegacia para prestar depoimento por anos, Emilly declarou ter medo de ir em busca da justiça para que seu agressor pague pelo crime cometido. Os episódios de agressão ocorreram em 2017, e somente em 2025 por meio do documentário, Emilly teve coragem de falar sobre o caso com mais vigor, enfrentando seu medo de ser atacada pelas pessoas por ter sido vítima de agressão.

O poder da ideologia do homem, nesses casos similares, manifesta-se pela discursividade que percorre a história social, impondo a inversão do lugar do sujeito, por meio do envolvimento da ideologia no contexto. Tais manipulações, por vezes, são capazes de fazer até a própria vítima começar a duvidar da proporção do ocorrido, e acreditar na minimização realizada pelo agressor, com sua dominância e poder dentro de uma sociedade: "Embora haja, numa formação social, tantas visões de mundo quantas forem as classes sociais, a ideologia dominante é a ideologia da classe dominante. No modo de produção capitalista, a ideologia dominante é a ideologia burguesa" (Fiorin, 1998, p.26). Seguindo o pensamento de Fiorin, a ideologia burguesa (refletida nesse caso como o patriarcado) é vista como classe dominante.

CONCLUSÃO

Esta pesquisa evidencia que a violência contra as mulheres constitui um problema social que atravessa diferentes contextos nacionais, manifestando-se tanto em países considerados desenvolvidos, como os Estados Unidos, quanto em países em desenvolvimento, como o Brasil. Embora os ordenamentos jurídicos desses países contemplem mecanismos de proteção às vítimas, os casos analisados demonstram que ainda persistem desafios relacionados à efetividade dessas medidas e à responsabilização dos autores de violência. Ao mesmo tempo, observa-se a circulação de discursos que associam autoridade, poder e credibilidade à figura masculina, favorecendo a reprodução de relações patriarcais e dificultando o reconhecimento da condição de vítima das mulheres.

A análise também evidencia a permanência de processos de naturalização da violência e da cultura do silenciamento. Em muitos casos, as vítimas enfrentam mecanismos de culpabilização, descrédito e revitimização, fatores que podem contribuir para o adiamento ou mesmo para a não formalização das denúncias. Esses elementos revelam que o enfrentamento da violência de gênero não depende exclusivamente da existência de normas jurídicas, mas também da transformação das práticas sociais e discursivas que sustentam relações desiguais de poder.

Nesse contexto, o fortalecimento das políticas públicas de proteção às mulheres, o aperfeiçoamento dos mecanismos de responsabilização dos agressores e a promoção de ações educativas voltadas à igualdade de gênero constituem estratégias relevantes para o enfrentamento da violência. De igual modo, a problematização de discursos que legitimam ou naturalizam práticas discriminatórias mostra-se fundamental para a construção de uma sociedade comprometida com a dignidade humana, a equidade e os direitos das mulheres. Independentemente da classe social, da condição econômica, da origem cultural ou do espaço que ocupam na sociedade, mulheres podem ser vítimas de diferentes formas de violência, o que reforça a necessidade de respostas institucionais e sociais articuladas para sua prevenção e enfrentamento.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado:* (Notas para uma investigação)**.** Lisboa: Martins Fontes, 1970.

BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine. *Introdução à análise do discurso*. 2° ed. São Paulo: UNICAMP, 2004.

BRASIL. Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006. Dispõe sobre a violência doméstica e familiar contra a mulher. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm. Acesso em: 11 jun. 2025.

CHAUÍ, Marilena. *O que é ideologia*. 2° ed. São Paulo: Brasiliense, 2008.

FACURI, Cláudia de Oliveira; FERNANDES, Arlete Maria dos Santos; OLIVEIRA, Karina Diniz; ANDRADE et al. Violência sexual: estudo descritivo sobre as vítimas e o atendimento em um serviço universitário de referência no Estado de São Paulo. *Caderno de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 29, n. 5, p. 965-977, maio de 2013.

FIORIN, José Luiz. *Linguagem e ideologia.* 6° ed. São Paulo: Ática, 1998.

GLOBO**.** *BBB: o documentário – episódio 2*. [Série documental]. Temporada 1, episódio 2. Participação de Emilly Moreira. GloboPlay, 07 jan. 2025. Disponível em: https://globoplay.globo.com/v/13244515/?s=0s. Acesso em: 15 abr. 2025.

MAGALHÃES, Daniela. Antes de Hickmann confirmar agressão, Alexandre negou tudo: "De onde tirou isso?" *Portal Léo Dias,* 12 nov. 2023. Disponível em: https://portalleodias.com/famosos/antes-de-hickmann-confirmar-agressao-alexandre-negou-tudo-de-onde-tirou-isso?amp=. Acesso em: 12 dez. 2024.

NAÇÕES UNIDAS – MISSÃO NO BRASIL; WORLD HEALTH ORGANIZATION. "OMS: uma em cada 3 mulheres em todo o mundo sofre violência". *ONU Brasil,* 2021. Disponível em: https://brasil.un.org/pt-br/115652-oms-uma-em-cada-3-mulheres-em-todo-o-mundo-sofre-viol%C3%AAncia. Acesso em: 11 jun. 2025.

NEVES, Carla. Alexandre Corrêa lança temporada de postagens sobre direito dos homens na web e diz não temer cancelamento. *Revista Quem,* 2024. Disponível em: https://revistaquem.globo.com/noticias/noticia/2024/04/alexandre-correa-lanca-temporada-de-postagens-sobre-direito-dos-homens-na-web-e-diz-nao-temer-cancelamento.ghtml. Acesso em: 25 maio 2026.

NOGUEIRA, Larissa da Silva. *O caso de Ana Hickmann e a controvérsia da Lei de alienação parental:* um olhar crítico sobre disputas de guarda e violência doméstica. 28 f, Monografia (Graduação em Direito). Centro Universitário Doutor Leão Sampaio, Juazeiro do Norte, 2023.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Análise de discurso:* Princípios e procedimentos. 7° ed. Pontes, 2007.

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso:* Uma crítica à afirmação do óbvio. 2° ed. Unicamp, 1995.

SALDANHA, Rafael. Justiça brasileira recebe 2,5 mil processos de violência contra a mulher por dia, segundo CNJ. *CNN Brasil,* 7 ago. 2024. Disponível em: https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/justica-brasileira-recebe-2,5-mil-processos-de-violencia-contra-a-mulher-por-dia-segundo-cnj/. Acesso em: 22 dez. 2024.

SALIBY, Gizelia Mendes. *Os impactos do discurso patriarcal na construção do sujeito mulher em A origem do mundo:* uma história cultural da vagina ou a vulva vs. o patriarcado, de Liv Strõmquist: Uma investigação linguístico-semiótica. São Paulo, 2022, 174 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

A ILUSÃO DA TOTALIDADE: O PROBLEMA DA VEROSSIMILHANÇA NATURALISTA

The illusion of totality: the problem of naturalist verisimilitude

ONILDO ARAÚJO CORREA

Doutorando em Sociologia pelo Programa de Pós-graduação em Sociologia e Antropologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGSA/UFRJ), com bolsa FAPERJ Nota 10.
Desde 2024, atua como editor na Biblioteca Virtual do Pensamento Social (BVPS).
Orcid: https://orcid.org/0000-0001-5600-7904

Resumo: Este artigo analisa o projeto de verossimilhança do naturalismo brasileiro, que, ao buscar representar o real com pretensa objetividade científica, acabou construindo uma totalidade ficcional ideologicamente orientada. Contrastando com a *mímesis* aristotélica e o romance moderno europeu, o estudo mostra como o naturalismo tentou preencher a ausência de uma identidade nacional coesa com narrativas normativas. Argumenta-se que essa estética produziu uma ilusão de totalidade, disfarçando como verdade uma representação configurada. A partir de autores como Candido e Bakhtin, defende-se que toda literatura é forma social e, como tal, sempre interpretativa e ideológica.
Palavras-chave: Verossimilhança; Naturalismo brasileiro; Ficção e realidade.

Abstract: This article analyzes the project of verisimilitude in Brazilian naturalism, which, in seeking to represent reality with a supposed scientific objectivity, ultimately constructed an ideologically oriented fictional totality. In contrast to Aristotelian mimesis and the modern European novel, the study shows how naturalism attempted to fill the absence of a cohesive national identity through normative narratives. It argues that this aesthetic produced an illusion of totality, disguising a configured representation as truth. Drawing on authors such as Candido and Bakhtin, the article asserts that all literature is a social form and, as such, is always interpretative and ideological.
Keywords: Verisimilitude; Brazilian naturalism; Fiction and reality.

INTRODUÇÃO

O naturalismo foi um movimento literário de hegemonia relativamente breve no Brasil, ainda que sua trajetória tenha se estendido por mais de três décadas de produção e mobilizado acalorados debates no contexto *fin-de-siècle*. Ou seja, a maioria das obras assumidamente naturalistas surgiu em um intervalo bastante restrito, entre 1887 e 1895, período em que também foram publicados os romances mais representativos da escola, sob os auspícios do recém-instituído regime republicano (*O Homem*, *O Cortiço*, *A Carne*, *Bom-Crioulo*, *O Missionário*, *Lar*, *Hortência*, *O Cromo* entre outros). As exceções mais notórias sendo *O Mulato* (1881), Casa de Pensão (1884) e *Luzia-Homem* (1903), reconhecidos como expressivos exemplares do movimento, embora marcados por um naturalismo mesclado a outras correntes literárias: romantismo, no caso do primeiro e do segundo; regionalismo, no caso do terceiro (Fanini, 2000, p. 29; Miguel-Pereira, 1988).

Foi nesse curto interregno, portanto, que o naturalismo brasileiro atingiu seu ápice, chegando a ser classificado por críticos da época – e não raro com veemência – como um modismo exógeno, importado da Europa pelos autores da chamada geração de 1870 ou por aqueles diretamente influenciados por ela (Sodré, 1965). Assumia ali sua forma mais acabada e ideologicamente convicta, delineando um projeto estético-político relativamente coeso e consolidando, ainda que de modo controverso, seu lugar nas letras nacionais.

Sua ascensão, no entanto, foi tão rápida quanto sua obsolescência: em pouco tempo passou a ser classificado como literatura "menor" ou "segunda", como afirmava Sílvio Romero (1943), sobretudo devido ao que se percebia como carência de originalidade criadora. Daí que, ao se referir ao naturalismo brasileiro em seu sentido mais estrito – isto é, no que tange à completude de suas características convencionais, como cientificismo, objetividade e polemismo –, nos referimos quase exclusivamente a esse ciclo concentrado no final do século XIX.

É sobre esse recorte que se debruça a presente reflexão. Entretanto, não se pretende aqui traçar um panorama histórico-literário do naturalismo brasileiro, tampouco negar sua persistência residual em correntes posteriores, esforço que já realizei em outras oportunidades. Em vez disso, o que se propõe é examinar a construção de uma forma singular de verossimilhança literária, desenvolvida pelo naturalismo em seu momento de consolidação. Uma verossimilhança distinta daquela que encontramos, por exemplo, no realismo psicológico de Machado de Assis, no

impressionismo subjetivo de Raul Pompeia ou no *neo*-naturalismo dos anos 1930, voltado à denúncia das desigualdades sociais e à sensibilização do leitor para a condição da classe trabalhadora (Candido, 2006, p. 130). Em muitos aspectos, trata-se também de uma proposta distinta daquela verificada nas variantes francesa e portuguesa do movimento.

Como se sabe, a literatura naturalista aspirava converter o real em texto, fundindo observação e narração sob o signo de uma ciência positiva. O romance era concebido, nas palavras de Antonio Candido (1993, p. 123), como "essencialmente uma transposição direta da realidade, como se o escritor conseguisse ficar diante dela na situação de puro sujeito em face do objeto puro". Essa pretensão conferia à narrativa o estatuto de um "cinematógrafo de letras", na formulação de Flora Süssekind (1987). Textos que almejavam funcionar como registros clínicos da sociedade, amparados por noções positivistas e evolucionistas (Süssekind, 1984). Em outras palavras, além de expressão estética, o romance naturalista tornou-se instrumento de pedagogia social e política, traduzindo ideias científicas e valores republicanos em enredos que tematizavam raça, gênero e o suposto funcionamento da sociedade.

A questão é que essa forma literária, com sua pretensão ostensiva à objetividade, instaurou também um paradoxo. Na medida em que procurou apagar os procedimentos de mediação estética em nome da "verdade", o naturalismo produziu uma ilusão de totalidade: forma de verossimilhança que simulava neutralidade científica para disfarçar sua natureza ideológica e estruturalmente ficcional. O que estava em jogo não era apenas a descrição do real, mas a construção de um mundo textual fechado e coerente em si mesmo, revestido da aparência de evidência.

Para compreender os limites e a singularidade histórica dessa forma-romance, é necessário revisitar a noção de verossimilhança na literatura, bem como os problemas que emergem da relação ficção-realidade. Afinal, o que é ficção? Pode o romance, de fato, transcrever o real? E até que ponto essa transcrição é possível, ou desejável, sem que se perca a consciência da própria mediação estética? Este artigo argumenta que o naturalismo brasileiro constituiu uma operação ficcional que buscava anular os elementos construtivos da linguagem literária, produzindo um específico modelo de representação totalizante, com objetivos sociais e políticos próprios. Assim, resgatarei a problemática ficção-verdade; a perda da totalidade no romance moderno; e a especificidade da verossimilhança naturalista.

A VEROSSIMILHANÇA GREGA: FICÇÃO VERSUS VERDADE

Antes de compreender o tipo específico de verossimilhança elaborado no naturalismo brasileiro, é necessário entender como a literatura ocidental construiu, historicamente, a relação entre ficção e verdade. Esse percurso tem origem na concepção grega de *mímesis*, que fundou o horizonte de expectativas do que se entende por "representação" no Ocidente, e cujas tensões permanecem, ainda que transformadas, nas formas modernas de realismo e naturalismo. Nesse sentido, pode-se dizer que o verossímil constitui um dos fundamentos centrais da criação literária desde os primórdios da ficção, tal como concebida na Antiguidade tardia. Para iniciar esse percurso, recorro principalmente ao estudo de Jacyntho Lins Brandão, *A narrativa de ficção na Grécia* (2005), que propõe a hipótese de que já havia formas romanescas na Grécia antiga.

Trata-se de uma proposição controversa, diga-se de passagem. Autores como Ian Watt (2010), por exemplo, situam o surgimento do romance (*novel*) apenas no século XVIII, com a consolidação de uma narrativa centrada na individuação psicológica de personagens cotidianos. Já Martin Puchner (2019), em perspectiva distinta, argumenta que o romance teria nascido no Japão do século XI, com *O Romance de Genji*, marcado por uma representação sensível da vida privada e dos conflitos amorosos no contexto da corte imperial japonesa. Brandão (2005), por sua vez, sustenta que o ponto de partida para a discussão sobre a ficção encontra-se justamente na tradição grega da *mímesis*, tendo em Aristóteles um paradigma inaugural.

Para o autor, *mímesis* e verossimilhança se articulam conceitualmente. Em primeiro lugar, entretanto, é preciso evitar uma leitura anacrônica que reduza a *mímesis* aristotélica à noção moderna de verossimilhança elaborada pelos realismos do século XIX – entre eles o naturalismo, entendido como uma forma radicalizada e cientificista desse impulso representacional – ou ao realismo histórico de Dante Alighieri, que, segundo a leitura de Erich Auerbach (2007), marcou a transição para o mundo secularizado.

A verossimilhança na poética antiga opera sob parâmetros outros. Trata-se menos de uma representação do mundo empírico e mais de uma emulação engenhosa de formas poéticas preexistentes. Em outras palavras, não se busca representar o social tal como ele é, mas sim elaborar um mundo de natureza mítica e simbólica. Daí que a realidade figurada na literatura grega antiga é mítica, como exemplifica Homero, cuja narrativa entrelaça homens e deuses em uma convivência simultânea e necessária.

Ou seja, a verossimilhança antiga não se refere ao "real" em sentido moderno, no qual o social possui estatuto absoluto, mas a uma representação do mundo das contingências (a dimensão dos acontecimentos particulares), cuja factualidade não importa.

Se a *mímesis* é o princípio geral da representação, verossimilhança, nesse caso, é um critério estético que regula o efeito de realidade e constrói seu pacto com o leitor; ambos formando o estatuto ficcional.

Nesse ponto, há, como se sabe, uma longa tradição acadêmica que associa *mímesis* à imitação do real, como se a escrita mimética apenas replicasse o mundo externo. Luiz Costa Lima (apud. Caminha, 2024), contudo, contesta essa leitura, afirmando que, para Aristóteles, *mímesis* não é mera cópia do real, mas sim sua distorção. Posição partilhada por Paul Ricoeur (1994), que sintetiza:

> Está excluída de início, por essa equivalência, toda interpretação da mimese de Aristóteles em termos de cópia, de réplica do idêntico. A imitação ou a representação é uma atividade mimética enquanto produz algo, a saber, precisamente a disposição dos fatos pela tessitura da intriga. [...] Enquanto a mimese platônica afasta a obra de arte dois graus do modelo ideal que é seu fundamento último, a mimese de Aristóteles tem só um espaço de desenvolvimento: o fazer humano, as artes da composição (Ricoeur, 1994, p. 60).

Ou seja, tanto Ricoeur quanto Costa Lima afastam-se da equivalência entre *mímesis* e *imitatio*, compreendendo a representação artística não como reprodução do real, mas como reconfiguração simbólica situada entre o mundo das ideias (os universais: *amor, polis, belo* etc.) e o mundo das contingências. Esse ponto de intersecção define o que Aristóteles entende por poética: uma dimensão de criação em que o particular se eleva ao universal, não por generalização abstrata, mas pela construção de uma lógica interna que confere sentido aos eventos. A *poética*, portanto, não produz universais diretamente; ela os acessa ao distorcer o mundo em três níveis: nos meios (os suportes materiais da arte), nos objetos (os conteúdos éticos narrados) e nos modos (as formas narrativas ou dramáticas) (Aristóteles, 2015). A *mímesis* aristotélica refere-se, assim, ao que poderia acontecer segundo a verossimilhança e a necessidade. Mas que tipo de verossimilhança estava realmente em jogo para Aristóteles?

Colocando de maneira direta, para Aristóteles, uma obra é verossímil na medida de sua unidade interna. Uma coerência lógica reforçada pela intriga. Trata-se de uma verossimilhança lógica e não de uma verossimilhança empírica. A unidade significa que tudo faz sentido, eventos e pessoas se concatenam de modo necessário,

e isso universaliza o particular. Tira-se do particular a forma e, através de uma lógica perfeita, o eleva para o universal. Daí, para ele, a arte ser a passagem do particular para o universal, na medida que ela pode fazê-lo porque não está presa ao mundo das contingências. Os chamados discursos referenciais, em contraposição, não possuem essa capacidade. Esses estão restritos a descrição do real, buscando produzir dele uma "imagem da verdade" distinta da ficção; isto é, uma imagem que não recaia nas distorções próprias do discurso poético. É através da *mímesis*, portanto, que se promove a universalização numa forma unitária com lógica interna própria, logo, verossímil.

Como escreve Jacyntho Brandão,

> A mimese, portanto, cujas raízes se fundam no visível das aparências, invade o mundo invisível do discurso e do pensamento, sob a forma de palavras aladas que, voando de boca a ouvido, tecem as narrativas homéricas. O discurso vale, portanto, não apenas pelo que diz, mas pelo como se diz e pelo que aparenta (Brandão, 2005, p. 18).

Ao contrapor a poética com os discursos históricos, Jacyntho argumenta que Aristóteles margeou a definição de ficção, que seria então formulada por Luciano, no século II, a partir da tradição grega. "*Não acredito que Aristóteles tenha em vista, com clareza, o que hoje se chama de ficção, embora, no contraponto da narrativa poética com a histórica, é evidente que margeia a questão*" (Brandão, 2005, p. 53).

A ficção, assim, configura-se como a produção de *pseudos* (aparência) em contraposição à produção de *alétheia*, ou verdade desvelada. "O que separa a história da poesia é um critério de verdade", como resume Brandão, já que ao historiador cabe relatar o que efetivamente ocorreu, refletindo os fatos "como num espelho impoluto", enquanto ao poeta é concedida a *ákratos eleuthería* – a liberdade plena da criação estética.

Erich Auerbach (2021), ao analisar os realismos na tradição ocidental, retoma a *mímesis* aristotélica sob essa mesma chave, declarando que o interesse da literatura não reside em sua capacidade de representar o real tal como é, mas em sua potência de construí-lo internamente, rompendo com o decoro, diluindo hierarquias estilísticas e mesclando temas elevados e triviais em uma forma distorcida, propriamente literária. No contexto moderno, essas distorções passam a cumprir outra função específica: não apenas a de articular um mundo narrativo, calcado em tradições poéticas pré existentes, mas também a de reivindicar uma totalidade – mesmo quando esta é, paradoxalmente, impossível.

Ou seja, ao longo da tradição ocidental, o interesse da literatura desloca-se para modelos ideais de encenação da pluralidade humana. Essa reconfiguração culmina, nos realismos modernos, na tentativa de construção de uma totalidade social verossímil. No entanto, essa totalidade já não possui a unidade lógica da *mímesis* aristotélica, mas sim uma aparência de completude construída discursivamente – o que será explorado mais adiante na análise do naturalismo.

A VEROSSIMILHANÇA MODERNA: PERDA DA TOTALIDADE

Se a literatura clássica elaborava uma concepção de totalidade ética e simbólica a partir da unidade entre sujeito e mundo, como vimos na seção anterior, o romance moderno inaugura uma ruptura nesse horizonte. O "real" com o qual o romance moderno se compromete já não é o da totalidade mítica e integrada da Antiguidade, mas sim uma realidade fragmentada, constituída pela experiência de indivíduos cindidos – sujeitos descentrados, privados de um mundo ético compartilhado.

Em *A Teoria do Romance* (2000), obra inaugural da fase filosófica de Georg Lukács, essa transição ganha formulação teórica. Segundo o autor, a referencialidade da literatura moderna tornou-se eminentemente sociológica. Isto é, o romance deixa de representar a plenitude simbólica da epopeia antiga, como vimos, e passa a configurar um mundo de desterro, em que o herói moderno é um náufrago em busca de sentido. Assim ele escreve:

> A feliz totalidade existente da vida está subordinada ao verso épico segundo uma harmonia preestabelecida: o próprio processo pré-literário de uma abrangência mitológica de toda a vida purificou a existência de qualquer fardo trivial, e nos versos de Homero, os botões dessa primavera já prestes a florescer não fazem mais que desabrochar (Lukács, 2000, p. 57).

Em outras palavras, na Antiguidade havia uma correspondência orgânica entre a interioridade do herói e o mundo exterior. O real era imanente: constituía uma totalidade ética indivisa, cujos sentidos estavam inscritos na própria experiência de vida. O herói não se opunha ao mundo; ao contrário, sua trajetória individual era inseparável da história coletiva. Ele era, ao mesmo tempo, um sujeito e a expressão simbólica de sua comunidade.

O romance moderno, por sua vez, afirma-se justamente a partir da ruptura dessa harmonia. Sua lógica interna fundamenta-se na cisão entre sujeito e mundo, entre interioridade e exterioridade. Enquanto a epopeia antiga pressupõe a plenitude de sentido imanente à vida, o romance moderno expressa a crise dessa imanência. O indivíduo, embora intensamente subjetivado, encontra-se desvinculado de qualquer totalidade ética. É, portanto, um sujeito rico em interioridade, mas privado de um mundo que lhe ofereça um horizonte unificado de sentido.

Daí Lukács afirmar que a modernidade é a época da perda da totalidade. A realidade social fragmenta-se e o sujeito moderno torna-se um náufrago diante de um mundo que já não lhe é familiar. O romance, nesse contexto, assume a tarefa de reagrupar formalmente os elementos cindidos da experiência – não para restaurar a totalidade mítica perdida, mas para recriar, por meio da forma, uma totalidade possível no contexto moderno. Assim, a unidade do romance torna-se necessariamente abstrata: ela não é evidente, como na epopeia, mas construída como resposta simbólica à experiência do desterro. Construída de modo que o herói moderno aparece como um espírito em busca de si mesmo. E assim, o romance moderno transcende a realidade empírica através da forma, tentando conferir sentido ao que se encontra irremediavelmente fragmentado.

Lukács esclarece:

> A epopeia dá forma a uma totalidade de vida fechada a partir de si mesma, o romance busca descobrir e construir, pela forma, a totalidade oculta da vida. A estrutura dada do objeto – a busca é apenas a expressão, da perspectiva do sujeito, de que tanto a totalidade objetiva da vida quanto sua relação com os sujeitos nada têm em si de espontaneamente harmonioso – aponta para a intenção da configuração: todos os abismos e fissuras inerentes à situação histórica têm de ser encobertos por meios composicionais (Lukács, 2000, p. 60).

A unidade do romance moderno, portanto, é necessariamente artificial. Resulta de um esforço formal de dar sentido à experiência dispersa. O herói moderno é uma figura errante: isolado, privado de comunidade, que busca sua realização na travessia do cotidiano. Por isso, Lukács define o romance como a "epopeia da era burguesa" – uma forma narrativa que tenta reconfigurar o mundo a partir de uma interioridade dilacerada. Em suas palavras: "o romance é a epopeia de uma era para a qual a totalidade extensiva da vida não é mais dada de modo evidente, para a qual a imanência do sentido à vida tornou-se problemática, mas que ainda assim tem por intenção a totalidade" (Lukács, 2000, p. 55). Adorno retoma esse diagnóstico. Entretanto, se, para

Lukács, o romance conserva o horizonte de uma reconciliação formal da experiência, para Adorno sua verdade reside precisamente na exposição da fratura entre sujeito e mundo, sem jamais recompor a totalidade perdida. Por isso, afirma que tais romances se assemelham a "epopeias negativas": testemunhos de uma condição histórica em que a subjetividade, levada às últimas consequências, converte-se em seu próprio contrário e revela a impossibilidade de uma experiência plenamente integrada (Adorno, 2003, p. 62).

Ou seja, evocando Norbert Elias (1994), no lugar de uma comunidade integrada temos uma sociedade de indivíduos interdependentes. Enquanto a epopeia se volta ao "passado absoluto nacional", nos termos de Mikhail Bakhtin (2011), o romance moderno enfrenta o presente fragmentado, deslocando a ação para o domínio do trivial. A verossimilhança, aqui, já não pretende reproduzir o real, mas configurá-lo simbolicamente por meio da forma, tensionando o que é possível dentro da experiência individual. Não por acaso, Walter Benjamin (1987) situar a própria origem do romance moderno na figura desse "indivíduo isolado, que não pode mais falar exemplarmente sobre suas preocupações mais importantes e que não recebe conselhos nem sabe dá-los" (Benjamin, 1987, p. 201).

Nesse ponto, torna-se evidente certa correlação entre Aristóteles, Auerbach e Lukács: todos reconhecem na literatura uma potência de configuração da realidade. A *mímesis* aristotélica, a crítica do realismo literário em Auerbach e a busca formal por totalidade em Lukács convergem na ideia de que a ficção distorce o real para dar-lhe forma e sentido. Embora as literaturas antigas e modernas apresentem especificidades históricas e formais distintas, elas compartilham uma intenção configuradora explícita.

No entanto, o romance moderno, em geral, não transforma essa verossimilhança distorcida em um programa estético unificado. A ausência de uma unidade objetiva do social impelia os escritores a criar formas que simbolizassem a experiência do desterro, sem, contudo, a pretensão de reconstruir uma realidade empírica coesa. Nesse contexto, a ficção adquire uma função motriz de organizar o fragmentário para dar-lhe *inteligibilidade*. Entretanto, é precisamente essa instância configuradora da ficção que será tensionada pelo naturalismo. Ao contrário do projeto simbólico do romance moderno, o naturalismo pretende deslocar a questão da verossimilhança do plano poético, ficcional, para o plano da objetividade científica. Seus autores, em geral, se propõem a observar, descrever e explicar o real a partir de modelos das ciências naturais, aspirando a uma representação transparente e neutra da realidade. Com isso,

o naturalismo busca redefinir os vínculos entre *mímesis*, verdade e representação – e inaugura, assim, os dilemas epistemológicos e estéticos que veremos a seguir.

Afinal, essa empreitada revolucionária logrou êxito em seus próprios termos ou o naturalismo construiu apenas uma nova forma de ilusão travestida de objetividade?

A VEROSSIMILHANÇA NATURALISTA

Evidentemente, o projeto naturalista "fracassou". Perceptível tanto nas críticas de época quanto no limitado reconhecimento posterior que obteve, à exceção de obras específicas (*O Cortiço e O Missionário*, no caso brasileiro, por exemplo). No entanto, seu fracasso pouco importa para a análise de seus objetivos estéticos e de seus efeitos discursivos.

A verossimilhança naturalista, em contraste com a tradição épica e com aspectos do romance moderno, constrói-se sobre a ilusão de uma objetividade plena. Enquanto o romance burguês enfrentava a perda da totalidade configurando formas simbólicas para recompor o mundo fragmentado, cuja totalidade era evidente na Antiguidade, o naturalismo, nas suas mais diferentes versões nacionais, propôs transcrever o real empiricamente, como se pudesse reduzir a experiência ao dado observável e aos paradigmas das ciências naturais. Constituiu-se, assim, como um projeto de *documentalização literária* da realidade e *estudo social,* principalmente voltado ao tema dos subalternizados. Um esforço, portanto, de fundir poética e cientificidade, *pseûdos* e *alétheia,* em transcrições que pretendiam-se ao mesmo tempo artísticas e objetivas. Ou, se quisermos utilizar um termo que ficou popular entre os primeiros críticos brasileiros do movimento: um "positivismo em prosa" (Correa, 2025a).

Nesse contexto, o romancista assumiu a posição de um agente que se via autorizado a interpretar a sociedade, oferecendo diagnósticos, explicações e intervenções simbólicas. Como sintetiza Alves (2017, p. 82), referindo-se aos naturalistas brasileiros, tratava-se de um intelectual que "se via legitimado a emitir opiniões, avaliar acontecimentos, filtrar tendências e sensibilidades coletivas". A literatura convertia-se, assim, em um dispositivo pedagógico de construção de imaginários sociais, arregimentando leitores e difundindo ideais de civilização que conformavam o real aos imperativos da ideologia vigente.

Ou seja, com base nos preceitos do evolucionismo e nos métodos da ciência positivista, o naturalismo buscou capturar causalidades e leis sociais, elaborando romances que se aproximavam de estudos clínicos, fisiológicos e sociais (Hauser, 1998, p. 791). Como observa Moisés (2020), tratava-se de uma literatura profundamente engajada, que buscava sustentar teses sobre a sociedade por meio da exposição minuciosa de situações-limite, frequentemente marcadas pela polêmica e pelo determinismo. Sua estética privilegiava o cotidiano, os espaços ordinários e os conflitos concretos da vida social, consolidando uma concepção de verossimilhança fundada na observação empírica. Essa literatura, portanto, pretendia tornar a realidade inteligível, revelando os mecanismos biológicos e históricos que orientariam a conduta dos indivíduos e, consequentemente, explicariam os dilemas da sociedade nacional.

E é aqui que se encontra um ponto que distingue o projeto naturalista brasileiro não apenas das formas anteriores de romance, mas também de suas variantes estrangeiras, como a francesa. A totalidade perdida que o nosso naturalismo buscava restaurar não se limitava à dissolução de uma comunidade ética, como ocorria, em geral, nos romances modernos europeus; ela se ligava, de forma intrínseca, à problemática histórica da inexistência de uma identidade nacional coesa. Em outras palavras, os naturalistas brasileiros enfrentavam não apenas o desafio da fragmentação moderna, mas também o de forjar, literariamente, uma totalidade ética, étnica e nacional inexistente no plano empírico. A partir de uma retórica da neutralidade, o recurso da objetividade científica oferecia o disfarce ideal, que convertia interpretações ideologicamente orientadas em representações travestidas de desvelamento do real, supostamente isentas de ambiguidade ou fissuras.

Entretanto, essa aspiração à objetividade desembocou, evidentemente, em um problema epistemológico. Obras acabaram construindo uma realidade interna, textual, encerrada em si mesma, que apenas simulava o real, como já advertia Flora Süssekind (1984). Aquilo que se propunha como documentação científica resultou em uma configuração altamente ficcionalizada, na qual a verossimilhança era o reflexo de um projeto estético-ideológico. Como afirmou Hauser (1998, p. 791): *"O naturalismo é um romantismo com novas convenções, com novos, mas ainda mais ou menos arbitrários, pressupostos de verossimilhança*". Em vez de capturar a realidade tal como ela é, o naturalismo operou uma seleção e distorção sistemática de aspectos da experiência para ajustar o mundo a um ideal normativo: científico, moral e nacionalista. Essa "documentação" era, na prática, um projeto de construção da realidade, calcado na noção de um Brasil patologizado, descrito com ênfase clínica, cuja forma refletia os anseios

ideológicos de seu tempo. Como observa Süssekind (1984), tratou-se menos de um movimento literário assimilado em sua inteireza e mais de uma ideologia estética *aclimatada* às particularidades brasileiras, marcada por temas, objetivos e estéticas locais, que resultou na produção de um Brasil ficcional cuja pretensa fidedignidade pouco dizia sobre a realidade política ou social concreta.

Ainda segundo a autora, se, à época da publicação, pegássemos qualquer livro naturalista e entregássemos para um estrangeiro que pouco conhecia sobre o Brasil, não muito mais o sujeito passaria a saber além do que efetivamente estava a fazer parte daquele projeto político e literário. Não muito saberia sobre as dinâmicas políticas da época, a estrutura socioeconômica, ou mesmo certos fatos históricos marcantes. A literatura naturalista visava captar o cotidiano, cena a cena, como se cada uma fosse absolutamente necessária, para a partir daí romantizá-la, mesmo que impremeditadamente, transformando a realidade a seu modo e produzindo um Brasil que, tal e qual, só existia nas páginas escritas.

Portanto, ainda que compartilhasse certos procedimentos técnicos com os romances naturalistas franceses e portugueses, como a construção de enredos fechados, a valorização do cotidiano e a ênfase na causalidade, o naturalismo brasileiro desenvolveu uma forma de verossimilhança própria, cujos contornos extrapolavam os horizontes do projeto europeu. Aqui, a busca por uma representação totalizante não respondia apenas à fragmentação da vida moderna, como no romance burguês europeu, mas também a uma lacuna histórica: a ausência de uma identidade étnica nacional. A totalidade que se buscava era fundacional.

Isso fez da verossimilhança um tipo de máquina de ordenação simbólica, que simulou cientificidade para conferir autoridade a uma imagem de país ainda por construir. Como apontava Araripe Júnior (1960, p. 46–47), o valor dessas obras residia menos na originalidade estilística do que na capacidade de produzir "uma integridade conceitual", isto é, romances em que tudo, dos personagens aos cenários, se encaixa em um sistema narrativo lógico, funcional e conclusivo. O que temos, então, é uma operação de verossimilhança estrutural baseada numa lógica interna fechada e coerente, que busca organizar a desordem do real por meio de um modelo explicativo capaz de transformar interpretações em diagnósticos. Assim, a cena naturalista pode ser lida como a encenação da vida idealmente ordenada, na qual a ficção se confunde com relatório científico. Essa forma rígida buscava preencher as lacunas históricas do real com totalidades ficcionais altamente normativas. É justamente nesse

ponto que a articulação com Aristóteles, Auerbach e Lukács emerge. Assim como a verossimilhança Antiga, o naturalismo brasileiro operava por uma lógica interna de necessidade. Mas, ao contrário da poética aristotélica, que buscava extrair o universal do particular por meio da distorção, o naturalismo pretendia transcrever o mundo empírico como se ele já fosse, em si, totalizável. Não havia aqui a elevação simbólica da *mímesis*, mas sua simulação cientificista – traço marcante dos naturalismos em geral. Em relação a Lukács, o naturalismo parece partilhar da busca por uma totalidade formal; no entanto, enquanto o romance moderno europeu, para Lukács, tentava articular uma resposta formal à perda da imanência, muitas vezes sem qualquer sucesso, o naturalismo brasileiro agia como se tal imanência pudesse ser diretamente recuperada, apagando a ambiguidade e a fratura para construir uma totalidade derivada da redução da realidade a um sistema explicável.

Essas totalidades literárias apresentavam certa recorrência temática. Tanto devido aos modismos da escola e ao espírito de época quanto, sobretudo, às intenções reformistas e republicanas dos naturalistas brasileiros, em sua maioria desejosos de se inserir no novo ordenamento burocrático em formação (Broca, 1991). A título de exemplos, pode-se verificar essa hipótese na maneira que romances como *A Carne* (1888), de Julio Ribeiro e *Bom-crioulo* (1895), de Adolfo Caminha elaboram a questão racial de maneira maniqueísta e universalizante, sob a luz de ideais europeus de civilização. Nesse quadro, constrói-se um ideal fechado de sociedade (inexistente na prática, obviamente), e os personagens racializados recebem a função de encarnar as antípodas desse ideal: o moderno de um lado e a barbárie do outro. Personagens como Lenita (antes de sua "degeneração") e o feiticeiro Cambinda, em *A Carne;* ou Amaro e Aleixo, em *Bom Crioulo*, representam bem esse procedimento, em que os negros são colocados na posição de parte desfuncional de uma realidade distorcida, entregue ao leitor como uma totalidade perfeitamente necessária e autoevidente.

Por isso, a verossimilhança naturalista é fundamentalmente estrutural. Os romances funcionam como sistemas fechados de causalidade, em que tudo – personagens, ações, ambientes – se encaixa com precisão quase mecânica. Não se trata apenas de uma lógica ou forma, mas de uma norma: uma estrutura construída para oferecer uma versão totalizante do *dever ser*. A literatura naturalista efetiva-se, assim, em um artefato normativo, uma espécie de aparelho simbólico que produz a ordem, disfarçando como verdade aquilo que é, em última instância, um projeto de mundo.

Como escrevi em outra oportunidade:

> Ao fim e ao cabo, o naturalismo foi essa tentativa de transformar tudo que se move em cenas estacionárias, em verdades acabadas, reconfortantes jus-

> tamente pelas certezas que trazem. (...) Metaforicamente é como se o texto naturalista fosse um grande quebra-cabeças resolvido, em que o romance, depois de pronto, podia ser apreciado enquanto uma totalidade perfeitamente encaixada, perfeitamente estática (Correa, 2025b, p. 17).

Mas qual o valor de apontarmos para o fracasso desse projeto? Talvez seus problemas possam parecer óbvios, considerando o tempo decorrido desde o declínio do naturalismo, após todas as críticas que recebeu e as ressignificações literárias operadas pelos modernismos posteriores. Contudo, nota-se que a intenção naturalista de desvelamento do mundo permanece operante em parte da produção literária contemporânea, como venho discutindo mais recentemente. Uma produção que, em grande medida, pouco percebe suas raízes de influência e os limites que derivam da implosão do estatuto ficcional. Ao tentarem transformar obras literárias em documentos explicativos da realidade, podem repetir o impremeditado problema da verossimilhança naturalista: a solidificação do mundo em uma visão estreita de realidade.

LITERATURA COMO FORMA SOCIAL: OS LIMITES DA REPRESENTAÇÃO

A crítica à verossimilhança naturalista, enquanto projeto de simulação científica da totalidade, encontra em Antonio Candido e Mikhail Bakhtin dois referenciais para repensar o estatuto da representação literária. Ambos, cada um a seu modo, recusam a ideia de que a literatura possa operar como espelho da realidade. O que está em jogo, em suas abordagens, é justamente a consciência de que toda forma artística é, desde sempre, uma forma social e, por isso, toda tentativa de ocultar o gesto interpretativo que estrutura a obra literária corresponde, inevitavelmente, a um gesto ideológico.

Candido desloca o foco da análise da simples correspondência entre texto e contexto para a forma como o mundo é simbolicamente reelaborado na obra. Como ele afirma, trata-se de identificar na estrutura do texto "o mundo como material, para surpreender no processo vivo da montagem a singularidade da fórmula segundo a qual é transformado no mundo novo, que dá a ilusão de bastar a si mesmo" (Candido, 1993, p. 112). A obra literária não é mero reflexo, mas o produto de uma elaboração formal que reorganiza, distorce e reconfigura a realidade. Esse processo não é livre, mas tampouco inteiramente determinado: resulta da articulação entre criação e condicionamento. Ou seja, Candido propõe uma leitura dialética da literatura. Seu

método consiste em fundir texto e contexto, compreendendo a literatura como parte de uma rede histórica de relações. Nesse movimento, o significado social da obra não está "fora" dela, mas incorporado à sua estrutura formal, como elemento constitutivo de sua própria organização interna (Candido, 1993).

Essa perspectiva converge com o pensamento de Mikhail Bakhtin, para quem o discurso literário emerge como forma de diálogo entre autor, leitor e sociedade. A linguagem literária, assim, é um campo de disputas em que o autor, ao mesmo tempo que expressa o mundo, é moldado por ele (Bakhtin, 2011). A literatura, nesse sentido, é criação e condicionamento simultâneos. Como afirmam André Botelho e Maurício Hoelz (2016), ainda que a literatura se baseie em experiências socialmente determinadas, ela não se reduz a um espelho das "externalidades". Pelo contrário, a criação literária implica distorções inevitáveis, já que representar o mundo exige atribuir forma, selecionar elementos, estabelecer contornos; em suma, construir um mundo. A literatura, enquanto produto cultural, é também prática social, participando da definição e da transformação da realidade, moldando sensibilidades e imaginários coletivos. "As representações literárias contêm elementos avaliativos, apelos à ação e perspectivas limitadas do mundo. Elas não são cópias puramente miméticas deste, mas interpretações" (Sëvanen, 2018, p. 62).

Émile Zola acreditava ter concebido uma literatura ideal: transparente, científica, objetiva (Auerbach, 2021). A escrita naturalista pretendia suprimir a ficção como *pseûdos* e fundir-se com a *alétheia,* transformando o romance em prova. No lugar de distorções, buscava-se a transcrição pura da realidade. Como escreve Auerbach sobre a questão: "o conjunto não seria um divertimento ou um jogo artístico, mas um retrato verdadeiro da sociedade contemporânea tal como ele, Zola, a via; tal como também o público era intimado, nestas obras, a vê-la" (Auerbach, 2021, p. 446). Contudo, à luz da crítica posterior, esse ideal revela-se tanto epistemologicamente ingênuo quanto esteticamente restritivo. A pretensão naturalista de superar o estatuto ficcional, de apagar o caráter configurador da linguagem, incorre exatamente no equívoco que Candido e Bakhtin denunciam: o de ignorar que toda representação é forma social, resultado de escolhas, recortes, estratégias e interesses.

CONCLUSÃO

Ao longo deste artigo, procurou-se demonstrar como o naturalismo brasileiro buscou construir uma forma de verossimilhança que, embora pretendesse apagar

contornos ficcionais da literatura, acabou por erigir uma nova forma de totalidade: discursiva e ideologicamente determinada. Sob o pretexto de representar o mundo tal como ele é, esse projeto literário reconfigurou o pacto ficcional de modo a sugerir uma transparência que jamais se realizou.

Se a *mímesis* clássica operava pela elevação do particular ao universal e o romance moderno europeu pela construção abstrata de um sentido para o desterro do sujeito na modernidade, o naturalismo brasileiro tentou instaurar uma verossimilhança normativa, voltada a ausência de uma totalidade nacional e étnica, substituindo a complexidade do mundo por uma racionalidade ordenadora, clínica. O romance deixava, assim, de ser instrumento de interpretação para se tornar uma alegoria estável de um mundo controlado.

Mais que um movimento encerrado, o naturalismo continua a reverberar na literatura contemporânea, muitas vezes de modo não deliberado. Revisitá-lo, portanto, não significa apenas reconstituir criticamente um ciclo literário específico, mas também interrogar os modos pelos quais ainda hoje se configura a crença na possibilidade de elaborar um mundo sem fraturas.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor. *Notas de Literatura I*. Tradução de Jorge de Almeida. São Paulo: Editora 34, 2003.

ALVES, Paulo César. Fenomenologia e teoria social. *Civitas - Revista de Ciências Sociais*, v. 21, n. 1, p. 12-22, 4 maio de 2021.

ALVES, Paulo César. A modernidade e o caráter sublime da cidade na literatura do fim de século XIX. In: Gledhill, J., Hita, M.G., Perelman, M. (Org.). *Disputas em torno do espaço urbano*. 1ed. Salvador: Edufba, 2017, v. 1, p. 73-100.

ARISTÓTELES. *Poética*. Tradução de Paulo Pinheiro. São Paulo: Editora 34, 2015.

AUERBACH, Erich. *Dante: Poet of the secular world*. New York: New York Review of Books, 2007.

AUERBACH, Erich. *Mimesis: a representação da realidade na literatura ocidental*. Tradução de George Bernard Sperber. 7a edição rev. e ampliada. São Paulo: Perspectiva, 2021.

BAKHTIN, Mikhail. *The dialogic imagination: four essays*. Translated by Caryl Emerson and Michael Holquist. Austin: University of Texas Press, 2011.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins fontes, 2011.

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 3ª edição. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

BRANDÃO, Jacyntho Lins. *A invenção do romance: narrativa e mimese no romance grego*. Brasília: Editora UnB, 2005.

BROCA, Brito. *Naturalistas, parnasianos e decadistas: vida literária do realismo ao pré-modernismo*. São Paulo: Editora da Unicamp, 1991.

BOTELHO, André; HOELZ, Maurício. Sociologias da literatura: do reflexo à reflexividade. *Tempo social*, v. 28, n. 3, p. 263-287, 2016.

CANDIDO, Antonio. *Literatura e sociedade*. 9ª Edição. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2006.

CANDIDO, Antonio. *O discurso e a cidade*. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1993.

CAMINHA, Adelaide Barros. Ficção literária e mímesis em Luiz Costa Lima. *Alea: Estudos Neolatinos*, v. 26, n. 1, p. 62-115, 2024.

CASTELLO, José Aderaldo. Aspectos do realismo-naturalismo no Brasil. *Revista de História*, v. 6, n. 14, p. 437-456, 1953.

CORREA, Onildo Araújo. A reconstrução intelectual do naturalismo brasileiro: uma virada teórica na segunda metade do Século XX. *ANTARES: Letras e Humanidades*, v. 17, n. 39, 2025a.

CORREA, Onildo Araújo. Códigos negros: o naturalismo na codificação racial no Brasil. In: BOTELHO, André; PEREIRA, Alexandre (Orgs.). *A sociedade dos textos dois*. Rio de Janeiro: BVPS Coleção, 2025b, v. 8, p. 54-78.

ELIAS, Norbert. *A sociedade dos indivíduos*. Tradução de Vera Ribeiro. São Paulo: Zahar, 1994.

FANINI, Ângela Maria Rubel. Uma solução local para formas importadas em Casa de Pensão. *Anuário de Literatura.* Florianopolis, ed. 8, p. 29-56, 2000.

HAUSER, Arnold. *História Social da Arte e da Literatura***.** Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

JÚNIOR, Tristão de Alencar Araripe. *Obra crítica de Araripe Junior, volume 2: 1888-1894*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura; Casa de Rui Barbosa, 1960.

LUKÁCS, Georg. *A teoria do romance*. Tradução de José Marcos Mariani de Macedo. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2000.

MARINS, César. *CANDIDO, Antonio: de cortiço a cortiço*. Disponível em: https:// medium.com/@desrecalque/candido-antonio-de-cortiço-a-cortiço-a36b678b3ee0. Acesso em 08 de fevereiro de 2025.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins fontes - WMF. Coleção biblioteca do pensamento moderno, 2018.

MIGUEL-PEREIRA, Lúcia. *História da Literatura Brasileira: Prosa de Ficção (de 1870 a 1920)*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1988.

MOISÉS, Massaud. *História da literatura brasileira: volume 2 – do realismo à belle époque*. São Paulo: Editora Cultrix, 2020.

PUCHNER, Martin. *O Mundo da Escrita: como a literatura transformou a civilização*. Tradução de Pedro Maia Soares. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2019.

RICOUER, Paul. *Tempo e narrativa – Tomo I*. Tradução de Claudia Berliner. Campinas: Papirus, 1994.

ROMERO, Sílvio. *História da literatura brasileira: formação e desenvolvimento autonômico da literatura nacional*. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1943.

SEVÄNEN, Erkki. Literatura Moderna como forma de discurso e de conhecimento sobre a sociedade. Tradução de Regina Vargas. *Sociologias*, v. 20, p. 48-85, 2018.

SODRÉ, Nélson Werneck. *O Naturalismo no Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização brasileira S.A, 1965.

SÜSSEKIND, Flora. *Cinematógrafo de letras: literatura, técnica e modernização no Brasil*. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 1987.

SÜSSEKIND, Flora. *Tal Brasil, qual romance? Uma ideologia estética e sua história: o naturalismo.* Rio de Janeiro: Achiamé, 1984.

WATT, Ian. *A ascensão do romance: estudos sobre Defoe, Richardson e Fielding*. Tradução de Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

ATRASADA

ANDRESSA MARIA DE OLIVEIRA QUEIROZ

É natural de Dourados (MS), onde vive e escreve.
É licenciada em Letras – Inglês pela UFGD, professora da rede estadual de Mato Grosso do Sul e estudante do curso de Escrita Criativa da UFGD.
Publicou anteriormente um conto na Coletânea 20 anos da UFGD.

E-mail: andressaoliqueiroz@gmail.com

Ela verificava o relógio no pulso a cada minuto. Estava atrasada. Olhava o relógio e mais dois minutos haviam passado. Por que o tempo passa tão rápido quando estamos atrasados? O tempo trabalha contra as pessoas, correndo para nos deixar para trás, caminhando lentamente como um idoso quando precisamos que ele corra.

Ainda estava muito longe de seu destino. Olhou pela janela do ônibus e viu os carros passando e os ultrapassando, enquanto isso ela estava, ainda, ali. Não se sentava confortavelmente no banco do ônibus, sentava-se na ponta, a coluna bem ereta, como se ao não relaxar chegasse mais depressa.

Mariana sentia o suor grudar os cabelos em sua nuca, o vento que entrava pelas janelas abertas não ajudava a combater o calor. Estava muito atrasada, era o que seu relógio gritava, talvez nem conseguisse chegar ao seu destino. O ônibus tremia e balançava ao passar pelas ruas esburacadas, o movimento machucava o corpo da moça e a deixava enjoada. Mas não podia relaxar. Estava atrasada.

Devia ter saído mais cedo, devia ter acordado mais cedo, não devia ter sentado à mesa e passado tanto tempo aproveitando aquele café que a ajudava a despertar. Mariana se mantinha da forma mais desconfortável que podia no ônibus, era sua culpa não ter se planejado e saído antes se sabia que dependia do ônibus para chegar lá, não podia relaxar na viagem.

Se isso ajudasse, estaria correndo para que o ônibus se movimentasse mais rápido. A sua perna começou a tremer. Conferiu novamente o relógio. Se não estivesse em

público talvez um gemido dolorido teria saído pelo seus lábios, mas fez apenas uma careta. Estava muito atrasada.

Quantos já teriam chegado? Será que esperariam por todos? Tinha certeza que não. Não esperariam os retardatários. Ela devia ter saído uma hora antes, agora não chegaria a tempo. Era a oportunidade de uma vida e ela não chegaria a tempo.

Mariana não podia deixar de mentalmente se xingar. Dividia sua atenção entre o relógio que lhe mostrava o tempo que corria e os carros que corriam na rua. Se lastimava por não ter saído mais cedo, por não ter se preparado antes.

O ônibus parou no sinal. A perna de Mariana tremia mais que o veículo. Um tremor voluntário, como se ao se movimentar as coisas se movessem mais rápido, o sinal vermelho mudaria para o verde mais rapidamente, o motorista sairia com o veículo mais depressa. O trânsito não colaborava, havia muitos carros, muitos sinais vermelhos, muita lentidão que a atrapalhava.

O relógio lhe dizia que ela estava ficando sem tempo para chegar ao compromisso de sua vida, ao seu destino. O caminho era tão longo e o tempo já tinha vencido. Estava perdida.

Começou a respirar profundamente e lentamente tentando fazer com que as lágrimas que estavam paradas em sua garganta não se movessem para fora pelos seus olhos, mas fossem engolidas. Mariana sentiu o corpo se esvair de forças, as costas ameaçarem se encostar no banco. Cedeu.

Desejava ardentemente que pudesse fazer o tempo diminuir a velocidade, parar por alguns minutos, e o ônibus continuar andando pelo caminho, assim, recuperaria o tempo perdido. Mas não podia. E tinha cometido o terrível erro de não acordar antes, de não se arrumar mais cedo, de esperar tanto com uma xícara de café na mão.

Encostada no banco, derrotada, pensou como seria sua vida se tivesse acordado antes e não esperado tanto para sair de casa. Já estaria chegando ao seu destino, talvez já tivesse conseguido a oportunidade e tivesse outra vida, talvez nem estaria mais andando de ônibus.

Mariana olhava os carros que a ultrapassavam, o trânsito parecia funcionar para eles, se ela tivesse um carro ela podia ter acordado mais tarde, mas ela não tinha e esse foi seu erro. Mariana não podia evitar olhar para os carros que iam na direção contrária e se perguntar se em algum deles existiam pessoas que estavam à sua frente, que já

tinham conseguido sua oportunidade e que agora voltavam felizes para casa sabendo que a sua vida mudara.

Por que todos ao redor dela pareciam ter tempo de sobra enquanto ela estava internamente rezando para o deus do tempo que lhe desse mais alguns minutos, que parasse o relógio enquanto ela continuava, que diminuísse a velocidade da corrida? O relógio mostrava que mais dez minutos se passaram. Dez minutos! Em um piscar de olhos dez minutos se foram e ela continuava dentro do ônibus que continuava ainda muito longe do ponto onde ela devia descer antes de ter que caminhar até o destino final.

Ainda tinha mais estrada após o ponto de descida. Ela ainda teria que andar alguns quilômetros até chegar ao prédio. Pelo seu atraso ela teria que correr assim que descesse do ônibus, mas em sua desesperança ela sabia que não podia correr rápido. Mariana queria correr mais rápido que o tempo. Uma impossibilidade física e filosófica. Olhava a janela, os carros a ultrapassando. Olhava o relógio, a hora a ultrapassando. Sua perna tremia, movendo-se voluntariamente, mas sem afetar o tempo.

AUTORRETRATO

VICTÓRIA ALMEIDA

Licenciada em Letras pela UFGD.
Em seus anos de graduação, foi petiana, pibidiana e atou no Centro Acadêmico de Letras Guimarães Rosa.
É aficcionada por literatura, artes visuais, cinema e música.
Aos 13 anos, começou a escrever suas próprias histórias e a desenhar seus personagens.
Trabalhou durante três anos com design e ilustração de capas de livros.
Atualmente, faz mestrado em literatura, pesquisando sobre obras góticas latino-americanas.

E-mail: victorialimasantosdealmeida@gmail.com

No princípio, o vazio.

Branquescência silenciosa, sem forma.

O pincel em suas mãos mergulha de ímpeto no pigmento ocre, absoluto, em contraste com o godê recém desembalado. Ela começa separando a luz das sombras, blocagem de formas ainda incertas. Logo, o solvente se assoma ao godê e mistura-se ao ocre. Tons cada vez mais claros surgem. A profundidade, assim, se fez.

Depois, uma miríade de cores se junta ao ocre e ao solvente sobre o godê: ciano, magenta, cádmo, preto, branco... elas brilham e se fundem umas com as outras, criando diversos matizes: pêssego, terracota, sálvia...

À medida que a pintora deposita as cores na tela, suas próprias mãos, roupas, sua cômoda, o reflexo no espelho à sua espreita, a colcha de retalhos sobre sua cama e o lusco-fusco em sua janela também ganham cores.

Pincelada a pincelada, ela avança dos tons mais escuros aos médios. Lá fora, o grave degradê azul, caudado por uma luminosidade roxo-avermelhada, se transforma. Uma linha quente e brilhante surge no horizonte. E cresce. Cresce. Despeja-se nas mãos da pintora.

No quadro, os pontos de iluminação fazem o retrato saltar do plano. Mais algumas camadas e o solvente diluiria pintura e realidade.

Após dar à luz às cores finais de sua obra no godê, a pintora faz uma pequena pausa. Afasta a banqueta para ganhar distância, embebeda um pedaço de tecido em solvente e limpa as mãos, ao mesmo tempo que espreita cada detalhe de seu trabalho. *E viu que era bom.*

Ela, então, volta a se aproximar do quadro. Com o pincel, recolhe do godê uma pequena porção de pigmento claro, com fundo avermelhado. Quando está prestes a depositar no quadro, se depara com ponto de incoerência. Uma pequena mancha cobalto surge na testa de seu retrato.

Estática, a pintora observa a mancha por tanto tempo que passa a enxergar seus contornos incertos mesmo de olhos fechados. Contudo, ela afasta o abalo por um momento, recria a cor tomada pela mancha e cobre-a.

De repente, tudo retorna a seu devido lugar. Ela volta a sentir a vida borbulhando dentro de si e projeta musicalidade ao mundo lá fora, ainda inabitado. Seus pulmões se enchem de ar e exalam, inundando o quarto com um vapor cálido e ebóreo.

Volveu-se ao quadro. As pinceladas, já secas, começam a se agitar sobre a tela e as formas ensaiam os primeiros movimentos. As pupilas se dilatam minimamente, alguns músculos contraem-se, as pálpebras tremulam. Lá fora, o mundo se prepara para entoar os primeiros acordes de uma ária. Ele se retorce. *E assim se f...*

Não. Silêncio.

No retrato estático, jaz a mancha novamente, muito pior e mais viva que antes. Um contrassenso! Num acesso, a artista derrama mais cores ao godê e mistura-as. Impõe a ordenação pêssego ao cobalto.

Conforme crava as pinceladas sobre a anomalia, ela percebe que as cores novas não se camuflam com as antigas. Tenta ajustar o matiz, a saturação, a luminosidade. Novas camadas, espera secar. Um fundo acinzentado deixado pelo cobalto resiste.

Ela tenta ignorar. Passa os olhos pelo retrato, examina os detalhes de perto, depois se distancia. Nada mais importa: perspectiva, composição, proporção. A mancha grita. A pintora mistura os pigmentos outra vez numa última tentativa.

No entanto, ao voltar-se para o retrato com o pincel em mãos, a artista percebe que a mancha, maior, venceu as camadas de tinta sobre ela e se expôs à superfície

da obra. Quanto mais a pintora se rebela contra a aberração, mais o matiz invasor se instala e se espalha pela tela.

Quando a mancha já havia devorado setenta porcento do retrato, pela janela a pintora vê que o sol se convertera em cobalto. Tudo é cobalto ao seu redor, incluindo ela mesma. Ela deixa a angústia engoli-la, parte por parte, membro por membro.

Enquanto sua pintura é devorada, seu corpo aos poucos deixa também de existir. A pintora torna-se amorfa, uma reles consciência gravitando no vazio. Não há mais retrato, tela, espelho, cama, janela, quarto.

No princípio, o vazio.

O vazio.

Vazio.

ÍMPIO

YURI SANTANA LIRA

É estudante de Letras, pesquisador e escritor. Desenvolve pesquisas na área da Linguística, com interesse nas relações entre linguagem e literatura. Dedica-se à escrita de ficção sombria, explorando o horror psicológico, o simbolismo religioso e narrativas de atmosfera gótica.
E-mail: yurilirasantana@gmail.com

Estava sentado no canto de uma sala escura e úmida. Escutava, periodicamente, o gotejar de um líquido insosso do outro lado da sala. Sentia-se faminto. A umidade presente fazia com que seus ossos, outrora muito estáveis, vibrassem com tamanho entusiasmo diante da friagem inédita. Perguntava-se: "Fazia quanto tempo? Cinco dias? Seis?" Não conseguia identificar.

Seu braço esquerdo estava levemente dormente. Suas pernas pareciam ter sido decompostas. Encarava o feixe de luz da claraboia com demasiado apreço. "Cinco dias? Seis?" Suspirava ofegante e tentava pensar no que teria que fazer para acabar com tudo isso. Não tinha força suficiente. Precisava alimentá-lo. Precisava se alimentar.

Fechou os olhos e, pela primeira vez em dias incontáveis, escutou. Ficou apavorado. Seu corpo era arte. Sua fome, sua sede, eram tão violentas que possibilitavam escutar o ranger de suas entranhas. Irônico. Nesse momento, ao ouvir suas veias ranger, imediatamente, imaginou-as tão secas e enrugadas que poderiam ser arame farpado. Estava, dolorosamente, fascinado. Recordou-se de sua adolescência, naquele momento da vida, quando era induzido, semanalmente, a participar das aulas de violoncelo. Caso se esforçasse um pouco, conseguiria escutar Carlos dizendo: "As tripas de cordeiro são o melhor material para uma boa corda. Recuso-me a tocar com essas ferramentas sintéticas." Poderia, de bom grado, arrancar não suas tripas, mas sim suas veias para presentear Carlos. Ele comporia uma bela canção com elas. As trataria com demasiado cuidado. Colocaria em sua galeria após o uso e diria: "Doação de meu melhor aluno." Gostaria que isso acontecesse. Gostaria, tremendamente, de ser moldado do desagrado ao apreço; do árido ao fluido; da morte à arte.

–Deus, preciso tomar uma decisão – sussurrou.

Estava sem tempo, sabia disso. Não conseguia imaginar o seu destino. Compreendia, mesmo que de forma confusa, que quaisquer decisões tomadas naquele momento seriam, perpetuamente, lamentadas por si. “Deus, me oriente. Senhor, tu sabes como sou puro, não me coloque nessa posição.” Em um momento de revolta, batera a parte interna de sua cabeça com exagerada força na parede atrás de si.

Sentia medo. Era como se, a cada segundo, seu corpo manifestasse a necessidade de encerrar o sofrimento. Uma soma inconstante de medo e necessidade. Uma equação cujo resultado, ideal ou não, levaria ao fim de tudo que conhecia; de tudo que uma vez imaginara ser puro. Pensar que o Deus que sempre honrara o colocara naquela situação lhe causava profunda decepção.

Quando criança, sua mãe era exatamente o que se imagina de uma devota fervorosa. Cresceu amando e temendo a Cristo de uma forma estridente. Sentia, intrinsecamente, que cada passo, cada respiro, cada decisão estavam sendo meticulosamente observados pelo Senhor. Temia, a cada segundo, pensar de maneira a desafiar sua autoridade soberana. Ao acordar, ele e seus irmãos faziam uma oração aos pés de Nossa Senhora. Sentia sua alma efervescer nestes momentos. Maria, mãe de Cristo, o acolhia em seu manto como se fosse seu filho biológico. O amava à sua maneira. Ele a venerava. Antes do almoço, como tradição, as preces eram realizadas com excessiva dedicação. Sua mãe abominava preces rápidas. Costumava dizer: “Aqueles que sentem necessidade de rezar com tamanha pressa não estão buscando a bênção divina. Estão apenas arranjando uma desculpa para se convencerem de que não irão ao inferno. Logo, crianças, nunca se esqueçam: se quiserem adentrar ao paraíso, vocês precisam ultrapassar o que se espera de um sujeito digno. Ser justo não é garantia dos céus. Vocês precisam ser devotos. Então, ao rezar, levem o ato ao extremo. Se doem por inteiro. O Senhor Salvador pereceu pelas nossas almas; temos que mostrar nossa gratidão eterna.”

Largado sobre uma poça de urina e fezes, lamentava por não ter sido devoto o suficiente. Se tivesse se dedicado mais, escolhido as viagens de pregações e louvor, não estaria nessa imundície. A necessidade de aprovação ameaçava seu coração já deficiente. Os tambores pareciam mais calmos – o seu e o dele. Não existia mais tempo. Levanta-se utilizando as paredes como apoio. Sua pele, tão frágil e acinzentada, rasga devido ao atrito sutil. Sentia-se ralo. Maltrapilho. Já em pé, a vertigem domina seu corpo, e vomita tudo aquilo que não consumira. Um líquido acinzentado escorre por suas pernas. “Senhor”, exclama ao se sentir enojado. Se depara: está nu. Os dois estão.

Em seu ouvido, seu coração tenta lhe convencer do que é necessário para sobreviver. Os tambores parecem aumentar diante do esforço em se pôr ereto. Decide tomar isso como escolha. Se arrasta. "Um pé de cada vez. Você consegue." Parece uma eternidade. Gotas geladas escorrem por seu peitoral ferido ao se aproximar. A claraboia parece aprovar sua decisão. Estranhamente, sente a cela mais iluminada. O Senhor aprova. Caminha – ou melhor, se arrasta – mais rapidamente. Em seu peito, toca uma orquestra. Uma orquestra divina. Está próximo. Consegue sentir o cheiro putrefato de um corpo inerte há tantos dias. Está vivo. A canção que toca em seu peito é amena. Tem a percepção de que o músico interno está desgostoso: cansado de performar aos tolos. Isso o acovarda. Mas não pode desistir. Não irá.

Finalmente, chega à linha de chegada. Está bem diante dele: um homem tão escuro, que sua pele brilha como uma estrela cadente riscando os céus. "Deus, mesmo em cenários tão infames, esse homem reluz em devoção." Sente-se mal. Não conseguia se ver; não existia espelho, e a água no chão não era tamanha para refletir sua imundície. Mas sabia que sua pessoa se mostrava envelhecida. O analisava: era esguio, forte, possuía pelos demais em lugares estranhos e pelos de menos em lugares convencionais. Era fascinante. Era divino. Agora compreendia: a sala se tornara visível ao decidir perpetuar sua imortalidade. Seu coração trabalhou com mais força. Suas veias se esticaram e tornaram-se mais resistentes aos atritos musculares de seu corpo adoecido. O Senhor lhe presenteava com sua bênção. Tinha que consumar. Ajoelha-se à frente do homem.

– Meu Cordeiro, agora eu entendo toda essa provação – disse o homem moribundo – Durante todos esses anos, o Senhor me presenteou com uma vida boa e frutífera. Fui feliz. Fui um homem de Deus. Finalmente entendo meu destino, compreendo teus planos, meu Senhor. Preciso viver tua palavra pela eternidade. Perpetuarei tua palavra aos homens dessa terra perdida. Eu prometo, meu Senhor. Viverei por Ti. – Levanta os braços aos céus – Temo a morte e o fogo do inferno como ninguém. Apenas o Senhor sabe de minhas intenções. Me presenteou com a imortalidade e eu não compreendia. Possuo tanto medo de errar que passei seis dias e seis noites em demasiada tortura. Mas agora, meu Senhor, abocanho minha decisão como se o Espírito Santo planasse sobre minha boca. O Receberei de bom grado.

Satisfeito, se levanta e, agora, finalmente, os tambores do homem petrificado parecem se vocalizar. Ele compreende. Sabe da necessidade de seu sacrifício.

– O Senhor te acolherá em seus braços, irmão – sussurra em seu ouvido – Nunca mais nos encontraremos, mas saiba que serei eternamente grato. Assim como serás a mim quando estiveres nos céus.

Honrado, o servo redimido, beija sua bochecha e escuta a orquestra em seu peito disparar. "Chegou o momento." Sente-se confuso, mas não existe mais tempo. A sala brilha como nunca antes. Os céus iluminam cada parte desse corpo santificado. Atordoado, agarra o pé do homem com sua mão esquerda e, com a direita, segura sua cintura com rigidez. Desorientado, morde sua coxa magra. O contato de sua carne e sangue sagrado em sua boca intensifica a orquestra devota em seu peito. É divino. Por um momento, sente que as orquestras dispostas em corpos desiguais se unem. Arranca o pedaço da coxa do homem e olha para os céus, mais uma vez, grato. Levanta-se e finca seus dentes no peito do homem magro.

Nesse momento, o som de seu coração parece oscilar. Se choca. Instintivamente, compreende que existem lugares em que o Senhor se recusa a ceder. Sente-se intrigado. Gostaria de sentir o coração do homem reluzente. Amedrontado por estar perdendo seu valioso tempo, parte para o pescoço. Ao morder, diferente da coxa do homem, sente que encontrará o lugar mais prazeroso. Enche-se de si — ou melhor, do homem. Está extasiado. O sangue guinchado em sua boca lhe enche a alma. Sente-se, pela primeira vez, pertencente ao mundo espiritual. Esse era o mais próximo que chegara de Deus, e estava profundamente realizado. Sua mente já almejava a próxima experiência. O ritmo diminui. O pescoço do homem parece descolado: apoia-se em sua cabeça como se, conscientemente, contribuísse para sua transformação eterna. Sente-se grato. Põe a mão em seu rosto e suga o ultimo traço de sangue antes que ambos partam para as suas respectivas vidas eternas.

Agora, com seu coração ameno, a sala se torna escura novamente. A claraboia está fechada. Sente seu corpo úmido da cabeça aos pés. Passa sua mão sobre a boca. O sangue pegajoso lhe assusta. Está confuso. "Deus, eu agi certo?" Sente o tambor em seu peito iniciar em um ritmo diferente. Se irrita. Grita. "Senhor, era isso que queria de mim?" Seu corpo formiga e o sangue disposto lhe atordoa. O cheiro lhe atordoa. Não conseguia entender. Tirara uma vida inocente – pelo quê? Vida eterna? Não. Não desejava viver assim. Perdido na escuridão, começa a palpar as paredes. Precisa sair dali. Confuso, tropeça no corpo disposto ao chão. Seu coração marcha como nunca antes. Se arrepende. Não consegue evitar o pensamento de que terá que experienciar tudo aquilo de novo. Era divino. Mas a que preço?

Em desespero, encontra uma grande porta, da qual arranca o cadeado com tamanha facilidade. “Quem me colocou aqui?” ecoa brevemente em sua mente perturbada. Ao sair da sala, depara-se com uma escada em caracol. Seu peito martela uma rapsódia tristonha. Desce o caracol desesperado, tateando as paredes em sua volta em meio à escuridão. Seus pés ensanguentados grudam nos degraus imundos. Possui a impressão de que, a cada passo, a imundície se funde às suas solas, tornando-se parte de sua própria extensão. No fim das curvas infinitas, à sua frente, enxerga o ornamento de uma porta. Ao redor, de maneira quase santificada, consegue ver a luz do pôr do sol lá fora. Seu peito clama pela ternura diurna. Abre a porta com os ombros. Corre sem enxergar em meio à claridade súbita. “Obrigado, meu Criador.” Seus pés estão enterrados na areia; seus dedos sentem a temperatura de cada partícula. É reconfortante – por um segundo. Não compreende: o desconforto se inicia aos poucos. Em questão de instantes, sente sua carcaça queimar como chama viva. O cheiro é insuportável. Range os dentes e vocifera um som inumano. Se inclina ao chão. Não consegue se mover. Seu rosto pressiona a areia quente, e sua língua convida cada partícula a um banquete árido. Geme. Sente-se desaparecer em meio à dor.

– Cristo, o que está acontecendo? – grita aos céus em tom de súplica – Senhor, me salve – clama com sua língua empapada – Minha pele queima como se estivesse sendo castigado pelo inferno, Pai.

Atordoado, tenta se mover para onde estivera, nas sombras, mas suas pernas parecem ter sido reduzidas a pó.

– Virgem Maria, suplico a ti – berra o homem deformado – Interceda por mim, mãezinha. Se Cristo, meu Salvador, não me considera digno, convença-o de minha natureza santificada.

Os tambores em seus ouvidos rufavam tão alto que sua voz não era escutada nem por si mesmo, nem por Cristo. Desesperado, sabia que seu tempo em meio aos mortais chegara ao fim. Fora condenado pelos céus. Logo, estava destinado ao inferno pela eternidade. Seu corpo se esvaía. Parte dele, compreendia, já pertencia ao abismo.

– Satan, príncipe das trevas – sussurrou – Cristo me abandonara. Agora compreendo seu ódio. Sua injustiça é demasiada. Dedico minha eternidade a ti, príncipe. Em oferenda a ti, meu lorde, apreciarei cada gota de sangue. Disponho de minha eternidade em busca de chacina infinita. E, ademais, desonrarei Cristo em seu nome. Caçarei seus fiéis, se necessário, mas não me leve ao inferno, Príncipe. Provarei minha

utilidade à ti, aqui na Terra, Asmodeus. Apenas o senhor compreende o meu ódio por Cristo, o cruel. Poupa-me, e serei eternamente submisso.

De forma abrupta, o sol se recolhera. A sombra o atingira. Seu corpo parecia ter regredido à sua composição natural – mas agora pertencente a um novo senhor.